

Støtte til læring i skolen

BOHUMÍRA LAZAROVÁ
DAN ROGER STRÄNG
ROALD JENSEN
DAG SØRMO

MASARYK UNIVERSITY



muni
PRESS

Støtte til læring i skolen

BOHUMÍRA LAZAROVÁ
DAN ROGER STRÄNG
ROALD JENSEN
DAG SØRMO

MASARYK UNIVERSITY
BRNO • 2016

Forfatterne takker

Denne boken er utgitt med økonomisk støtte fra EØS-midlene som institusjonelt samarbeidsprosjekt NF-CZ07-ICP-3-225-2015, Bedre læring i skolen.

**Kapitelforfattere**

Bohumíra Lazarová: Forord, Introduksjon, kapittel 3, 5, 7, 10

Dan Roger Sträng: Introduksjon, kapittel 1, 12, konklusjon I, II, III

Roald Jensen: Kapittel 2, 4, 6, 9

Dag Sørmo: Kapittel 2, 4, 8, 11

Prosjektkonsulent

Milan Pol

Gjennomgang og vurdering

Nils Breilid

Jana Vašátková Poláchová

All rights reserved. No part of this e-book may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior written permission of copyright administrator which can be contacted at Masaryk University Press, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9576-2 (online: pdf)

ISBN 978-80-210-8312-7 (paperback)

ISBN 978-80-210-8310-3 (Czech ed.)

ISBN 978-80-210-8311-0 (English ed.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8312-2016

Innhold

Forord.....	7
Introduksjon.....	9
I. Norske og tsjekkiske skoler: politikk og praksis.....	13
1. Utdanning for fremtiden i et europeisk perspektiv.....	15
2. Kort oversikt over utfordringer for skolen de siste tiårene.....	23
3. Utvalgte aktuelle problemstillinger i tsjekkisk utdanning.....	35
4. Kort oversikt over hjelpetiltak i norsk skole.....	43
5. Læringsstøtte: Utvalgte støtteaktiviteter og – systemer i tsjekkisk opplæring.....	49
Konklusjon I.....	55
II. Lærer støtte i teorier.....	57
6. Ledelse for læring.....	59
7. Veiledning og annen rådgivning som vei til kollegalæring.....	67
8. Refleksjon og reflekterende prosesser.....	77
Konklusjon II.....	85
III. Lærende lærere sett gjennom forskning.....	87
9. Forsknings- og utviklingsprosjektet Læring og Vurdering.....	89
10. Kollegastøtte for lærerne fra et organisasjonslæringsperspektiv – tsjekkisk evalueringsforskning.....	99
11. Effekten av reflekterende team – utvalgte data fra norske prosjekter.....	111
Konklusjon III.....	119
IV. Avsluttende bemerkninger.....	121
12. Læringsstøtte i skolen.....	123
Tillegg 1.....	133
Litteratur.....	135
Summary.....	149
Om forfatterne.....	151
Indeks.....	153

Forord

«Støtte til læring i skolen» er et forsøk på å bidra til å utvikle skoler i retning av åpenhet og kvalitet. Dette er et tema som reflekterer endringene som skjer i Europa, og som derfor havner i fokus i europeiske og nasjonale strategidokumenter og utdanningspolitikk. Læringsprosesser i skolene angår både barn og voksne og omfavner en rekke underemner som organisasjonslæring, kollegial støtte, skolerådgivning, veiledning og refleksjon over egen praksis. Dette kan bidra til å skape sammenhenger mellom politiske beslutninger, forskere og selvsagt skoleansatte.

Gjennom vårt samarbeidsprosjekt ønsker vi å tilby lesere i begge land noen tanker tilknyttet opplæring og utdanning. Dette er et bidrag til arbeidet med læringsstøtte i norske og tsjekkiske skoler. Forfatterne presenterer data fra utvalgte spørreundersøkelser og viser også til praksis i de senere år. Resultatet er en blanding av både forskningskunnskap og et grunnlag for å sammenligne tsjekkiske og norske skoleforhold. Boken presenterer ulike sider av læringsfremmende tiltak, men vi ønsker likevel å understreke at det fortsatt finnes flere muligheter for videreutvikling og støtte i arbeidet med dette i skolen.

Vi vil takke alle som har hjulpet oss med å gi ut denne boken, spesielt Milan Pol, som har gitt oss profesjonelle råd gjennom hele prosjektet, Klára Záleská for administrativ støtte, Jana Poláchová Vašátková og Nils Breilid for artikkelgjennomgang, Tereza Vychopňová og Libor Juhaňák som har hjulpet til med redigering av artiklene og sist, men ikke minst, EØS-midlene for bistand som har vært essensielt for denne utgivelsen.

Bohumíra Lazarová

Introduksjon

Et grunnleggende spørsmål for alle land er hvordan en på en bærekraftig måte kan utvikle skolen for å utvide og forbedre elevenes læring. Bærekraft kommer imidlertid ikke av seg selv, og kan ikke påtvinges av autoritære myndigheter. Overgangen til bærekraftig utvikling i skolene må ledes, planlegges og administreres nøye. I tillegg trengs et mål og en visjon av hvor samfunnet er på vei. Dette vil kreve forandringer på institusjonelt nivå i de nasjonale utdanningssystemene (Pearce, 1995).

I en verden som er i rask endring, må det europeiske utdanningssystemet tilpasse seg både kravene fra dagens kunnskapssamfunn og behovet for høyere nivå og kvalitet for økt bærekraft. De må tilby lærings- og treningsmuligheter ikke bare for de unge, men for alle slags grupper i ulike livsstadier (Collins & Salais, 2004). Behovet for bedre utdanning impliserer behovet for å gjøre nasjonale utdanningssystemer mer sammenlignbare. Et hovedfokus er å utvikle effektiv bruk av teknologi for å oppmuntre unge mennesker til å lære nye ferdigheter og overføre kunnskap.

Denne boken utforsker et nylig etablert samarbeid mellom tsjekkiske og norske forskere ulike former for støtte til skolene i arbeidet med å tilby bedre læring til alle barn. Tidligere forskning på skoleutvikling har ofte vært påvirket av dramatiske sosiale endringer og nå nylig, av de raske teknologiske endringene som gir nye arenaer for kommunikasjon og læring. Økte sosiale forskjeller kan forventes å føre til forskjeller i barn og unges sjanser i livet. For å løse dette problemet, kan skolene trenge en rekke ulike støtteformer, ved siden av de tradisjonelle undervisnings- og læringsaktivitetene.

Vi ser på alternative muligheter for støtte som fokuserer på kollektiv læring og aktivitet snarere enn passivt å ta imot hjelp. Vi retter oppmerksomheten mot de ulike typene kulturer barn og unge opplever i ulike sammenhenger i Tsjekkia og i Norge. Empirisk bruker vi en rekke studier som fokuserer på læring i skolen fra begge land. Teoretisk tar vi sikte på å føre sammen forskningen vår, som nevnt tidligere, i et helhetlig europeisk perspektiv på bærekraftig skoleutvikling for fremtiden. En viktig del av tenkningen vår fokuserer på demokrati og humanisme.

Skoleutvikling

Skoleutvikling er et tvetydig begrep som er åpent for ulike forklaringer og tolkninger, avhengig av perspektiv og tilnærming. Utdanningsinstitusjoner er ofte svært opptatt av ulike måter å evaluere prestasjoner på, og tanker om hvordan en kan finne og utforske nye måter å lære på. Styringsdokumenter legger samtidig vekt på at den daglige skoledriften må utvikles i retning av større grad av måloppnåelse. Skoleledelsens og lærernes yrkesfaglige ansvar er, ifølge læreplanen, å ta del i aktiv samhandling mellom ansatte og elever, og å være i tett kontakt med foreldre og samfunnet rundt (Olin, 2009). Skoleutvikling

tilrettelegger både for kontinuerlig forbedring av den daglige virksomheten, og å utfordre grensene og reglene ved en gitt skole.

Fullan (1993) hevder at å tilby bedre læring forutsetter at lærerne kombinerer de vanlige oppgavene sine med ferdigheter i endringsledelse. Dette fører til et behov for nye tilnærminger til det daglige arbeidet og tilleggsstøtte fra spesialister med ulike ferdigheter, som konsulenter, forskere og psykologer. Deres rolle er i hovedsak å være endringsagenter, med vekt på formelle og uformelle arbeidsgrupper i samvirkende ledelse av kulturen for organisasjonsfornying – og dermed støtte til bedre læring i skolen.

Enkelte mener at endringsprosesser igangsettes gjennom refleksjon, i en prosess der ny kunnskap erstatter eldre (Rolf, Ekstedt, & Barnett, 1993). Refleksjoner rundt menneskelig handling og erfaring er ikke forutsigbare, men kan være begrensende og tillempende, frigjørende og konstruktive, eller undertrykkende og destruktive. Hvem som forteller og av hvilke årsaker fortellingen skjer er alltid et relevant spørsmål (Gislén, 2003).

Strategier for å forandre og utvikle skolen som ikke tar tilstrekkelig hensyn til helheten, kan vanskelig føre til varige endringer og fleksibilitet overfor ulike påvirkningskrefter (Scherp, 2003). Vår globale verden fører til utvidede roller og perspektiver for skole og samfunn. Skoleutvikling for samfunnsutvikling i en internasjonal makrovirkelighet forutsetter andre forberedelser og metoder for gjennomføring enn tidligere. Samtidig øker behovet for at skoleaktørene reflekterer både over sin egen yrkespraksis og skolens kollektive identitet.

Forholdet mellom pedagogisk teori og praksis

Pedagogisk praksis handler i dagligtale om den daglige virksomheten ved en skole eller annen utdanningsinstitusjon. Forskere utdyper begrepets innhold, men har vondt for å enes om en enhetlig definisjon. Gjennom å utvide den pedagogiske praksisen til «praksis i hjem, skole, førskole samt annen utdanning og pedagogikk som vitenskapelig disiplin» (Wallin, 1986) kan pedagogisk forskning siktes inn på kunnskap om den pedagogiske praksisens grenser og muligheter til å utvikle og forandre skolens muligheter til bedre læring.

På tilsvarende vis kan pedagogisk teori beskrives som metodisk og systematisk, som innebærer at den beskriver, forklarer og forstår hva som skjer i skolens hverdag, men også gir retningslinjer for den pedagogiske praksisen, hvilket noen ganger kan oppfattes som problematisk.

Forholdet mellom pedagogisk teori og praksis henger sammen med et allment syn på vitenskapelig kunnskapsdannelse. I vårt prosjekt tar vi utgangspunkt i en konkret pedagogisk virkelighet, snarere enn en avgrenset metode eller filosofisk grunntanke. Arbeidet vårt tar sikte på å presentere et utvalg av mulige teorier, metoder og teknikker, med evne til å utvikle den pedagogiske virksomheten og elevers læring på flere nivåer i et dialektisk samspill.

Praksis er ifølge denne oppfatningen det primære, for så vidt som det i pedagogikken dreier seg om målrettede handlinger i den konkrete virkelighet, og fordi teorien har sitt utgangspunkt i denne virkelighet. Men på den annen side vil den teori som etableres gjennom tolkning av virkeligheten – og i forbindelse med en eller annen verdiforankring – kunne forandre praksis, og den resulterende praksis vil igjen kunne gi grunnlag for en ny teori. Dette gjensidige avhengighetsforhold kunne vi betegne som dialektisk og fordi verken praksis eller teori er fastlåst på forhånd, kan det kalles for et åpent dialektisk forhold (Myhre, 1980, s. 188).

Refleksjon for kvalitet

Begrepet kvalitet er vanskelig å definere entydig. Pedagogisk kvalitet og kvalitet i pedagogisk forskning er enda vanskeligere å analysere og forklare. Ny teknologi leder til nye tankemønstre. Debatten om nytten av den teknologiske utviklingen og dennes konsekvenser for elevers læring må fremdeles prioriteres. Ett problem er den store mengden kunnskap og informasjon som hele tiden genereres i en pedagogisk virksomhet. For å utvikle skolen trengs det gjennomtenkte strategier, metoder og instrumenter som kan føre informasjons- og kunnskapsflyten i en gunstig retning.

En elev- og problemfokuseret arbeidsmåte innebærer kunnskapsprosesser, med krav til kollektiv læring og engasjement. Med dette tankesettet kan skolens aktører samhandle for å avstedkomme beste mulige løsninger på felles problemer. Kunnskapsutbyttet bidrar til økt kunnskapsvekst i hele organisasjonen.

Kollektiv læring kan forklares som innsikten og forståelsen av de interaktive og kommunikative handlingene som identifiserer det felles oppdraget og hvordan det skal utføres (Granberg & Ohlsson, 2005). Refleksjon for kvalitet innebærer å ta imot den pedagogiske utfordringen i å skape forutsetninger for fremgangsrik læring både for organisasjoner og for individer, og hvordan disse kan komplettere hverandre (Söderström, 2011).

Del en av denne utgivelsen, kalt *Norske og tsjekkiske skoler: politikk og praksis*, utforsker først emnet læringsstøtte i skolen fra et europeisk perspektiv, før den presenterer en oversikt over spørsmål som for tiden diskuteres internt i tsjekkisk og norsk utdanning. Denne delen avsluttes med en liste over systemiske støttetiltak og utvalgte initiativer i forskjellige emner som støtter skoleutvikling og kvaliteten på læringsprosessene i skolene. Mens de norske forfatterne i størst grad fokuserer på veiledning og sosial støtte til familier og skoler, handler de tsjekkiske bidragene mest om initiativer som rettes med et smalere fokus mot forbedring av undervisningen.

Del to, *Lærerstøtte i teorier*, fokuserer mer spesifikt på faglig støtte til lærere og skoleutvikling som en essensiell betingelse for «bedre læring» i skolen. Denne delen presenterer utvalgte teorier som legger grunnlaget for mange tiltak for å støtte lærere og til og med hele skoler. Forfatterne beskriver teorier om organisasjonslæring, veiledning og andre typer rådgivning som støttemekanismer for undervisning både på individuelt

nivå og organisasjonsnivå. Det vies også oppmerksomhet til reflekterende prosesser; med andre ord, læringsstøtte gjennom refleksjon utført av reflekterende team.

Del tre av boken, *Lærende lærere sett gjennom forskning*, tilbyr utvalgte resultater fra nylig utførte studier som fokuserer på læringsprosesser og kollegastøtte i skolene. Den norske delen legger frem resultatene fra forsknings- og utviklingsprosjektet Læring og vurdering og noen få andre prosjekter hvor forfatterne har observert effekten av bruken av reflekterende team i skolene. De tsjekkiske forfatterne oppsummerer dataene fra vurderingsundersøkelser utført i skoler som har hatt muligheten til å dra nytte av støtte fra veiledere og rådgivere over lengre tid.

Den siste delen av utgivelsen er viet til en oppsummering som peker på de viktigste likhetene og forskjellene mellom norsk og tsjekkisk praksis i utvalgte spørsmål om støtte til læringsprosesser i skolen.

I stedet for å velge ut og presentere fullstendig sammenlignbare data for å sammenligne norsk og tsjekkisk utdanning, var hensikten vår å tilby et mer eller mindre sammenlignbart bilde av hvordan læringsprosessene støttes i norske og tsjekkiske skoler, både på politikk- og praksisnivå, i lys av europeiske trender. Forskningsdataene reflekterer den faglige spesialiseringen til hver forfatter, illustrerer noen særskilte former for støtte og beviser effekten de har på skolenes praksis.

I. Norske og tsjekkiske skoler: politikk og praksis

1. Utdanning for fremtiden i et europeisk perspektiv

Hver nasjon har sin egenart. Noen ganger virker det som om vi undervurderer hvor komplekst det er å forklare og forstå det som kjennetegner andre nasjoner og folkegrupper. Kunnskap og kompetanse utjevner forskjeller mellom ulike grupper og øker de unges muligheter til å velge yrke og oppnå livskvalitet (Giota, 2014). Uten kunnskap har vi vanskeligere for å forholde oss til omverdenen, og standpunktene våre i ulike spørsmål blir vage og tvetydige. Kategoriseringer og forutinntatte meninger fører til fordommer og økt avstand mellom mennesker. Én måte å definere likeverd på er menneskers rett til utdanning.

Demokratiet som konsept handler om likeverd og like rettigheter, og individets muligheter til å kunne påvirke sine levekår. Bauman (2002) hevder at demokratiets fremtid avhenger av hvor godt det klarer å skape entusiasme hos og engasjere unge mennesker i en dialog om viktige samfunnsproblemer. Den norske skolens demokratioppdrag er eksplisitt beskrevet i den generelle delen av læreplanen, men skolens læreplaner savner imidlertid en klar definisjon av hva som faktisk menes med demokrati og hvordan samtaler og diskusjoner om demokratiske verdier kan gjennomføres i undervisningen i ulike fag. For læreren blir det et spørsmål om å forstå elevens tanker og meninger i sammenheng med ulike miljøer, men også å forstå og forklare miljøene i sammenheng med hverandre. Stray (2010) mener at lærere gis mulighet til å utvikle demokratiutdannelsen med utgangspunkt i det egne perspektivet, med ulikheter i gjennomføringen som en utilsiktet konsekvens.

Noen ganger hevdes det at skolen ikke bør engasjere seg i demokratisk oppdragelse, men holde seg til utdanning og undervisning. Nykänen (2009) konkluderer med at undervisning alltid er oppdragende, uavhengig av om begrepet «oppdragelse» finnes eksplisitt i styringsdokumentet eller ei. I samfunnsdebatten legges det vekt på at diskusjonen og den frie samtalen mellom jevnbyrdige er en grunnmur for demokratiet. I skolen fremheves ofte den deliberative samtalen med sitt utsprang hos Dewey (2008) som en ideell arbeidsform, selv om vilkårene og forutsetningene for gjennomføringen kan være veldig varierende (Premfors & Roth, 2004). I en studie av norske læreres erfaringer med skolens demokratiutdanning (Samuelsson, 2013) konstateres det at diskusjonene i klasserommet ofte fokuserer mer på sosiale og emosjonelle ferdigheter enn på å forsøke å forstå hva demokrati egentlig betyr. Studien viser at elevene forstår og respekterer andres meninger bedre når de gis muligheter til fritt å uttrykke sine egne meninger i klasseromsdiskusjonene.

Evnen til å tilegne seg ny forståelse av og innsikt i samfunnets regler og retningslinjer skal ikke tas for gitt. Allment aksepterte meninger er verken selvsagt generaliserbare eller automatisk overførbare til enhver kontekst. Ulike spørsmål krever ulike tilnærminger for å kunne formulere rimelige svar og bidra til elevenes vilje til å lære noe nytt. For å se og ta inn over seg det mangfold av muligheter og utfordringer livet tilbyr, trenger de unge å utvikle en dypere konseptuell kunnskap om hva som egentlig skjer. Hvis denne typen

kunnskap vektlegges i den tradisjonelle skoleutdanningen, kan de unge føle seg tryggere på at de vil klare å forstå og håndtere fremtiden.

Å øke de unges forståelse

Filosofier har alltid tvistet om hva begrepet forståelse egentlig innebærer. Å problematisere virkeligheten vår er en viktig kilde til kunnskap. Men en setning som representerer virkeligheten på en viss måte sier ikke i seg selv noe om hvordan den klarer å representere virkeligheten på den måten (Stroud, 2011). I skolen behandler lærere og elever komplekse og vanskelige spørsmål og problemer. Det er en utfordring for alle skoler å utvikle undervisnings- og læringsaktiviteter fra de tradisjonelle måtene å formidle kunnskap på til å legge mer vekt på studentenes evne og tilbøyelighet til å lære. I denne prosessen skal elevene tilegne seg strategier for studiene og yrkeslivet gjennom grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser.

Elevaktive arbeidsmåter og sosial trening stiller krav til lærerens evne til fleksibilitet og konflikthåndtering. Læreryrket utvides fra kunnskapsformidlere til katalysatorer for kunnskapsformidlingen (Hargreaves, 2004). Det er imidlertid usikkert i hvilken grad dagens lærere virkelig er orienterte mot strategier av denne sorten. Ekeholm og Scherp (2014) understreker risikoen for at lærerens rolle som aktiv kunnskapsformidler reduseres til passiv overvåking av studentenes evne til å finne litteratur og navigere på internett.

I en rapport fra Europaparlamentets komité for kultur og utdanning (European Parliament, 2015) konkluderes det med at mange europeiske skoler ikke er i stand til effektivt å tilpasse den tradisjonelle undervisningen til den nye informasjonsteknologien. En av utfordringene er å lære elevene hvordan de systematisk skal kunne bruke sine egne tekniske kunnskaper og ferdigheter i sitt daglige arbeid. Den digitale revolusjonen har ført til endringer i hvordan barn og unge leker, innhenter informasjon, kommuniserer med hverandre og lærer. Rapporten stiller spørsmålsteget ved hvorvidt skolene lykkes i å oppdatere undervisningen og læringsprosessen i takt med dagens digitale krav. Den raske teknologiske utviklingen fører til ytterligere spørsmål ved hvordan skolene i fremtiden skal klare å møte et digitalt landskap i kontinuerlig endring.

Ved siden av strategier og undervisningsteknikker må kunnskapsdannelsen være basert på gjensidig respekt og ydmykhet overfor nye forutsetninger og muligheter for læring. I den pedagogiske fornyelsen tas det hensyn til ulike perspektiver, og både elever og lærere respekteres for sin kunnskap. I Europaparlamentets rapport (European Parliament, 2015) beskriver den finske forskeren Kirsti Lonka hvordan økningen i bruken av ny teknologi som pedagogisk verktøy gjør elevens læring til en oppdagelsesreise. En elevaktiv arbeidsmåte med innstillingen at det er elevenes ferdigheter som skal nyttes og ikke manglene deres som skal korrigeres, kan føre til genuin læring.

Hvorvidt en arbeidsmåte er elevaktiv eller ikke, avhenger imidlertid ikke bare av konteksten den brukes i, men av hvordan elevens læringsprosess er utformet. Det er viktig at de unge får hjelp av lærerne sine til å bygge opp nye forestillinger om ulike fenomener for å forstå, forklare og håndtere omverdenen. I den elevaktive skolen får

elevene svar på spørsmål de selv stiller, i motsetning til den tradisjonelle undervisningen med svar på spørsmål de kanskje aldri har reflektert over selv.

En grunnleggende oppfatning av skolens pedagogiske virksomhet fins i perspektivet av læring og sosialisering som konstituert i elevers samhandling med andre elever og med lærerne sine (Säljö, 2005). Økte mengder kommunikasjon og samhandling i skolemiljøet muliggjør utviklingen av ny kunnskap om hvordan læring foregår og hva som kommer ut av det. Ett problem er at de tradisjonelle læringsmålene kan defineres og måles utifra gitte kriterier, mens den sosiale kompetansen og måloppfyllelsen er vanskeligere å bedømme og forstå konsekvensene av.

Et komplekst utdanningspolitisk felt

En global utfordring for demokratiet er at politiske utfordringer overskrider nasjonale rammer, samtidig som den politiske innflytelsen forblir på nasjonalt nivå. Når demokratiet flytter seg over landegrenser til et overstatlig nivå, må viktige samfunnsspørsmål, som hvordan vi kan oppnå en likeverdig utdanning, betraktes i et videre perspektiv. Kemp (2005) påpeker at globaliseringen øker de unges muligheter til å forflytte seg i og mellom ulike kulturer, som aktive verdensborgere. Nihlfors (2008) hevder at globaliseringen har samme innvirkning på skole og læring som på øvrige felter i samfunnet, med økt mobilitet og konkurranse som konsekvens. En likeverdig utdanning for alle, der kompetanse og talent ivaretas, stiller krav til skoler og utdanningsinstitusjoner. Økningen i internasjonal sammenligning bidrar også til å skape et komplekst utdanningspolitisk felt (Ball, 2008; Nording & Sundberg, 2014).

De regelmessige PISA-undersøkelsene (*Program for International Student Assessment*), som utføres av OECD, har fått stort gjennomslag i skoledebatten. Men PISA er bare den tredje i en rekke internasjonale kunnskapsmålinger som utføres regelmessig, for eksempel hvert tredje eller fjerde år. Målet med disse undersøkelsene er å gi grunnlag for stabile og nøyaktige trendbeskrivelser av elevers kunnskapsnivå i forhold til elever i andre land. Resultatene av målingene gjør det mulig å lese av kunnskapsutviklingen over tid. Til tross for at de ansvarlige for kunnskapsmålingene understreker at rankinglister ikke er det viktigste, får målingene vanligvis mye oppmerksomhet. Nasjoners gjennomsnittnivå og trend brukes både av OECD og andre internasjonale forskere i studier av de ulike landenes skolesystemer. Internasjonale kunnskapsmålinger er blitt gjennomført i snart 50 år, men har i senere år fått en større rolle i skolepolitiske debatter om utviklingen. Elevenes kunnskaper studeres i konteksten av global konkurranse og nasjonale skolesystemer. Kunnskapsmålingenes fokus har sammenheng med globalisering, konkurranse og målingstrender (Skolverket, 2014).

I en studie av McKinsy & Company (2007) beskrives noen grunnleggende prinsipper for å oppnå kvalitet i undervisningen. Det første prinsippet er at kvaliteten på et skolesystem ikke kan overstige kvaliteten på lærerne. Det andre prinsippet er at for å forbedre resultatene, må du også forbedre instruksjonene som gis til elevene. Skolen må derfor levere høykvalitetsinstruksjoner til alle elever. Jensen (2012) ser åpenbare

problemer med å bruke tradisjonelle måle- og analysemetoder for å avgjøre kvaliteten på et utdanningsprogram. Kvalitetsnivået avhenger av hvilke verdier vi ønsker å fremme i skolen. En likeverdig skole forutsetter at dennes grunnleggende kvaliteter sikres på alle nivåer i virksomheten. Det nasjonale oppdraget for elevers utdanning og oppdragelse realiseres gjennom et regionalt og lokalt utdanningsansvar. Kritikere hevder at dersom det kollektive ansvaret ikke fungerer som forventet, risikerer skolen å endre seg fra et fordelingspolitisk instrument til et individuelt springbrett for nøkkelaktører (Dahlstedt, 2007). Forskning viser at et trygt, velorganisert skolemiljø med klare felles mål og retningslinjer, samt kontinuerlig oppfølging av elevenes læring og skoleutvikling, stimulerer til bedre læring (Sträng, 2014).

Europa 2020

I et europeisk perspektiv betyr tilvekst for alle at så mange som mulig kommer ut på et arbeidsmarked med flere og bedre jobber, spesielt for kvinner, unge og eldre. Utdanningssystemene i EU må derfor styrkes og tilpasses fremtidige behov, med særskilt fokus på entreprenørskap og innovasjon.

Den europeiske union har i strategien *Europa 2020* (European Commission, 2010a) satt ned mål for sysselsetting, innovasjon, utdanning, sosial inkludering og klima og energi som skal nås innen 2020. Medlemsstatene skal deretter sette sine egne nasjonale mål innenfor hvert felt. Konkrete tiltak både på EU-nivå og nasjonalt nivå skal støtte denne strategien. I strategien arbeider EU for bærekraftig vekst utfra to hovedinitiativer. Det første initiativet handler om å hjelpe mennesker å tilegne seg nye ferdigheter og å tilpasse seg et arbeidsmarked i endring. Det andre initiativet rettes mot å utvikle arbeidsmarkedet for å øke sysselsettingen, redusere arbeidsledigheten og øke produktiviteten for å skape en bærekraftig samfunnsmodell. Entreprenørs- og innovasjonsaspektet må innføres i skolen på et tidlig stadium for å forberede de unge for samfunnets utfordringer. Utformingen av utdanningene og næringslivets behov må koordineres bedre for at Europa skal kunne dekke det voksende behovet for kompetanse på ulike områder.

I Europa 2020-strategien er det to mål på utdannings- og ungdomsfeltet som skal oppfylles innen 2020. Det første målet er at andelen elever som dropper ut av skolen skal være under 10 prosent, og det andre målet er at 40 prosent av 30–34-åringene skal ha høyere utdanning.

I andre strategier og handlingsplaner identifiseres mål som minsket avstand mellom utdanning og arbeidsmarked samt unge menneskers aktive samfunnsborgerskap. For å oppnå disse målene har EU en rekke verktøy som tilbys medlemslandene i form av fond og programmer, samt nasjonale anbefalinger. Alle medlemsland oppfordres til å skape en strategi etter nasjonale forutsetninger som skal fungere parallelt med strategien på EU-nivå. I retningslinjene for Europa 2020 legges det vekt på at aktører på alle samfunnsnivå gjøres delaktige i utformingen av de nasjonale strategiene.

Siden det europeiske samarbeidet ikke begrenser seg til EUs medlemsland, finner dialog og uveksling sted i samråd med EUs eksterne samarbeidspartnere, som Norge

og Sveits. Europas fremtidige velstand avhenger av at kunnskap, forskning, innovasjon og utdanning utvikler seg og holder seg på et høyt og jevnt nivå. Grunnleggende samfunnsfaktorer må tilpasses arbeidsmarkedets behov, tilpasningsdyktighet og kreativitet. Gjennom tilkomsten av flere og åpne arbeidsmarkeder, kan de unge tidlig veiledes og undervises i hvordan de best kan møte fremtidige globale utfordringer.

Unge på vei

Initiativet *Youth on the Move* (European Commission, 2010b) forventes å bidra til å utvikle kunnskap og innovasjon, og inngår som en del av målene i Europa 2020. I initiativet vektlegges de unges rolle i realiseringen av Europa 2020-strategien. Gjennom utdanning av høy kvalitet, integrering på arbeidsmarkedet og økt mobilitet kan unge menneskers kunnskap og potensielle ferdigheter brukes til å gjennomføre de strategiske tilvekstmålene.

Mange ungdommer i Europa dropper fremdeles ut av skolen for tidlig, med klar risiko for senere arbeidsløshet og sosiale vansker. I en OECD-rapport (2015) konstateres det at flere enn 35 millioner 16–29-åringer i OECD-landene verken er i arbeid eller utdanning. Det fremgår av rapporten at når utdanning og arbeidsmarked fungerer som to separate verdener, er det vanskelig for ungdommer å klare overgangen til arbeidslivet.

Youth on the Move tar sikte på å oppnå de overordnede målene i Europa 2020, som er at senest i 2020 skal andelen avhoppere fra skolen minske fra 15 % til 10 %, og andelen unge mennesker med høyere utdanning skal øke fra 31 % til minst 40 %. Innsatsen forventes også å hjelpe medlemslandene med å nå EUs overordnede mål om 75 % sysselsetting gjennom å gi ungdom kunnskap og ferdigheter til morgendagens krav på arbeidsmarkedet. Kommisjonens undersøkelser viser at 35 % av de nye jobbene i 2020 kommer til å kreve kvalifikasjoner på høyt nivå, og 50 % fordrer kvalifikasjoner på middels høyt nivå (European Commission, 2010b).

En viktig del av arbeidet er å forbedre de unges studie- og arbeidsvilkår, med samarbeid på lokalt og regionalt nivå i ulike spørsmål, som integrasjonstiltak, veiledning til å velge riktig videregående linje, praksismuligheter, samt støtte til entreprenørskap og veiledning. I tillegg må europeiske utdanninger tilpasse seg kunnskapssamfunnet gjennom å sikte seg inn på entreprenørskap, språk og IKT, som er viktige egenskaper i dagens samfunn.

Youth on the Move vektlegger viktigheten av behovstilpassede utdanninger og satsning på innovativ kunnskap og entreprenørskap. En annen viktig egenskap i arbeidslivet er internasjonal erfaring. Utover språkkunnskaper er det også behov for kunnskap om og forståelse for andre samfunnssystemer. Personlig erfaring gjennom lengre utenlandsopphold er en viktig kompetanse. Majoriteten av de som aktivt flytter på tvers av EU for å studere eller arbeide er mellom 25 og 34 år.

Hovedtanken bak *Youth on the Move* er å gi alle ungdommer mulighet til praksis i utlandet. Gjennom økt internasjonal utveksling og opprettelsen av flere arbeidsplasser kan ungdommer få støtte og hjelp til å se etter arbeid i andre land etter endt utdanning.

Større mobilitet øker unge menneskers fremtidige ansettelsessjanser og gir dem muligheter til å få nye erfaringer og ferdigheter. Med tilgang til ny kunnskap, samt språklige og interkulturelle ferdigheter, utvikles unge mennesker også som globale samfunnsborgere (Kemp, 2005).

Livslang læring

En målsetning med det som i dagligtale kalles livslang læring er at det skal fremme likeverd og integrering, samt fungere i samhandling med utdanningsinstitusjoner og samfunnet forøvrig. Ikke bare formell utdanning, men også kompetanseutvikling i arbeidslivet og erfaringsbasert kunnskap er viktige faktorer innenfor rammen for livslang læring.

I det europeiske perspektivet fins en dyp forståelse for viktigheten av livslang læring, basert på elevens eget ansvar og lærerens evne til å formidle kunnskap. Lærerens læring bidrar til elevenes læring ved å presentere nye perspektiver som stimulerer deres naturlige nysgjerrighet (Holmqvist & Nilsson, 2005).

Å utforme nasjonale strategier for livslang læring er en utfordring for verdens nasjoner. I et globalt perspektiv kan livslang læring underlettes gjennom ulike læringsmuligheter, der ungdommer lettere kan flytte mellom ulike nivåer og utdanningsinstitusjoner. I det europeiske samarbeidet forsterkes støtten til mobilitet gjennom programmer og ulike former for initiativer knyttet til nasjonale og regionale programmer og investeringsområder. Livslang læring krever at nasjonens skolesystem utvikler kunnskap i tråd med individets behov så vel som arbeidslivets behov.

Utover tradisjonell innhenting av kunnskap gjennom utdanning, må de unge også lære seg å ta velbegrunnede valg i forkant av det kommende voksenlivet. Yrkesrådgivning og veiledning av høy kvalitet, med omfattende medvirkning fra arbeidsmarkedets representanter, er viktige elementer i livslang læring.

Å lære seg å lære, kommunisere på andre språk, ha kunnskap og ha innsikt i vilkår for eget foretak kan betraktes som nøkkelkompetanser i livslang læring. Når de unges kunnskap, ferdigheter og sosiale kompetanse kombineres med den rette holdningen til ulike situasjoner og sammenhenger, kan det bidra til selvrealisering, sosialt samhold og et aktivt samfunnsborgerskap.

I den norske skolen har entreprenørskap blitt en viktig og verdifull del av utdanningen både i grunnskolen og den videregående skolen. Utdanning i entreprenørskap forbereder de unge på å møte utfordringene arbeidslivet innebærer og å få en identitet i lokalsamfunnet (Sträng, 2015).

Nøkkelkompetanser og utfordringer

I strategien Europa 2020 (European Commission, 2010a) definerer EU åtte «nøkkelkompetanser» med vekt på kritisk tenkning, kreativitet og initiativtaking, samt problemløsning,

risikobedømming, beslutningstaking og konstruktiv håndtering av følelser. Disse nøkkelkompetansene er:

- Kommunikasjon på morsmålet
 - Kommunikasjon på fremmedspråk
 - Matematikkunnskaper og grunnleggende vitenskapelig og teknologisk kompetanse
 - Digital kompetanse
 - Lære å lære
 - Sosial og samfunnsborgerlig kompetanse
 - Initiativ og entreprenørskap
 - Kulturell bevissthet og kulturelle uttrykksformer
- (Europaparlamentet och rådets rekommendation, 2006).

Begrepet «nøkkelkompetanser» har fått stor vekt i den europeiske skolepolitiske debatten. Nøkkelkompetanser i form av ferdigheter og holdninger anses som nødvendige for unge europeere om de skal lykkes både i yrkeslivet og privatlivet (European Commission, 2012). For livslang læring bør de unge tidlig tilegne seg nøkkelkompetansene som grunnlag for fortsatt utdanning og som forberedelse til voksenlivet. Etter avsluttet grunnutdanning er det nødvendig å oppdatere nøkkelkompetansene kontinuerlig slik at de tilpasses så vel egne behov som arbeidsmarkedets forventninger. Livslang læring tilbyr alternative utdanningsmuligheter og en fleksibilitet som også kan få elever som har droppet ut av skolen til å ville gjenoppta studiene.

De europeiske landene har gjort store fremskritt med å innlemme nøkkelkompetansene i de nasjonale læreplanene og andre styringsdokumenter, noe som viser engasjement i bedre å tilpasse skolens undervisning til de unges hverdagsliv og samfunnet de bor i. Men det gjenstår utfordringer i spørsmålet om hvordan man best mulig kan gjennomføre de reformerte læreplanene. Omfanget av reformarbeidet varierer fra nasjonale strategier for å forbedre læringen gjennom å fokusere på alle nøkkelkompetansene til at man bare har siktet seg inn på noen av dem. De skandinaviske landene forstod tidlig behovet for å gi både skolene og samfunnet relevant kunnskap for å møte den forventede kunnskapsekspløsjonen. I dette arbeidet har de grunnleggende kunnskapene eller nøkkelkompetansene spilt en nøkkelrolle.

I 2006 ble *Kunnskapsløftet* lansert i den norske skolen; en gjennomgripende reform av skolens innhold, struktur og organisasjon. Ved siden av tradisjonell skolekunnskap, som å lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig, prioriteres nå også digital kunnskap som en grunnleggende ferdighet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ett mål med denne reformen var at læreplanen, gjennom betoning på forholdet mellom grunnskolen og den videregående skolen, skulle bidra til en helhetlig forståelse av elevenes samlede skolegang. Nasjonale mål for skolens virksomhet ble komplettert av økt lokal frihet for skoler og lærere. De fem grunnleggende ferdighetene eller nøkkelkompetansene skulle integreres både i og mellom ulike fag, utfra undervisningens muligheter og forutsetninger.

Kompetansebegrepet ble senere utvidet med kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevers læring (NOU, 2014). Det ble forventet at en bredere kompetanse skulle

øke elevens evne til å løse problemer og møte ulike utfordringer. Krittisk tenkning, problemløsing og samarbeid har alltid hatt betydning for samfunnsutviklingen, og forventes av mange å bli enda viktigere i det fremtidige samfunnet som vokser frem.

Samtidig heves kritiske røster om kompetansebegrepets evne til å sammenligne ulike individers mulighet til å utføre visse oppgaver. Å tilegne seg kompetanse gjennom utdanning betyr at man også skal kunne utføre et arbeid som forutsetter visse bestemte kunnskaper. I OECDs og EUs dokumenter regnes også etiske kvaliteter som kompetanser. Liedman (2008) mener at kompetansebegrepet også brukes som et mål på kvalitet. Inndelingen av kompetanser i kunnskap, ferdigheter og holdninger gir et inntrykk av rettferdighet og åpenhet. Alle involverte parter får informasjon om graden av kompetanse den enkelte elev besitter. Men hvordan skal skolen klare å bedømme elevenes egentlige evne til å prestere utenfor utdanningsinstitusjonen? Liedman understreker at nøkkelkompetanser må gjelde den livslange læringen, med gjentatte utdanninger. Å skape forutsetninger for livslang læring i et stadig mer komplekst samfunn fremstår som en stor europeisk utfordring.

2. Kort oversikt over utfordringer for skolen de siste tiårene

I denne delen av boka beskrives ulike tendenser som viser at utviklingen i skolen og i lærerutdanningen er krevende prosesser. Her pekes på ulike sider som bakgrunn for behovet for kontinuerlig veiledning i et yrke som til enhver tid skal tilpasse seg et komplisert samfunn som utvikler seg raskt. Ettersom skolen har sitt oppdrag fra myndighetene, skal den reflektere og forberede elevene til et samfunn som gjennomgående er rettet mot fremtiden. En lærer har ved oppstart av sin karriere en grunnutdanning som skal hjelpe ham eller henne til å takle situasjoner langt inn i fremtiden. I en slik utfordring er det viktig at læreren har en innstilling til at oppdateringer og justeringer av både kompetanse og samhandlingssituasjoner må skje som en kontinuerlig prosess som utvikler seg underveis. Det er krevende å være samfunnsborger i den nye moderne verden, men kanskje enda mer krevende å være en lærer som skal forholde seg til alle disse endringene. Samfunnets forventninger er ofte at læreren skal være i forkant av det som skjer. Samtidig skal læreren også ta ansvar for den retning myndighetene ønsker at skolen til enhver tid skal bevege seg. Ofte kan dette også være i konflikt med faglige begrunnelser og avgjørelser (Garbo, 2014).

Etiske dilemmaer er ikke lenger bare en individuell utfordring, men også en pedagogisk og politisk utfordring (Ohnstad, 2011). Et eksempel kan være når politikere har behov for andre former for vurdering enn den som læreren på faglig grunnlag mener fremmer læring og kunnskap. Testresultater kan brukes til å styre skolens mål, mens de i utgangspunktet var tenkt som et pedagogisk hjelpemiddel til å fremme læring. Dermed kan dette bli en konflikt mellom faglige hensyn og politisk styring. Særlig vil dette komme til uttrykk dersom skolerresultater blir brukt som insentiver til ressursfordeling til skoler og til enkeltlærere som kan vise til gode resultater. Media melder stadig om konflikter og dilemmaer der skoleledelsen blir utsatt for et prestasjonstrykk, for eksempel ved avlønning av skoleledere etter elevenes prestasjoner (Oslo kommune Utdanningsetaten, 2013) I slike tilfeller skapes uro og lite samhold fordi denne praksis også kan anvendes mot den enkelte lærer. Politikere og næringslivet har fremmet krav om at de lærerne som oppnår de beste skolerresultatene skal være bedre betalt (Aftenposten, 2013). Mediadebatten viser at slike innspill kan komme fra politiske ideologier som fortsatt tror at læreren arbeider alene i klasserommet.

Denne raske endringen i det politiske og faglige landskapet sammen med strammere økonomiske rammer kan skape behov for å finne andre løsninger i skolens hverdag. Behovet for hjelp i slike situasjoner ligger ikke bare i å søke råd, men også i å finne fram til egne ressurser og andre måter å arbeide på. Disse skjulte ressursene kan ligge hos den enkelte lærer. I møte med slike utfordringer kan det være nødvendig å vurdere andre måter å dyktiggjøre læreren på for å frigjøre nye løsninger på daglige utfordringer. Dette

kan handle om bevisstgjøring og utvidet pedagogisk begrunnelse i undervisningsarbeidet. Denne boken vil vise til resultater fra en måte eller metode som kan bidra til å skape en bedre hverdag for både lærere, skoleledere, elevene og foreldre.

Lærerutdanningen

I tiden med gjenoppbygging av Europa har Norge også vært preget av betydelige skolereformer. Etterkrigstidens barnekull har vært jevnt økende, befolkningstallet har økt og samfunnet har utviklet seg i hurtig takt med utvikling av industri og handel mellom nasjonene. Behovet for bedre kompetanse har dermed vært et presserende behov fordi samfunnet har blitt mer og mer avansert. I tillegg til en rivende utvikling innenfor landbruk og fiske har industrialiseringen krevd store ressurser. I Norge har olje produksjonen bidratt til en hurtig vekst i samfunnet på nesten alle områder.

En forutsetning for å lykkes med en rask og positiv samfunnsutvikling har også vært at skolen må gjennomgå stadig endringer i takt med vekst i industri og handel. Dermed må også lærerutdanningen møte disse utfordringene med, forskning, utviklingsarbeid og reformer. Samtidig skal skolen bidra til å ivareta den nasjonale kulturarven. Læreren bør være en viktig kulturformidler og må derfor alltid være i forkant av den kulturelle utviklingen. Dette er også krevende for lærerutdanningene som blir underlagt stadige omstillingsprosesser. Samtidig blir kulturbegrepet utvidet ettersom mangfoldet i samfunnet øker. Denne utviklingen må lærerutdanningene også delta i, og behovet for kompetanseheving står i samsvar med de utfordringene skolehverdagen har. Behovet for vedvarende veiledning og utvikling er påkrevd (Utdanningsdirektoratet, n.d.).

Den første offentlige lærerutdanningen (1826) besto i utgangspunktet av kortere seminarer (Store norske leksikon, n.d.). Det faglige nivået på slutten av 1800-tallet begrenset seg til å kunne lese og skrive, og kunnskapen var knyttet til kirkens behov for å formidle sitt budskap. Etter at kommuneloven ble vedtatt (1837), ble ansvaret for opplæringen ivaretatt av kommunestyre og skolestyre. Tidligere var kirken pådriver for opplæringen, men med kommuneloven ble ansvaret overtatt av valgte medlemmer fra lokalsamfunnet. Dette medførte en endring med større bredde i kunnskapen og en viktig demokratisk oppdragelse. Demokratiet medførte ikke bare engasjement for alle, men også et behov for mer styring og kunnskap for å lede samfunnet inn i fremtiden.

Utdanningen av lærere med større faglig bredde var en naturlig følge av at samfunnet ønsket at skolen skulle få mer betydning for befolkningen. Lærerutdanningen utover på 1900-tallet ble 4-årig i tillegg til en 2-årig utdanning som bygget på eksamen artium. På 1970-tallet ble lærerutdanningen et 3-årig akademisk studium og en spesialisering innen ulike fag gjorde at læreren fikk en mer faglig rettet stilling i skolen. Etter hvert ble det mulig å fordype seg faglig gjennom etter- og videreutdanning. Myndighetene stimulerte til slik utdanning gjennom økonomisk støtte som lånemuligheter og lønn etter kompetanse. Denne utviklingen har fortsatt frem til morgendagens masterutdannede lærere.

Kort oversikt over skolens betydning i samfunnet

Satsingen på skole har gjennomgående vært sentral for alle politiske partier. Vektlegging av skolens innhold har derimot endret seg etter hvilken politisk retning som har vært ansvarlig. Det kan virke som om den til enhver tid rådende regjeringen ønsker å markere sitt politiske ståsted gjennom nye læreplaner og skolemodeller. Uansett har alle forstått at de neste generasjonene er betydelig mer avhengig av spesialisering på bakgrunn av denne raske samfunnsutviklingen. Nesten helt fram til 1950-tallet var skolesystemet i Norge preget av ulike læreplaner for barn i og utenfor byer, helt til det ble vedtatt en lov om 7-årig folkeskole for alle i 1959. Målsettingen var bedre allmennekunnskap og en bedre plattform for å legge til rette for mer utdanning. Etter dette kunne eleven velge mellom en mer håndverksbasert opplæring (*Framhaldsskolen*) eller en mer akademisk skole (*Realskolen*) for igjen å kunne velge videregående opplæring. Imidlertid var utdanning ut over dette nivået forbundet med kostnader. Dette medførte at det ikke var vanlig å fullføre en videregående opplæring som kunne gi muligheter for et akademisk studium. Lov om 9-årig grunnskole (1970) opphevet valget mellom framhaldsskole og realskole.

Opptak til universiteter omfattet ca 10 prosent av ungdomskullene på 60-tallet (Statistisk Sentralbyrå, n.d.), og i tillegg var det også et begrenset antall studier som kunne velges. I 1970 var antallet i befolkningen som fullførte kortere høyere utdanning i 1970 var 162 714 mens det i 2010 var steget til 782 284. Derfor ble mye av forventningene til skolen i første omgang knyttet til å skape en god grunnleggende opplæring for alle barn slik at flest mulig skulle kunne velge høyere utdanning. Myndighetens økonomiske støttetiltak til utdanningen skulle bidra til å virkeliggjøre dette.

I tråd med at samfunnsutviklingen skjøt fart på 60-tallet, startet diskusjonen om en bedre og dypere grunnutdanning. Befolkningen økte, tilstrømmingen til byene økte for å finne arbeidsplasser i industri og servicenæringen økte, boligmangel skapte behov for utbygging av større boligheter og bilen som framkomstmiddel i tillegg til nye tekniske hverdagsoppfinnelser bidro til at samfunnet endret seg raskt. Det ble større behov for mer spesialisert opplæring og kompetanse, og skolegangen ble viktigere enn den tidligere hadde vært. Dette endret skoletilbudet, og den første obligatoriske 9-årige skolen startet opp i 1963, men de første årene som prøveordning i utvalgte kommuner. Utdanningsforskningen var kommet langt, og interessen rundt å differensiere undervisningen økte. De to siste årene av den 9-årige skolegangen ble organisert slik at eleven i samarbeid med sine foreldre kunne velge undervisningsnivå. I fagene norsk, matematikk og engelsk var det tre ulike nivå å velge mellom. I tillegg kunne eleven velge tysk som tredje språk, og dette tilbudet var delt i to nivåer. Samtidig ble det gjort klart at for å komme til videregående gymnaslinje måtte eleven vurderes ut fra det høyeste nivået.

Videregående opplæring (ISCED 3) hadde ikke vært en allmennutdanning så langt, men nå skulle det legges til rette for at flest mulig av ungdommene kunne få sjansen til dypere kunnskap og studiekompetanse for opptak til universitet og høyskoler. Men denne organiseringen av utdanningen skapte både en pedagogisk og politisk debatt

som førte til at nivådelingen ble avviklet etter få år. Ulike argumenter også ut over det uheldige med faglig nivådeling ble knyttet til dette, blant annet at en slik oppdeling ga en uheldig sosial utvikling i befolkningen. Selv om læreplanen la til rette for forsøk med 9-årig skolegang i 1960, ble den obligatoriske 9-årige skolen innført som lov i 1969. Den nye reformen fra 1969 inneholdt både en rett til 9-årig grunnskoleopplæring, men også en plikt til å gjennomføre denne utdanningen. Det ble også nødvendig å tilby mer utdanning etter den obligatoriske grunnskoleopplæringen. Men opplæringstilbudet bygde på det gamle systemet og delte de unge mellom en mer akademisk utdanning mot universitetsstudier og høyskoler eller en yrkesrettet utdanning mot industri- og håndverksyrker. Alle som var ferdig med grunnskoleutdanningen skulle derfor ha rett til et skoletilbud om videregående opplæring, men det var ikke knyttet noe plikt til å gjennomføre inntil 3 års videreutdanning. Videregående opplæring ble ikke knyttet til plikt, men retten ble knyttet til opplæring innenfor en 5-årsperiode. For mange unge kan dette bli en vanskelig tid dersom de ikke kommer inn på det yrkesvalget de ønsker. Dette kan medføre store utfordringer både for eleven, læreren, skolen og omgivelsene, og det ble også behov for å utvide og spesialisere lærerrollen. Fra 1997 ble alderen for skolestart senket til 6 år og grunnskoletilbudet ble et 10-årig løp.

Planarbeid

Det har vært nødvendig for skolen å bidra i endringsprosesser. Lærerens profesjonelle bakgrunn og oppgave her vært utfordret til å søke ny kunnskap og foreta stadige omskiftninger. I slike omskiftningsprosesser er det nødvendig for skolen at de ansatte tar del i de forventninger de politiske myndigheter stiller. Omstillingsprosesser er fremdeles en del av skolehverdagen. De er krevende for mange lærere som søker videreutdanning og veiledning i arbeidsdagen.

Fra 1974 var skolens innhold styrt av «Mønsterplan for grunnskolen». Dette var skolens styringsdokument. «Mønsterplanen for grunnskolen» (KUD, 1974) inneholdt to hovedavsnitt hvorav den faglige delen også ga muligheter for elevene til å velge fag i de siste årene av opplæringen. Den skilte også mellom obligatoriske fag og emner, og hadde til hensikt å legge til rette for at alle elevene skulle sikres en solid og bred samfunnsfaglig kompetanse.

Ti år senere kom en ny plan, men den ble utsatt for en politisk behandling som gjorde at den ble aktuell som Mønsterplan av 1987 (KUD, 1987). Spesialskolene ble avviklet ved lov i 1975 og opplæringen av barn som hadde utpregede individuelle behov for omsorg og opplæring skulle tilbys dette i skolen. Elevene skulle integreres i sin nærmeste skole og få sin opplæring sammen med andre barn. Mange barn opplevd med dette å komme ut av en isolasjon og skoler opplevde dette som spesielt utfordrende, særlig med tanke på å kunne tilby god undervisning. Skolemyndighetene ga uttrykk for at opplæringen er en del av fellesskapet og en slik integrering styrket et positivt menneskesyn om likeverd. Det var viktig å se at læring i en sosiokulturelt sammenheng skapte bedre muligheter for læring for alle (Säljö, 2001, s. 155).

Grunnskolen ble fra midten av 1980-tallet preget av økende krav til profesjonalitet (M87). De nye reformene forventet at læreren skulle delta også i utviklings- og planarbeid. Skolefagene skulle inneholde nye arbeidsmetoder og tankesett og i langt større grad også tilpasses et samfunn som ble mer komplisert.

I 1997 ble Opplæringsloven endret for å ta imot 6-åringer i skolen. Debatten rundt endringen av loven omfattet blant annet på overgangen fra stor voksentetthet i barnehagen til stor gruppe elever med få voksne på skolens første trinn. Overgangen skulle sikres ved at antall pedagoger og assistenter skulle økes i den nye førsteklassen (NOU, 1995, s. 18). I tillegg skulle det første skoleåret i stor grad være preget av barnehagens pedagogikk. Bemanningsnormen ble etter kort tid noe løsere og fungerer i dag annerledes. Klassedelingsstallet (antall elever pr. lærer) ble opphevet av Stortinget i 12. juni (NOU, 2003, s. 16). Dette skyldes mange forhold, men skolenes frihet til å omdisponere eget personal og innskrenking av ressurser kan være en side av dette.

I tillegg medførte reformen en annen pedagogisk handlemåte som ikke alle lærerne hadde kompetanse i. Særlig gjaldt dette begrepet «tema- og prosjektarbeid» som var noe av det gjennomgripende med reformen. Lærerne hadde god kompetanse på formidlingspedagogikk, mens det som krevdes i reformen var aktivitetspedagogikk, eller elevaktive arbeidsformer som det også ble kalt. Haug (2003) peker på at her var det skoleeier som ikke viste ansvar for den kompetansehevingen som var nødvendig for den nye pedagogiske tenkemåten.

Begreper som tema- og prosjektarbeid kom inn i fagplanene uten at skolene var sikre på hva dette skulle bety. Begrepene ble ofte blandet, muligens fordi lærerne ikke var oppdatert på forskjellene mellom tema- og prosjektarbeid. Skoleeier kom for sent i gang med nødvendig kompetanseheving på området (Kompetanse for utvikling, 2005).

Dette medførte en omstillingsprosess både i skolehverdagen og i lærerutdanningen. Det viktigste i opplæringen var å gjennomføre ulike prosjekter og nyttiggjøre seg erfaringer. Her skulle det legges mer vekt på evnen til å tenke kreativt og nytt enn kunnskap. Begrepet selvregulert læring krevde at elevene kunne mestre å anvende tid effektivt og organisere og regulere egen læring. Den nye arbeidsmåten var ukjent for lærere som til nå hadde stått fram som formidlere av kunnskap. I M87 gjaldt andre metoder, og dette ble for mange en stor utfordring fordi lærerne manglet denne kompetansen. Evalueringen av denne reformen imponerte ikke skoleforskerne (Haug, 2003). Men formidlingspedagogikken overlevde. Det ble behov for en ny plan og Kunnskapsløftet overtok med *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06), (Læreplanen Kunnskapsløftet, 2006).

Oppmerksomheten ble nå på ny rettet mot tilpasset opplæring og planarbeid med fokus på lokalt læreplanarbeid. Igjen skapte dette en omstillingsprosess for skolens ansatte. Nå ble læreplanen i tillegg en forpliktende forskrift. Lærerutdanningene fulgte med og læreplanene er fortsatt i endringsmodus ettersom skolen endres.

De økonomiske, tekniske og sosiale endringene i samfunnet begynte etter dette å skje raskere enn kanskje forventet. Norge hadde basert økonomien på oljeutvinning fra 1970-tallet og dette trygget den økonomiske utviklingen. Dette ga nye muligheter, men også nye utfordringer. Myndighetene fikk etter hvert mer og mer behov for å markere

dette gjennom endringer i skoleverket. Reformen sto i kø og det var viktig å markere politisk retning. Utviklingen i skolen skulle speile endringer i samfunnet.

Norsk skole i en internasjonal sammenheng

Dette avsnittet forsøker å se sammenhenger mellom lærerrollen og samfunnsutviklingen. Hvordan kan satsingen på mer kunnskap og kompetanse bidra til bedre samfunnsutvikling? Hvilke krefter styrer denne utviklingen? Kan det tenkes at opplæringen i vårt eget land også har sammenheng med det som skjer ellers i Europa? Hvordan skaper dette endringer i lærerens rolle og oppgaver?

Lærerens utfordringer i skolen måtte også sees i sammenheng med det som skjedde utenfor Norge. Sammenligninger med andre lands skolesystemer gjorde at skolen også fikk betydning for flere enn elevene. I dag er det avgjørende at elever er konkurransedyktige også i forhold til de behov som meldes globalt. Skolen er i ferd med å bli mer internasjonal. Dermed kan behovet for mer kontroll med hva som skjer i skolen være økende. Nasjonens behov for mer kompetanse og spesialisering betyr at det også er viktig hvordan skolen forbereder innbyggerne på nye utfordringer. Norge har knyttet seg stadig sterkere til det internasjonale markedet gjennom olje, handel og investeringer. De fleste betydelige politiske partier har likevel ulike agendaer for å formidle sine politiske verdier og virkelighetsoppfatninger. Dette skyldes at både skole og opplæring er formidable omkostninger for samfunnet.

Samtidig har det blitt en mer bevisst holdning i forhold til hvilke resultater som forventes av innsatsen på skolen. Dette kan ha sammenheng med behovet for å sammenligne innsatsen i skolen med andre land som myndighetene til enhver tid har funnet det naturlig å sammenligne seg med. I dag ser det ut til å være et stigende behov for å måle seg med de som har de beste resultatene. Elevene måles med ulike verktøy med tanke på å kartlegge og dokumentere kunnskap og framgang. Denne målekulturen er tenkt å ha både en intern pedagogisk hensikt, men også å bidra til å styre behovet for kunnskap og kompetanse mot en mer internasjonal retning. Norge står ikke alene i verden eller Europa, men skal forholde seg sterkere til andre land for å opprettholde egen vekst og sosial trygghet. Slik sett styres skolen også av en økonomisk satsing for å nå felles målsetninger. Med verktøy som Nasjonale prøver, TIMMS, PISA og andre internasjonale prøver settes skoler, klasser og elever opp mot hverandre. Dette har medført debatt om hva som er kloke satsningsområder og hvordan samfunnet skal organisere opplæringen på best mulig måte, men slik at det er kontroll over kostnadene.

Økende kompetansebehov i læreryrket og i utdanningen

I Norge berører dette lærerutdanningene sterkt. Myndighetene legger til rette for en stor etterutdanningsinnsats og krever fra 2022 at læreren skal være utdannet i et skolefaglig masterfag. I tillegg skal alle lærere uten hensyn til tidligere godkjent lærerutdanning øke

sin kompetanse gjennom et stort etterutdanningsprosjekt. Innspillet støttes av lærernes fagforeninger, men samtidig virker de opprørte over at kravet om bedre kompetanse skal ha tilbakevirkende kraft (Kunnskapsdepartementet). I denne sammenheng regnes ikke erfaring som kompetanse, men antall studiepoeng i de grunnleggende fagene. I 2016 utgjør de som må gjennomføre nye studier omtrent halvparten av hele lærerstanden. Uansett legges det opp til stor satsing på utdanning av lærere til mastergrad. Inntaket til masterutdanningen starter i 2017, men det har vært arbeidet for dette i mange år. Dette er også bakgrunnen for en omfattende omorganisering av universiteter og høyskoler med sammenslutning til større enheter og innstramning i kravet til opptak av nye lærerstudenter. I 2014 la Statistisk Sentralbyrå (SSB) fram prognoser som viste at mangelen på lærere om ganske kort tid vil være rundt 40 000 (Gjefsen, Gunnes, & Stølen, 2014). Senere er dette justert til rundt 18 – 20 000 innen 2020. I tillegg vil det være krevende for utdanningsinstitusjonene å dekke et etterutdanningsbehov for lærere.

Resultatene blant elevene i de nasjonale og internasjonale prøvene er blitt brukt for å argumentere at lærerne trenger mer kompetanse. I denne debatten savnes nok også andre forklaringer på elevens resultater. Mange etterspør ut fra plandokumentene også andre verdier som bidrar til kreativitet og utfoldelse for å utvikle barn som «hele mennesker» (Falch & Strøm, 2009).

Lærerrollen har endret seg betydelig. Med de nye fagplanene, tilpasset opplæring og utvidet forsknings- og utviklingsarbeid. Livsverket for lærere gjennom 30 – 40 år i skolen forteller også at læreren må være tilpasningsdyktig og endringsvillig for å imøtekomme de forventninger som ligger i lærerrollen. Fra å være alene i et klasserom med mange elever og en felles opplæringsplan, skal læreren nå arbeide i team med andre lærere og legge forholdene til rette for tilpasset opplæring for alle elevene. I dette klassemiljøet skal alle elever integreres i et læringsmiljø som skal fremme læring og sosial kompetanse uansett læreforutsetninger. Dette er et arbeid som også krever mange sider av lærerens personlige forutsetninger. Bakgrunnen kan også være at selve utdanningen av lærerne og organiseringen av både studieprogram og fag er under revidering.

Profesjon og lojalitet

Det er mange utfordringer for skolen i Norge i tiden som kommer. I mediene tegnes et bilde av at læreren underlegges en lojalitetsplikt som kan være til hinder for lærerens oppdrag og profesjonsetikk. Selv i vårt åpne demokrati viser det seg at den alminnelige skole- og organisasjonskulturen ikke gir den enkelte lærer anledning til å påpeke mangler i skolen, men bare til å formidle den profesjonelle stemmen fra klasserommet (*Sandefjordsaken*). Dette kan være en av grunnene til at lærerne er relativt tause i mediabildet om skoleutviklingen. Det kan se ut som enkeltlærere i liten grad deltar i samfunnsdebatten. I politiske sammenhenger er det lærernes organisasjoner og skoleeierne (kommunene) i tillegg til sentrale politikere som har anledning til å engasjere seg i debatten. Det er lite som tyder på at dette i vesentlig grad vil bidra

til å løse noen av de største utfordringene. Samfunnsdebatten preges av grensesetting for hvem som kan uttale seg om skolen og hvem som ikke kan dette. Byråkrater og politikere viser til lojalitetshensyn dersom en lærer uttaler seg om noe annet enn sin egen undervisning (Sandefjord Case, 2014). Med jevne mellomrom preges debattene i det norske mediebildet av de etiske skillelinjene mellom lojalitet og profesjonalitet. Det kan virke som om politikerne og byråkratene er mest opptatt av at skolens første oppgave er å levere resultater som kan måles. Men lærerne vil også fremheve læreplanens generelle del som handler om å gjøre elevene til «hele mennesker» hvor verdier som er vanskelige å måle er etisk viktige (samarbeide, utholdenhet, takknemlighet, mening, miljøbevissthet osv.), (LK06 – Generell del). Myndighetene arbeider nå med å endre denne generelle delen som sannsynligvis vil være ferdig i 2017/18 (Ny generell, n.d.).

Til tross for at Norge har en god nasjonal økonomi, mener mange at norsk skole preges av knappe økonomiske rammer og manglende helhetsforståelse. Mange lærere gir uttrykk gjennom sine fagorganisasjoner om at dette er belastende. Erkjennelsen av samfunnets kompleksitet gjør det ikke enkelt å finne gode løsninger for mange barn med stor utfordringer. Lærerorganisasjonens statistikk over skoletilbudet til elever med spesielle utfordringer viser økt behov for spesialundervisning, mens samfunnsøkonomene ønsker å dempe dette behovet fordi det er kostbart. Økningen av antall elever som får spesielt tilrettelagt undervisning (spesialundervisning) er økende fra skolestart til avslutningen etter 10 år. I 2014 var tallet 3,8% på første årstrinn og 11,2% på tiende årstrinn enda Opplæringslovens krav om tidlig innsats burde signalisere at det er klokest å satse på tidlig mestring som forebyggende tiltak. Dette er tydeligvis en utvikling som bekymrer både pedagoger, økonomer og politiske myndigheter. Denne utviklingen berører også lærerens hverdag. Det diskutertes også hvorvidt bruk av ufaglærte assistenter til ressurskrevende elever gir et bedre pedagogisk tilbud til elevene eller om det bare bidrar til å dempe uro uten at dette har en direkte eller indirekte læringseffekt (Stortingsmelding 18, 2011).

Barn med spesielle behov

Siden skolen vant fram i et etter forholdene primitiv samfunn på 1800-tallet, startet dette også en debatt om normalitetsforståelsen. Barn ble definert som normale og unormale hvor betegnelsen «abnormal» også ble brukt. Hvem som kunne egne seg til opplæring og hvor mye opplæring barn og ungdom skulle ha viste også hvilket verdisyn som var rådende? Kirkens behov for opplæring begrenset seg til å lese og skrive for å forstå de grunnleggende trosspørsmål. Økende behov for handel og produksjon, veibygging og anleggelse av byer og mer moderne samfunn, krevde at noen elever måtte ha mer kunnskap enn andre. I Norge hadde det i lang tid være et skille mellom de som fikk muligheten og de som ikke fikk den.

Norge hadde vært underlagt Danmark i mange hundre år og den høyere utdanningen foregikk i denne perioden i København. I byggingen av Norge som selvstendig nasjon var det også viktig at skolesystemet skulle fungere. Samtidig var det et ønske om at alle barn skulle ha opplæring. Dette skulle gjelde også de som falt utenfor normalbegrepet.

I 1881 ble det vedtatt en lov som startet spesialskolesystemet i landet. Nå skulle også de «unormale» barna få et opplæringstilbud. Som tidligere vist var det historisk et sterkt skille mellom barns skoletilbud mellom landsbygda og i byene. Læreplaner og timetallet for barn på landsbygda var lavere. Samfunnsendringen på denne tiden gikk sakte og dette avspeilet seg i at læreplanene fra 1889 var stabile i lang tid. Institusjoner for alle slags funksjonshemninger vokste fram og etter hvert hadde alle barn et skoletilbud fra 7-årsalderen. Det var sterkt fokus på lese og skriveopplæring. Barn skulle ha like muligheter både til opplæring og delvis til omsorg. I institusjonene skulle dekke begge behovene. Selv om det fra slutten av 1800-tallet var institusjonsplasser for sterkt funksjonshemmede barn, ble det på 1950 og 60-tallet etablert stadig nye spesialskoler. Dette kunne være skoler for barn med ulike lærevansker, atferdsvansker, mildere hørsel og synsvansker. Men integreringstanken begynte å slå rot og loven om spesialskoler (1951) ble etter hvert byttet ut. En egen komite (*Blomkomiteen*) arbeidet for å avskaffe loven og lyktes med dette midt på 70-tallet. Integreringen av barn med spesielle behov startet og barn skulle nå ha rett til skolegang i sitt eget bomiljø eller skolekrets. Dermed fikk også den vanlige skolen nye utfordringer og behov for både mer ressurser og kompetanse. Skolestart hadde vært forbundet med et kriterie om at barnet i tillegg til alder og funksjon også skulle innfri et krav om å være «skolemoden». I følge Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1999) skal barnet nå begynne på skolen det kalenderåret det fyller 6 år. Det finnes også en hjemmel i loven om at barnet etter sakkyndig vurdering kan få utsette skolestart i ett år. Når barnet begynner på skolen skal det legges til rette for at barnet får den opplæringen det har krav på gjennom tilpasset opplæring. Mange lærere melder tilbake at dette er en spesiell utfordring fordi det krever både ressurser og kompetanse. Integreringen har også vært en utfordring for lærerutdanningene som har lagt til rette for etter- og videreutdanning i spesialpedagogikk. I tillegg til at spesialpedagogiske temaer ble lagt inn i vanlig lærerutdanning er det etablert mange masterutdanninger innen ulike kategorier opplæringsbehov for barn med store utfordringer. I dag er de aller fleste av disse barna integrert i vanlig skole. For mange elever, foreldre og lærere kreves det forståelse av at normalbegrepet er bredere enn det var i tidligere oppfatninger. Også i forhold til denne utfordringen kan det være påkrevd at skolen og lærerne har behov for veiledning som bidrar til å finne gode løsninger på de daglige oppgaver og opplæringsbehov.

I dag mener nok de fleste at bruken av begrepet «unormal» er lite egnet, men likevel omtales fortsatt skolen som normalskolen. *Normalbegrepet* nå mye bredere og dekker de fleste behov for tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning. Innenfor disse rettighetene benyttes nå diagnoser som et alternativ til normalbegrepet. Diagnoseene er ofte knyttet til individuell forståelse av et barns egenskaper, men systemisk forståelse vinner mer og mer terreng. Her vurderer man sammenhenger og ansvarsforhold for at enkelte barns har større utfordringer enn andre. Normalitetsbegrepet står med egenskapsorientert forståelse i fare for å innsnevres. I klasserommet fører dette til at mange lærere også får mer og mer behov for veiledning i forhold til de utfordringer dette gir.

Etiske utfordringer i skolen

I sammenheng med en stadig dypere utdanning, større mangfold i skolehverdagen og et utvidet mandat for skolen, har lærernes fagorganisasjoner også hatt behov for å markere seg som fagprofesjonelle aktører i samfunnet. En faglig etisk plattform har derfor fått sin tilslutning i alle skoler i landet (Nesfeldt, 2013). Disse etiske reglene skal markere hva som er lærerens oppgave i skolen og gi tydelige føringer for de forventninger som stilles til læreren. Samtidig stilles det mange krav til at lærerne skal kunne håndtere ulike etiske dilemmaer i sin hverdag. Dette både for å markere at de handler i en profesjonell rolle, men at de også forholder seg til de etiske retningslinjene som forventes i samfunnet. Det er et gjennomgående ønske at profesjonalitet er knyttet til etiske skillelinjer siden handlinger i skolehverdagen kan komme i konflikt med politiske og personlige interesser, som tidligere vist. Et eksempel på dette kan være testkulturen hvor lærere pålegges å rapportere elevenes resultater i sammenhenger der resultatene ikke skal brukes pedagogisk, men politisk. Gjennom trygge etiske retningslinjer vil det være enklere å forholde seg som en samlet yrkesgruppe fremfor at den enkelte lærer skal markere de etiske dilemmaene alene. Fagorganisasjonene påpeker at den enkelte lærer ikke skal settes i situasjoner som strider mot lærerens profesjonsetiske holdning, f.eks. gjennom rapporteringer som brukes til andre formål. «Den etiske plattformen» viser til to hovedområder der den ene handler om etiske verdier og den andre om lærernes etiske ansvar og respekt for alle samarbeidsparter. Nå arbeides det også med å etablere et etisk råd som skal bidra til å trekke tydelige grenser i prinsipielle saker.

I arbeidet med barn helt fra barnehage til videregående skole møter lærerne stadig tydeligere forventninger om hva som er barnehagen og skolens ansvar. Slike forventninger kan skape etiske dilemmaer når politiske vedtak styrer aktiviteten i barnehagen eller at skolen skal levere gode, målbare resultater. Opplæringen i den læreetiske plattformen foregår selvsagt i utdanningen, men også på den enkelte institusjon. Den er sterkt knyttet til de oppgavene læreren skal ha. Slike etiske retningslinjer avspeiler også samfunnets menneskesyn og viser hvilke verdier som gjelder. Lærerens etiske handlinger bør preges av kunnskap om mangfoldet, men også en forventning om at læreren er i stand til å kommunisere samfunnets oppdrag om at den enkelte skal kunne bidra i de felles utfordringene samfunnet har. Etikken preges av mange slags forståelser, men både i barnehagen og i skolen har et gjennomgående utgangspunkt vært «til barnets beste». Dette kommer også til uttrykk i regjeringens veiledning til samarbeidet mellom barnehage og barnevern (Q-0801). Dette innebærer selvsagt at det er mange svar på hva som er barnets beste, og etikken alene kan ikke vurdere dette. Ikke minst gjelder dette i hvordan mennesker tar seg av hverandre og hva som er gyldig handlingsmønster i ulike sammenhenger.

Økende veiledningsbehov

På bakgrunn av alle disse grunnleggende elementene arbeides det i mange sammenhenger med veiledning til barnehager og skoler for å klargjøre hvilke muligheter og begrensninger både den enkelte lærer og den enkelte skole har. Hverdagene kan oppleves krevende, men samtidig erfarer mange lærere at det settes grenser for hvilke muligheter som finnes. Dette er også utgangspunktet for vår veiledningsmodell for å finne nye veier, tydeliggjøre lærerrollen og gjøre gode etiske valg ut fra den situasjonen den enkelte står i. Samtidig forsøker skoleeier med å legge til rette for kompetanseheving og oppfordrer til veiledning av nye lærere.

3. Utvalgte aktuelle problemstillinger i tsjekkisk utdanning

Siden 1989 har tsjekkiske skoler gått gjennom en turbulent endringsprosess. Desentralisering har gjort skoler om til juridiske personer og gitt dem betydelig autonomitet. De fleste forandringene skolene har gjennomgått i de siste 25 årene er forankret i strategidokumentet Nasjonalt program for utdanningsutvikling (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*), også kalt Hvitbok (MŠMT, 2001), og lovgivende dokumenter laget i 2004 (MŠMT, 2004). Vi ser i dag de endelige revisjonene til og innføringen av en ny utdanningslov som vil stille skolene overfor ytterligere utfordringer og endringer. Ordlyden i den nye loven reflekterer Strategi for Den tsjekkiske republikks utdanningspolitikk frem til 2020 (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*) (MŠMT, 2015), et strategidokument som følger europeiske utviklingstrender. To prioriteringer er typiske for dette dokumentet: å eliminere ulik tilgang til utdanning, og å forsterke kvaliteten på lærerne og undervisningen. Det anses som grunnleggende å fremme disse ideene i praksis og å skape korresponderende prosedyrer og implementeringsstandarder (EDUin, 2014). Hva gjelder nåværende utfordringer knyttet til grunnskolen, har vi valgt tre emner som har skapt både mye diskusjon og mye følelser i de senere år: elevenes utdanningsresultater, inkluderende utdanning og lærernes faglige utvikling.

Elevenes resultater

Postkommunistisk skolelovgivning har ført til en betydelig mer avslappet læreplan. Rammeverksprogrammer for utdanning ble utviklet på sentralt nivå; skolene bruker dem til å skape og modifisere egne læreplaner, og kunne spesialisere seg til en viss grad. Etterhvert er det blitt klart at selv om denne mer avslappede tilnærmingen, som resulterte i en læreplan delt i to nivåer, førte med seg flere fordeler, har den på samme tid økt gapet mellom elevenes og skolens resultater. Det foregår en livlig diskusjon rundt spørsmålet om hva som er viktigst for elevenes liv og videre utvikling; personlig og sosial nøkkelkompetanse, eller akademisk kunnskap. Det finnes stemmer som taler for den tradisjonelle undervisningsmetoden som legger vekt på akademisk kunnskap og gjeninnsetter lærerne i deres tradisjonelle rolle.

Det har lenge foregått en diskusjon rundt elevresultater på ungdomsskolenivå (ISCED 2), spesielt med tanke på hvordan klasseromsstrukturen endres av at de beste elevene bytter til videregående skoler som fokuserer på å forberede elevene på universitetsutdanning i det åttende året. På nittitallet, og i enda større grad i begynnelsen av det nye århundret, forsvant en del tradisjonelle fag mens nye kom til, og et stort antall private videregående

skoler (ISCED 3) dukket opp, enkelte med tilbud om videre studieprogrammer (ISCED 4). Motivasjonen bak alt dette var gode intensjoner om å gjøre sekundær- og tertiærutdanning tilgjengelig for flere søkere. Skolene kunne imidlertid ikke omgå markedslovene, slik at de for å tiltrekke seg elever i en periode med befolkningsnedgang gikk på akkord med egne standarder, og enkelte avvirket opptaksprosedyrer helt.

Forandringene i skoleverket, spesielt overgangen fra en kunnskapsorientert modell til en modell basert på kompetanse, har generert nye krav til undervisningen og behov for nye metoder for å teste og evaluere resultater. Stadfestingen av det nåværende resultatnivået som forventes av rammeverksprogrammene for utdanning er en oppgave underlagt den tsjekkiske undervisningsinspektøren (*Česká školní inspekce*). En annen oppgave denne institusjonen utfører, er å samle inn og analysere informasjon om utdanning og å evaluere undervisningsforhold og -prosedyrer. Med jevne mellomrom blir skoler, utvalgt etter faste kriterier, invitert til å gjennomføre elektronisk testing i ulike klassetrinn og i utvalgte fag. Resultatet er en database som gir informasjon til deltagende skoler, yrkesutøvere og offentligheten, og som samtidig er tilgjengelig for skoler som frivillig velger å delta i testingen for å sammenligne sine elevers resultater med andres. I de senere år har man sett at det legges spesiell vekt på testing av 5.- og 9.-klasseelever (det vil si de som går fra ISCED 1 til ISCED 2, og fra ISCED 2 til ISCED 3). Ved siden av denne offisielle testingen finnes det portaler fra andre organisasjoner og foreninger som tilbyr skolene muligheter for testing og sammenligning (SCIO, CERMAT og andre).

Elevtesting er imidlertid ikke allment akseptert. Risikoen for at resultatene blir manipulert og/eller at læreplanen blir redusert for å forberede elevene til testingen og til opptaksprøver til videregående skoler, blir ofte understreket. Forskning har vist at enkelte rektorer ikke anser at resultatene de får er sammenlignbare på grunn av ulike tilpasninger til utdanningsprogrammer og testomstendighetene (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015).

For at kravene til grunn- og videregående skoler skal stemme noenlunde overens, diskuteres ensartede opptaksprøver for videregående skoler, og ensartede videregående avslutningseksamener innføres gradvis. Et viktig argument er at et gitt kunnskapsminimum må kunne bevises av de som ønsker å studere fagene de tar avgangseksamen i. Dette tiltaket bør kunne forbedre kvaliteten på utdanningen i disse fagene, men det medfører visse farer, og tydeliggjør mangler i det tsjekkiske utdanningssystemet når det gjelder måling av resultater (EDUin, 2014).

Denne tilpasningen kommer i konflikt med kravet til inkludering (se nedenfor), som dikterer optimal utnyttelse av hver enkelt elevs potensial og, som en konsekvens, kompliserer evalueringen av svakere elevers prestasjoner. Resultatene fra inkluderende skoler og utbyttet til elever med spesielle læringsbehov er derfor vanskelig å evaluere, måle og sammenligne ved bruk av standardtester.

Fra 1990-tallet har tsjekkiske skoler regelmessig deltatt i internasjonale undersøkelser som TIMSS (matematikk og realfag), PIRLS (lesekyndighet), PISA (matematikk, lesing og vitenskapelig kyndighet), CIVED (samfunnsutdanning) og ICILS (data- og IT-kyndighet). Sammenlignet med resultater fra andre land er ikke tsjekkiske elevers resultater

dårlige, men de er ikke stabile (signifikant tilbakegang ble vist i TIMSS-undersøkelsen i 2007) og de varierer i ulike kyndigheter. Når det gjelder nyere år, kan vi nevne PISA 2012-undersøkelsen hvor tsjekkiske elever skåret middels (Palečková, Tomášek, & Blažek, 2014). Femtenårige elever skåret over gjennomsnittlig i problemløsning og økonomisk kyndighet (PISA, 2014). Nylige PIRLS- og TIMSS-undersøkelser har vist forbedrede resultater fra tsjekkiske elever sammenlignet med 2007 (MŠMT, 2011), og ICILS-undersøkelsen i 2013 hadde utmerkede resultater, der tsjekkiske elever oppnådde den høyeste skåren av alle deltagende land (Basl et al., 2015).

Internasjonal sammenligning har derfor blitt en betydningsfull indikator på sterke og svake punkter i utdanningen med tanke på elevresultater. På den annen side gir ikke dette noen tydelig tolkning i en nasjonal kontekst. Store spørsmål gjenstår å besvare når det gjelder forholdet mellom lærernes faglige atferd og vekst, og elevenes resultater. På samme måte som en har sett i andre land i senere år, har evidensbasert utdanning blitt et viktig diskusjonsemne. Akademikere bedriver også mye praktisk forskning med det formål å produsere bevis for effektene av ulike utdanningsmetoder, for på den måten å bringe teori og praksis nærmere sammen (Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012).

Inkluderende utdanning

Visjonen om «åpne skoler» nevnes alt i hvitboken, men i dag legges det mye mer vekt på at skoler skal være åpne for alle elever, uavhengig av deres egenheter og utfordringer. Det nye tillegget til Utdanningsloven, som legger vekt på inkluderingsfremmende oppførsel fra skolens side, er en reaksjon på den ofte siterte, men kontroversielle, D. H.-dommen om spesialskoler for elever med sosialt belastet bakgrunn, som ble vedtatt av den Europeiske menneskerettsdomstolen i 2007. Utdanningsdepartementet etterstreber å begrense, om ikke avskaffe, praksisen med å sende barn med sosialt belastet bakgrunn til spesialskoler (slik som de såkalte praktiske grunnskolen), for å unngå tjenesteforsømmelse. For tiden er grunnskoler forpliktet til å ta imot alle elever fra nærområdet, og det forventes at skoler (spesielt grunnskoler) skal være åpne for elever med ulike typer utfordringer. Innføringen av denne reguleringen vekker sterke følelser. Problemet er ikke at skoleledere og lærere avviser inkluderende utdanning som verdi, men de sliter med å se for seg en felles utdanning for begavede elever på den ene siden og middels begavede og mentalt svake, inkludert elever med sensoriske og emosjonelle forstyrrelser, atferdsvansker og personlighetsforstyrrelser, på den andre siden. De frykter at de ikke skal klare å holde orden på klasser med så vidt forskjellige elever under nåværende omstendigheter, fordi:

- det finnes fortsatt mange skoler med fysiske hindringer (selv om elever med lidelser og fysiske hindringer vanligvis er velkomne, og erfaringer med disse ikke gir grunnlag for å tvile på inkluderingen generelt); som den tsjekkiske utdanningsinspektøren har sett, hadde bare 22,8 % av besøkte skoler hindringsfri tilgang i 2012/2013,

- antallet elever i klasserommene er fremdeles høyt (17 til 30 elever er tillatt),
- lærerne mangler erfaring fra arbeid med elever med alvorligere tilstander; de er heller ikke trent for slikt arbeid,
- klasseromsassistenter er fremdeles sjeldne og varierer i kvalitet; lønnen deres er lav og skolene må regelmessig søke om dem i samband med antallet elever med spesielle utfordringer som rapporteres og sjekkes,
- skolene får ikke automatisk tillatelse til å ansette spesialister som skolepsykologer og spesialpedagoger; disses arbeid organiseres ofte som deltidsstillinger finansiert av skolens ressurser og av prosjekter som fokuserer på korttidsstillinger (16,1 % av skolene hadde ansatt en spesialpedagog og 9,4 % av skolene en psykolog i de skolene den tsjekkiske utdanningsinspektøren besøkte i 2014),
- elevene og deres foreldre ser ikke ut til å være klare for inkluderende utdanning; det mangler forklaringer og informasjon til offentligheten (ČŠI, 2014; Lazarová et al., 2015).

Den tsjekkiske utdanningsinspektøren rapporterer at nesten 70 % av rektorene i grunnskolen ser hindringer med en høyere andel inkluderende utdanning (ČŠI, 2014).

Som i enkelte andre land, finner man to ekstreme grupperinger i den tsjekkiske debatten: tilhengerne av komplett/altomfattende inkludering versus motstanderne av disse endringene (Allan, 2008; Clark, Dyson, Millward, & Robson, 1999; Hodgkinson, 2012). Et viktig tema i debatten er den grunnleggende ideen om inkludering og forståelsen av begrepene «inkludering» og «inkluderende utdanning». Tradisjonelt sett har diskusjonene i den tsjekkiske skolen dreid seg om «elevintegrering», og ulike støttetiltak finansiert utenom skolene selv har vært rettet mot disse integrerte elevene. Vår undersøkelse (Lazarová et al., 2015) har vist at skoler sjelden arbeider med begrepet «inkludering», som har en tendens til å bli tolket som politisk ladet; resultatet er at ulike folk i skolene forstår inkluderende utdanning på forskjellig måte. En viktig faktor er lokaliseringen hvor skolen jobber: enkelte forstår med inkludering en åpen skole i lokalsamfunnet som ikke er redd for å ha stort mangfold blant elevene, mens andre forstår inkludering hovedsakelig som en forpliktelse til å utdanne elever med spesielle behov. I det siste tilfellet er lærerne redde for å måtte gå på akkord med tidligere arbeidsinnsats for å oppnå høy kvalitet på opplæringen. Rektorer peker også på organisatoriske problemer knyttet til planlegging av timer og lærernes arbeidsmengde, som vil måtte endres for å kunne individualisere opplæringen, det vil si distribuere elever til mindre grupper (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015). Implementeringen av støttetiltak for særskilte elever kan også medføre en øket administrativ arbeidsmengde, med forespørsler om større tildelinger og begrunnelse av kostnader. Det er tydelig at utdanningspolitikken i stor fart går forbi skolens virkelighet, og at skolene ikke er klare for endringer i kultur og spesifikk praksis (Lazarová et al., 2015).

Inkluderende utdanning i Tsjekkia støttes for tiden av en rekke politiske og strategiske dokumenter (MŠMT, 2015) så vel som nasjonale (sentralstyrte) og lokale prosjekter. Noen prosjekter som er utført tidligere har resultert i eksempler på god praksis, men de

frembringer ikke solide bevis for at inkluderende utdanning gir skoler en ny kvalitet, som oppfattes positivt og er generelt akseptert. Under disse omstendighetene er det et økende behov for assistenter og andre profesjonelle utøvere og spesialister som kan bistå skolene på deres vei til inkluderende utdanning. Innenfor disse prosjektene får noen lærere opplæring til å bli inkluderingskoordinatorer. Det tsjekkiske utdanningsdepartementet etterstreber systemforankret støtte til skolepsykologer og spesialpedagoger. Mentorer og konsulenter for lærere og skoleledere nevnes oftere og oftere i diskusjoner.

Inkludering er et politisk og ideologisk spørsmål, så noen skoler kan oppleve at de mottar ordrer fra høyere hold. Samtidig er det tydelig at dersom en skal lykkes i å implementere inkludering, må det aksepteres som verdi og ikke som en ordre utstedt fra oven til skolene. I denne sammenhengen er forskjellene mellom skolene enorme, og debattene avslører et vidt gap mellom politikk og praksis.

Faglig utvikling og lærernes karrieresystem

Inkludering er ikke det eneste kravet dagens lærerutdanning må oppfylle. I senere tiår har videreutdanningen endret form og innhold betraktelig. Kompetansefokuset undervisning krever nye arbeidsmetoder og nye tilnærminger til evaluering (vanskeligheter med kompetanseevaluering, individualiserte krav til elevene, osv.). Flere undersøkelser utført ved tsjekkiske skoler har vist at lærere anser videreutdanning som en viktig bestanddel av jobben. Når det gjelder innholdet i videreutdanningen, har språk- og IT-kurs vært populære i mange år; det rettes økende oppmerksomhet mot problemene elever med spesielle opplæringsbehov opplever, samt skolerådgivning (Starý, Dvořák, Greger, & Duschinská, 2012). Utover de kursene som typisk ønskes, som tilbyr spesifikke utviklingsprosedyrer i didaktisk kompetanse i særskilte fag, fremmes i større grad også trening som drøfter lærernes praksis og personlige utvikling (for eksempel Kasíková, 2013; Nehyba et al., 2014).

Ved siden av kurs og seminarer, kan lærerne lære av kollegaer. Mange skoler oppmuntrer lærerne til å besøke hverandres klasser; imidlertid er det liten interesse for besøk til andre skoler, lærerutveksling mellom skolene og utenlandsopphold (Starý et al., 2012). Manglende samarbeid mellom lærerne er noe som ofte bemerkes (grupper som samarbeider om prosjekter er et unntak fra dette), det samme er manglende kollegial støtte slik som veiledning. Starý et al., (2012) argumenterer at noen lærere er redde for å fortelle andre om undervisningen sin, som de ser på som sin egen *know-how*. Såkalte «fagstyrer» hvor lærere i samme eller lignende fag møtes for å diskutere pensum, tekstbøker, evaluering og så videre, gir et grunnlag for samarbeid i tsjekkiske skoler. Flere prosjekter støtter arbeidet til interne og eksterne spesialister (for eksempel utdanningskonsulenter, veiledere) som kan hjelpe folk i skolene med å utvikle seg yrkesfaglig.

Det er for tiden fokus på å utdanne hele grupper av lærere i skolene. Hele skoler involveres slik at skolens klima og kultur gradvis kan endres. Skreddersydd gruppeutdanning foretrekkes av de større skolene (Starý et al., 2012). Det fokuseres

på læring på arbeidsplassen, erfaringsdrøfting og egenevaluering for lærerne. Likevel indikerer enkelte undersøkelser at tsjekkiske rektorer har en tendens til å feilrepresentere læring på skolenivå. I motsetning til deres syn, innrømmer lærere at de må klare seg selv i mange spørsmål, eller velger uformell erfaringsutveksling med kollegaer (Pol et al., 2013).

De fleste tsjekkiske lærere uttrykker tilfredshet med de tilgjengelige videreutdanningsmulighetene, men det er tydelig at det mangler et klart definert ansvar for kvaliteten på nasjonalt nivå. Akkreditasjon for utdanningsprogrammer baseres kun på det som presenteres av dokumenter; kursene og effekten de har overvåkes ikke. Det finnes ikke noe system for å evaluere effekten av videreutdanning i skolepraksisen (Starý et al., 2012).

Som følge av forsøk på å formulere presist hva kvalitet betyr, ble en ekspertgruppe nedsatt i 2008 for å etablere en kvalitetsstandard for læreryrket (*Standard kvality profese učitele*). Standarden regnes som et viktig redskap for å øke profesjonaliseringen av lærerne, noe som burde tjene til å øke kvaliteten på arbeidsgrunnlaget deres for samarbeid i tsjekkiske skoler slik læreplanreformen oppfordrer til. Standarden beskriver jobben til en profesjonell utøver, og er sammenknyttet med et omfattende støttesystem for lærere og deres yrkesfaglige vekst (Rýdl, 2014). Standarden formulerer den essensielle yrkesfaglige kunnskapen (pedagogisk kunnskap, kjennskap til emnene som det undervises i, didaktisk kunnskap om innhold, kunnskap om læreplanen, kjennskap til utdanningens målsetninger, mål og verdier, kjennskap til elevene og deres personlighetstrekk, kjennskap til seg selv) og de profesjonelle operasjonene hvor den yrkesfaglige kunnskapen reflekteres. Standarden beskriver fire kategorier av kvalitetskriterier og -indikatorer (undervisningsplanlegging, læringsmiljø, læringsprosesser, evaluering av elevenes arbeid, refleksjon over undervisningen, skoleutvikling og kollegialt samarbeid, samarbeid med foreldrene og det offentlige, faglig lærerutvikling). Alt dette er inspirert av forsøk på å forklare konseptet med kvalitetsundervisning til lærerne (Kohnová et al., 2012). Også dette dokumentet har sine støttespillere og motstandere blant skolepolitikere, akademikere og lærere.

Når det gjelder faglig utvikling av lærerne, er det ikke stipulert noen lovstiftede krav, og man mislykkes fremdeles med å koble videreutdanning sammen med karriereordenen. Forsøk på å skape et nytt karrieresystem for lærere har lidd under misforståelser blant grupper av tilhørere, og iverksettelsen av disse er blitt utsatt. Den grunnleggende antagelsen var at de mest erfarne lærerne i høyest grad ville delta både i videreutdanningen og i utdanningspolitikken ved å innta stillinger som interne eller eksterne veiledere og konsulenter, og dermed operere utenfor det umiddelbare arbeidet i klasserommet. Derfor uttrykte enkelte bekymring for farer ved og negative effekter av forslaget om å diskutere utdanningspraksisen – i hovedsak frykt for et forverret skoleklima, manglende klarhet rundt rektors rolle og posisjon, og «å fjerne lærerne fra klasserommene og barna» (grunnet fokuset på spredning), som med andre ord ville bety en avprofesjonalisering av undervisningen (Janík, Píšová, & Spilková, 2014). Tilhengene av sertifiseringer, porteføljer og testkomiteer som redskaper for å forbedre lærerkvaliteten havnet i opposisjon til de som søkte kvalitetsforbedring gjennom å skape og spre en

læringskultur i skolene, som ville gjøre det overflødig å motivere lærere med visjoner om karriereklating. Folk diskuterer hvorvidt visjonen om lærerne som «agenter for endring i skolene» eller til og med «kampanjearbeidere av nasjonal betydning» virkelig burde reflekteres i klatring på karrierestigen, eller om lærerne passer best i klasserommet. Den manglende klarheten i karrieresystemet er et tegn på den noe kaotiske atmosfæren som råder i tsjekkisk utdanning. En undersøkelse blant rektorer har vist at hovedårsakene til feilinformasjon, feiltolkning og resulterende bekymring og motstand er politisk ustabilitet og hyppige utskiftninger (i Utdanningsdepartementet) (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015).

Anbefalinger som hviler på analyser av den nåværende situasjonen etterstreber et mer intensivt samarbeid mellom skoler og institusjoner for høyere utdanning som forbereder fremtidige lærere. Videre anbefales det å involvere assistentlærere, samt forslag om å introdusere kreative fridager for assistentlærere. Diskusjoner om faglig utvikling for lærerne understreker alltid skoleledernes rolle (Starý et al., 2012).

De tre spørsmålene beskrevet ovenfor ble først og fremst valgt ut på grunnlag av diskusjoner som ble fulgt i lærermagasiner, internettportaler og akademiske artikler som tar for seg spørsmål rundt utdanningspolitikk og spesifikk praksis i skolene. Det er tydelig at tsjekkisk utdanning har tatt et stort skritt fremover i senere tiår når den prøver å reagere bevisst på europeiske trender. Naturligvis bringer raske fremskritt med seg tvil og bekymringer i sin vake. Noen endringer er vanskelige å tilpasse den eksisterende kulturen i skoler og i samfunnet. Iverksettelsen av utfordringene som er tatt opp her vil kreve støtte fra en rekke interne og eksterne støttespillere. Enkelte av disse spørsmålene vil bli diskutert i kapitlene nedenfor.

4. Kort oversikt over hjelpetiltak i norsk skole

Kvalitetsutvikling er tett knyttet opp til kvalitetsvurdering. På nasjonalt nivå er det etablert et system for kvalitetsvurdering som forvaltes av Utdanningsdirektoratet. Det overordnede målet med det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering er å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen med henblikk på tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev. Kvalitetsvurderingssystemet skal i tillegg bidra til åpenhet, innsyn og dialog om skolens virksomhet og gi utdanningssektoren informasjon som grunnlag for beslutninger, basert på dokumentert kunnskap om tilstanden lokalt og nasjonalt. Lokalt skal systemet danne grunnlag for vurderings- og utviklingsarbeid gjennom skoleeiers og skoleleders tilrettelegging for vurdering og oppfølging av resultater. Det skal være grunnlag for kvalitetsutvikling ved den enkelte skole. «De forskjellige delene av prøve- og vurderingssystemet har som formål å dekke ulike behov. Systemet åpner for å se sammenhenger som kan gi mer informasjon om opplæringen enn den enkelte prøve og vurdering bidrar med alene» (UDIR, 2010).

I dette systemet inngår elementer som tilsyn som skal sikre en felles praksis på tvers av fylker når det gjelder fortolkning og utøvelse av *Opplæringsloven* og *Lov om privatskoler* og bruk av kartleggingsmateriell som skal avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå. Karakter- og lærings-støttende prøver gjør det mulig å undersøke hva eleven kan innenfor sentrale områder av faget, og ut fra denne dokumentasjonen bestemme hvor kreftene må settes inn for at eleven skal mestre faget bedre. Det er også utarbeidet veiledningsmateriell som synliggjør hvordan skoleeiere, skoler og lærere kan utnytte systemet pedagogisk. Internasjonale studier gjør det mulig å vurdere norske elevers kompetanse relatert til andre land, og danner grunnlag for indikatorutvikling og politikktutforming.

Ved at de ulike vurderingsformene gis eksplisitte funksjoner, skal det være lettere å se hvordan de kan utfylle hverandre og bidra til helhetlig vurdering. Av formålet går det likevel fram at det i hovedsak dreier seg om hva elever har tilegnet seg av kunnskaper og kompetanse, målt på bestemte måter til bestemte tidspunkter. I tillegg inneholder systemet veiledningsmateriell og nettbasert formidling av resultater og informasjon om noe av det som foregår i skolen.

Spørsmålet er imidlertid hvordan all tilgjengelig informasjon bidrar til å hjelpe lærerne videre. Det forutsetter analysekompetanse på skolenivå, noe også OECD-rapporten *Synergies for Better Learning* (OECD, 2013) peker på for norsk skoles vedkommende. Der anbefales det at skoleledernes kompetanse bør bedres når det gjelder å kunne analysere og følge opp resultater fra kvalitetsvurderingssystemet.

Systemer for kvalitetsvurdering skal altså være med på å avdekke forhold ved skolens virksomhet og gjennom det gi et kvalifisert grunnlag for å iverksette tiltak både nasjonalt og lokalt.

Allerup et al. (2009) stiller spørsmål ved hvordan læringsaspektet blir ivaretatt i dagens etter hvert omfattende vurderingssystem:

Dagens system med ulike brukerundersøkelser og prøver synes å være vanskelig for lærerne å skille ut fra en stadig økende mengde undersøkelser som oppleves å medføre økt arbeidsbelastning. Våre data indikerer at i dag råder det en god del forvirring om hva det er man svarer på. For stor kompleksitet reduserer muligheten for læring. I tillegg virker det demotiverende. (Allerup et al., 2009, s. 13)

Ut fra dette hevder forfatterne at dagens system i hovedsak gir grunnlag for kontroll, mens den mulighet for læring som systemet kunne gitt rom for, er mindre ivaretatt. Kunnskapsoversikten til Kunnskapscenter for utdanning forsterker denne påstanden, da med utgangspunkt i erfaringer fra lærervurdering:

I den inkluderte litteraturen finnes beskrivelser av nasjonale systemer for lærervurdering fra Chile, Kina, Belgia og Portugal. Felles for alle landene er at systemene har doble formål. De skal både bidra til profesjonsutvikling (formativt), og kvalitetssikring og kontroll (summativt). Forskningen viser at det er en tendens til at profesjonsutvikling blir nedprioritert og kontrollfunksjonene overtar. Problemene ser ut til å oppstå når nasjonale intensjoner skal iverksettes lokalt. Om vurderingen skal føre til læring og profesjonsutvikling, er det nødvendig med kunnskapsrike skoleeiere og skoleledere og et godt samarbeid mellom ledelse og lærere. (Lillejord et al., 2014, s. 3)

Dette er også i tråd med Ekholms konklusjon (Ekholm, 2004) når han hevder at skolen pålegges å løse oppgaver som er beskrevet av nasjonale myndigheter, selv om det kan skje gjennom lokal tilpasning. Allerup et al. (2009) peker videre på at det bør vurderes om andre instrumenter/rutiner er tjenlige for å skape et lokalt engasjement om en sterkere evalueringskultur, eventuelt om kvalitetsvurdering bør organiseres i allianser med andre som er opptatt av samme formål. «En bør tenke gjennom om en i dag har instrument i kvalitetsvurderingssystemet som ivaretar på en god måte lærernes og skolens behov for å mestre egen rolle i å skape kvalitet» (Allerup et al., 2009, s. 14).

Vi vil derfor konkludere med at datagrunnlaget for framtidig kvalitetsvurdering i større grad bør omfatte både resultat- og virksomhetsindikatorer (prosessindikatorer) og at vurderingen må være mer didaktisk innrettet. Skolene besitter etter hvert mye informasjon om elevresultater og -prestasjoner gjennom nasjonale prøver og prøveresultater. I tillegg nyttes elevundersøkelsen og ulike organisasjonsanalyser. I videregående opplæring er også undervisningsevaluering tatt i bruk, noe som sannsynligvis kommer til å bli innført også i grunnskolen. Det genereres altså store mengder av ulike typer data, hovedsakelig av kvantitativ karakter. Jensen (2012) drøfter i hvilken grad ulike typer data er egnet til kvalitetsutvikling i skolen. Allerup et al. (2009) argumenterer for at en i større grad bør ta i bruk kvalitative data.

Valid informasjon om kvaliteter ved kjernevirksomheten i skolen betinger mer bruk av kvalitative data og dialog som supplement til kvantitative data. Fokus bør være rettet

mot læringsarbeidet og forbedring av dette, med de konsekvenser det måtte få for både lærere og elever. Kvalitetsvurdering av læringsarbeidet bør også baseres på reell elevmedvirkning. Det bør settes i system så tidlig som mulig i elevenes skolekarriere og bør brukes i hele grunnopplæringen. Elever på alle alderstrinn ser ut til å kunne medvirke i kvalitetsvurdering og -utvikling på sin måte.

Nasjonale satsinger

Andre tiltak for kvalitetsutvikling i norsk skole er etter- og videreutdanning på ulike områder. For lærere er dette i stor grad knyttet til fagene engelsk, matematikk, norsk, samt temaer som vurdering for læring og undervisningsvurdering.

I tillegg får mange ansatte i skolen tilbud om rektorutdanning, både personer som er ansatt som skoleledere og de som kan tenke seg en slik jobb i framtida.

Det utvikles også støttetiltak som veiledning av nyutdannede lærere og veilederkorps som skal bistå skoler i kvalitetsutvikling og *Pedagogisk Psykologisk Tjeneste* har tilbud om organisasjons- og ledelsesutvikling.

Stadig flere av disse tiltakene gjennomføres på nett, *Massiv Open Online Courses (MOOC)*.

Skolenes støttetjenester – barnas sikkerhet

Etter Norsk lov skal alle barn i landet både ha en plikt til å gå på skole og en rett til å gå på skole. Dette gjelder alle barn uansett evner og anlegg, etnisitet eller annen religiøs eller kulturell tilhørighet. Det offentlige har ansvaret for at barnet kommer seg til skolen og at barnet har et godt og reelt skoletilbud. Selv barn med midlertidig opphold i landet, plikter å gå på skole dersom oppholdet har en varighet på minste tre måneder (Opplæringsloven, § 2.1). Skoleplikten gjelder uansett, men det finnes en anledning til å motta privat opplæring under visse betingelser. Opplæringsloven legger til rette for at eleven både skal ha skolemateriell og opplæring i en rekke fag. Skolestart er seks år ogplikten til skolegang er ti år (ISCED 1, 2). Det gis anledning til et års utsatt skolegang dersom spesielle forhold er til hinder for skolestart det kalenderåret barnet fyller seks år. Etter dette har eleven rett til tre års videregående opplæring (ISCED 3), enten i studieforbereidende retning eller et yrkesorientert løp (Opplæringsloven, 2006).

Ettersom opplæringen i Norge er en plikt, må skolen ta imot alle barn uansett forutsetninger. Skolene skal ha både ressurser og kompetanse til å sikre alle barn en likeverdig utdanning. Denne likeverdigheten baseres både på nasjonale forskrifter om innholdet i opplæringen, men også på ulike kulturelle betingelser etter hvor i landet barnet bor. Derfor kan en skole langt nord eller vest i landet ha de samme læreplanene, men aktiviteten og tilknytningen til fagstoffet kan være forankret i den lokale kulturen, enten det er fangst og fiske langs kysten, eller preget av landbruk- eller bykultur andre steder.

Skolens hjelpeinstanser

Det er tre offentlige instanser som i tillegg til skolen kan medvirke til at barn og unge får et opplæringstilbud og adekvate oppvekstmiljø.

Den første institusjonen som har et ansvar er Helsevesenet. Helsevesenet har sine oppdrag knyttet til barn i alle aldre og bidrar gjerne skolene og foreldrene med råd og hjelp dersom dette er nødvendig. For skolen er samarbeidet med helsevesenet viktig. De representerer en del av hjelpeapparatet som er akseptert av alle. Det er helsetjenesten, gjennom helsesøster, som møter de nyfødte og mødrene deres etter fødselen og følger dem opp til skolestart. De møter også barna i barnehage og skole gjennom vaksinasjons- og kontrollprogram. I tillegg har helsesøstertjenesten mulighet til å formidle psykiatrisk hjelp, men først og fremst skal tjenesten tilbys familien, barn og unge. Også barnets fastlege har innflytelse over hjelpetiltakene i skolen ettersom han kan henvise barnet direkte til psykiatrisk behandling eller til andre spesialister dersom dette viser seg å være nødvendig. Tjenesten er offentlig og reguleres av myndighetene gjennom lover og forskrifter (<http://www.forebygging.no>).

Opplæringsloven setter rammen for skolens virksomhet. Den inneholder også rett til spesiell oppfølging dersom dette er nødvendig. En egen paragraf i loven (§5) gir elever som ikke har forutsetninger for å følge det vanlige skoleløpet rett til spesialundervisning. Denne undervisningen skal legges til rette for at eleven skal ha en god og strukturert opplæring ut fra sine egne muligheter. Retten til slik opplæring er delegert til spesialister ved *Pedagogisk/psykologisk tjenestekontor* som er den andre institusjonen med et spesielt ansvar. Et barn som vekker bekymring i skolen eller i hjemmet, kan normalt henvises gjennom et samarbeide mellom skole og hjem til *Pedagogisk/psykologisk tjeneste (PPT)*. Her vil barnet bli utredet for å se om barnet trenger særskilt opplæring. PPTs konklusjon er bindende for skoleeier (kommunen) og barnet har gjennom dette rett til spesialundervisning. PPT kan også viderefremme henvisning til *Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP)* eller til *Habiliteringstjenesten*. Habiliteringstjenesten har ansvar for barn og unge i aldersgruppen 0–18 år, med medfødt eller tidlig ervervet funksjonshemming eller kronisk sykdom. Dette er barn som har behov for langvarige og tverrfaglige tjenester av spesialister som blant annet utreder behovet for hjelpemidler eller andre tiltak. Dette er et kommunalt tilbud for alle som måtte ha behov for det (<http://www.habilitering.no>).

Den tredje instansen er *Barnevernstjenesten*. Barn som vokser opp i landet er også beskyttet av Barnevernsloven av 1993. Denne loven har følgende formål:

- å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid,
- å bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår.

Dette betyr at også Barnevernstjenesten har oppdrag som er tett knyttet opp til barnehagens og skolens virksomhet. De vil ifølge lovverket ha en betydningsfull plass i elevens liv. Barnevernet vil derfor også være en viktig bidragsyter til å ivareta barnets interesser i hverdagen. Barnevernet har fullmakt til å gripe inn dersom barnet på en

eller annen måte ser ut til ikke å bli ivaretatt av foreldre eller andre myndigheter som har slikt ansvar. Barnevernsloven gir også Barnevernet rett til å ta over omsorgen for barnet på tross av foreldrenes ønske (§4. 2) (Regjeringen, 2005).

Skoleeiers oppgave er å sørge for at den enkelte skole har tilstrekkelig kompetanse, også innenfor spesialpedagogikk, til å legge til rette for best mulig opplæring. Ofte er dette arbeidet organisert gjennom jevnlige møter mellom de ulike faggruppene (Tverrfaglige møter). I tillegg kan også sosialtjenesten og politiet delta på slike møter dersom det er behov for det.

Ettersom så mange instanser har som oppdrag å sørge for at barn i Norge har gode oppvekstvilkår, burde ethvert barn kjenne dette som en trygghet. Likevel var det over 53 000 barn i Norge som i 2014 mottok hjelp fra Barnevernet (*Barne- ungdoms- og familiedirektoratet*). Barn er en sårbar gruppe og det vil ikke være unaturlig å tro at det også her finnes *mørketall*.

I Norge er det mange instanser som arbeider for at nasjonens barn skal ha et trygt og godt oppvekstmiljø. Det viktigste samfunnet kan bidra med er å sørge for barnets rettigheter og å legge forholdene til rette for at de som har med barn å gjøre er kompetente og troverdige.

I veiledningssammenhenger er det viktig å ha kjennskap til ulike rettigheter og muligheter for barn. Veiledning kan være starten på å endre oppfatninger av barn og deres livssituasjon og dermed også være starten på en endringsprosess. I et systemisk perspektiv er det nødvendig å være klar over mange sider av tilværelsen for barnet. Veiledning av den som har ansvar for barnets opplæring kan være en utløsende faktor for et bedre og endret liv for både barnet selv, barnets familie og for opplæringsmulighetene.

5. Læringsstøtte: Utvalgte støtteaktiviteter og -systemer i tsjekkisk opplæring

1990-årene var vitne til et paradigmeskifte i skoleforvaltningen i Tsjekkia. Fokuset ble endret til innsiden av skolene, og fra da av, innenfor eksternt bestemte begrensninger, kunne de gjøre hva enn de anså som nyttig. Lærerne fikk større frihet til å sette sammen læreplanen, og oppmerksomheten var først og fremst rettet mot hovedprosessen: elevenes læring. Større autonomi for skoler og lærere førte til større ansvar, andre prosedyrer og, i mange tilfeller, mer arbeid, kreativitet og oppfinnsomhet. Lærerne sto overfor et behov for å skaffe seg ny kunnskap og nye ferdigheter som krevdes av arbeidet i en skole og et samfunn i endring. Dermed ble læring en sak både for elever og lærere.

Like etter de viktige endringene på 1990-tallet ble det åpenbart at skolene ville trenge mange eksterne støttetiltak i tillegg til de interne. Noen av aktivitetene fra eksterne støtteprosesser for læring i skolen vil bli beskrevet i dette kapittelet. Vi kommer til å fokusere på oppdatert informasjon om støtte, og menneskelige og materielle ressurser som er tilgjengelig for tsjekkiske skoler. Vi kommer til å presentere utvalgte institusjoner som tilbyr ulike typer støtte fra staten (departementer) eller lokale administrative myndigheter, ideelle organisasjoner og andre aktører. I tillegg vil noen viktige programmer og prosjekter for skoler bli presentert. Vi har ingen forhåpninger om å lage en komplett liste over tilgjengelige muligheter. Målet er å presentere et rammeverk for støttemekanismer og deres mål og former som er tilgjengelige for skoler i Tsjekkia.

Læringsstøtte fra regjeringen og lokaladministrasjonen

Vi må først nevne den lovfestede støtten som siden 2004 har blitt tilbudt av Det tsjekkiske departementet for utdanning, ungdom og sport. For tiden forberedes en endring av skoleloven som skal underlette tilgangen til støtte, spesielt med tanke på å håndtere elevmangfold (se delen om inkludering i tsjekkiske skoler). I første omgang loves skolene lettere tilgang til personlig støtte fra assistenter, skolepsykologer og spesialpedagoger. Dette er mennesker som kan bidra til endring og forbedre læringsprosessene.

Departementet har svart på de kontinuerlige og noen ganger turbulente endringene i skolen og samfunnet ved å utlyse prosjekter som mottar midler fra strukturfond. Innenfor disse EU-midlene administrerer Utdanningsdepartementet de operative programmene Utdanning for konkurransedyktighet og forskning og Utvikling for innovasjon (se Utdanningsdepartementet, cf. MŠMT, n.d.). Gjennom disse prosjektene kan skoler få tilgang til interessante økonomiske ressurser som kan støtte opp om kvaliteten på undervisningen og samarbeidet i skolen, og dermed også læringen. De senere årene har det imidlertid dukket opp to grunnleggende svakheter i prosjektstøttesammenheng:

(1) en betraktelig administrativ arbeidsbyrde knyttet til realiseringen av disse prosjektene; (2) emnet for prosjektutlysninger samsvarer ikke alltid med skolenes behov. Resultatet av dette er at skolene, i et forsøk på å få penger, noen ganger går inn i prosjekter tilknyttet emner som er langt fra å være nyttige for dem, og dermed gir avkall på et bærekraftig resultat (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015). Departementet forsøker å avverge dette ved å (1) utlyse prosjekter med forenklet administrasjon (maler) og prosjektveiledning for skoler; (2) overføre ansvaret for temabundne prosjektutlysninger til den lokale administrasjonen. Som en konsekvens av dette har såkalte lokale handlingsplaner for utdanningsutvikling dukket opp, basert på skolenes reelle behov, som utgjør et grunnlag for formuleringen av prosjektutlysninger.

Likevel er det klart at prosjektutlysninger rettet mot regionene bør korrespondere med strategidokumentene for tsjekkisk utdanningspolitikk og prioriteringene som er satt ned for nasjonale utviklingsprosjekter. Prioriteringene for 2016 innen utviklingsprosjekter fra Utdanningsdepartementet er for eksempel tsjekkisk språkundervisning for utenlandske studenter, mindreårige asylsøkeres forhold for grunnopplæring, gratis forberedende kurs til grunnopplæring for barn av foreldre fra andre EU-land, og så videre (MŠMT, 2016).

Administreringen av mange av de mest omfattende prosjektene er overlatt til institusjoner som styres direkte av Departementet, som for eksempel Nasjonalt utdanningsinstitutt og Nasjonalt institutt for videre utdanning. Formålet med Nasjonalt utdanningsinstitutt er på en mangfoldig måte å støtte generell, yrkesrettet, kunstnerisk og lingvistisk utdanning og å bistå skolene med pedagogisk, psykologisk og yrkesrettet veiledning, og videreutdanning for lærerne; dette med vekt på livslang læring og EU-samarbeid (NUV, n.d. /a/). Instituttet er ansvarlig for å utarbeide rammeverksprogrammer for utdanning og hjelper skoler med å lage sine egne utdanningsprogrammer og å ta dem i bruk i undervisningen. Et av prosjektene Nasjonalt utdanningsinstitutt fikk ansvaret for, *Støtte til regional handlingsplanlegging*, fokuserte på videregående og yrkesrettede skoler for å få støtten deres til å harmonisere med utdanningsstrategien til Utdanningsdepartementet. Målet med prosjektet var å garantere metodikk- og ledelsesstøtte i bruken av handlingsplaner på region- og skolenivå. En regional utdanningsplan stipulerer hvilke prioriteringer og steg som er nødvendige for å oppnå målene for utdanningspolitikken basert på ønsket, hast, fordeler og forankring i realdata og analyser. I de siste årene har interessen for veiledere økt. Disse kan utgjøre en interessant fordel i arbeidet med å forbedre kvaliteten på undervisning og samarbeid i skolene. Prosjektet *Foredragsholdere og veiledere for skolen* (Nasjonalt utdanningsinstitutt, NUV, 2014) gikk ut ifra antagelsen om at foredragsholdere og veiledere kan ha stor innflytelse på opplæringen. Det tok høyde for en sterk, stor og direkte støtte til skoleforbedring, og siktet mot bedre kvalitet på og tilgang til utdannere og veiledere som har praksiserfaring fra ulike felt innen utdanning (2014–2015). Et nylig avsluttet, vellykket prosjekt, *Veien til kvalitetsforbedring* (2009–2012), fokuserte på egenrevisning fra skolene selv. Det har produsert et sett med egenrevisningsverktøy som er blitt verifisert gjennom praksis, og som kan være et første steg i retning av utvikling og læring. På samme tid dukket det opp et nettverk av

skoler som mottok bistand til å evaluere seg selv og å utveksle erfaringer. Folk i skolene hadde flere muligheter til å få tilbakemelding og inspirasjon fra andre skoler.

Et annet avsluttet prosjekt, eller snarere flere prosjekter *Utdanning, informasjon, rådgivning (VIP I – Karriere, VIP II – Utvikling av skolerådgivningssentre, VIP III – Utvikling og metodikkstøtte for rådgivning)* sentrerte rundt kvaliteten på rådgivningstjenestene i utdanning, og var nyttige for utviklingen av læringsprosesser i skolen. Skolepsykologer og spesialpedagoger støttet av dette prosjektet har streket opp en ny prosedyretilnærming som brukes i skolene. De har bemerket det store potensialet for å utvikle undervisning, kvalitet og komfort i skolene. Likevel har disse prosjektene, som ble utført mellom 2005 og 2014, avdekket et grunnleggende problem: mangelen på bærekraftig aktivitet straks den økonomiske støtten fra et prosjekt er ferdig. Ikke engang de sistnevnte prosjektene klarte å skape et meningsfylt ansettelsessystem for skolepsykologer og spesialpedagoger (NUV, n.d. /a/).

Siden 2012 har Nasjonalt utdanningsinstitutt administrert *RVP.CZ*, en metodikkportal som tjener som en viktig metodikkstøtte for lærere når de lager opplæringsprogrammer i skolen. Det opprinnelige målet var å skape en plattform hvor lærere kunne inspirere hverandre og dele erfaringer. Innholdet i portalen inneholder vanligvis informasjon om hvordan man lager særskilte kapitler i opplæringsprogrammene, promoterer innovativ undervisning, håndterer utvikling og evaluering av grunnleggende ferdigheter og så videre. Meningen med disse insentivene er å inspirere lærere (RVP, n.d.).

En annen institusjon vi alt har nevnt, som styres direkte av Utdanningsdepartementet, er Nasjonalt institutt for videre utdanning. Gjennom et nettverk av regionkontorer har Instituttet oversyn med den faglige utviklingen til instruktører i skoler, utdanningsinstitusjoner og ideelle organisasjoner der folk jobber med barn og ungdom. Det stiller som garantist for at oppgaver med utspring i nasjonale prioriteringer for utdanning og målene til Utdanningsdepartementet blir fullført; samtidig er utdanningstilbudet deres et svar på hvilke behov skolene (inkludert på enkeltskolenivå) og utdanningsinstitusjonene har. Aktivitetene denne institusjonen tilbyr, både de som er knyttet til utdanning og andre, får støtte fra regjeringen og delfinansiering fra skolene, og er ofte i stor grad finansiert med europeiske midler (NIDV, n.d.).

Det må også nevnes at det dukker opp nye muligheter på det internasjonale samarbeidsfeltet. En stor del av ansvaret for internasjonalt samarbeid bæres av Det internasjonale samarbeidshuset (DZS) og (siden 2007) det underliggende Nasjonalt byrå for europeiske utdanningsprogrammer. Nasjonalbyrået koordinerer europeiske utdanningsprogrammer i Tsjekkia og fordeler bruken av EU-midler på de områdene det har ansvar for. Den grunnleggende misjonen til Samarbeidshuset er å bidra til å spre europeisk utdanningspolitikk om livslang læring samtidig som det overholder den nasjonale utdanningspolitikken, å implementere europeiske utdanningsprogrammer der det er passende, og å utføre oppgaver rotfestet i regjeringsresolusjoner, bilaterale avtaler mellom regjeringer, og avgjørelsene til Utdanningsdepartementet. Programmene Samarbeidshuset styrer dekker en rekke utdanningsfelter: Erasmus+, Eurodesk, Euroguidance, de norske EØS-midlene og EHP-midlene, CEEPUS og andre. Målgruppen er ikke bare skoler, andre utdanningsinstitusjoner og studenter i dette landet; de tilbyr

også støtte til utenlandske studenter i Tsjekkia og tsjekkiske lærere i utlandet. Det er tydelig at tsjekkiske læreres erfaringer med utenlandsopphold er en viktig faktor for læringsutvikling i skolene (DZS, n.d.).

Programmer og prosjekter for andre støttetema

En av de uavhengige plattformene som aktivt svarer på spørsmål om skolepolitikk og -praksis er EDUin. EDUin erklærer seg uavhengig og åpen, finansieres via prosjekter og private midler, og har som mål å spre informasjon til publikum rundt aktuelle utviklinger i utdanningen, målene med reformer av utdanningen, og spesialisters kommentarer rundt denne utviklingen. Ved siden av fokuset på publikum, har EDUin skapt et nettverk av institusjoner og profesjonelle, og publiserer et ukentlig elektronisk informasjonsskriv (EDUin) med diskusjoner og kommentarer som kan inspirere skolene og de som jobber der. EDUin har også publisert en liste over skoler (det interaktive *Kart over tsjekkiske skoler*) som er involvert i ulike langtidspogrammer, slik at både publikum og profesjonelle kan gjøre seg kjent med pågående prosjekter (EDUin, 2012).

Tilsvarende fokus på informasjon og diskusjon finnes hos Fast konferanse for utdanningsforeninger, som er en frivillig (ideell) sammenslåing av utdanningsforeninger, programmer og borgerforeninger som jobber for å støtte og verne om progressive endringer i utdanning. Et annet mål er føre til meningsutveksling blant utdanningsinitiativer, ideelle organisasjoner, statsadministrasjonen, egen administrasjon og publikum. Den faste konferansen organiserer en rekke ulike arrangementer, for eksempel rundebordssamtaler, konferanser og utgivelser (SKAV, n.d.).

En annen viktig aktør på dette feltet er AISIS, en frivillig forening hvis opprinnelige intensjon (fra 1998) var å fremme endringer i hvordan opplæring praktiseres, spesielt på grunnskolenivå. Dagens AISIS-klienter er skoler på alle nivåer, samt institusjoner som tilbyr fritidsaktiviteter, ideelle organisasjoner, og organer i statsadministrasjonen. Utdanningsmålgruppen i AISIS består av lærere, rektorer og barn så vel som foreldre og skolestiftende enheter. AISIS jobber, i samarbeid med kommersielle selskaper, med veldedige og innovative prosjekter med navn som indiserer målene deres: *Jeg vil lykkes, E-klasserom, Eliminer mobbing, Vi forstår penger, Skoler i bevegelse, Sunn ABC, Skole for alle*, og så videre. Fordelen med disse programmene er kompaktheten, et langsiktig fokus og mangfoldet av involverte skoler og lærere, med potensial til å skape nettverk for erfaringsutveksling, samarbeid og kollektiv læring (AISIS, n.d.).

En viktig læringsstøtte for skolene tilbys av det veldedige fondet Step by Step, som er den tsjekkiske filialen av et internasjonalt prosjekt ved samme navn, garantert av Children's Resources International Washington D.C., en amerikansk ideell organisasjon, og støttet økonomisk av Open Society Fund. Nasjonale programmer innenfor dette prosjektet ligger under paraplyen til International Step by Step Association. I Tsjekkia ble dette innovative programmet introdusert på førskoler og fremmet på barneskolenivået av grunnskolen i 1996. I dag er det rundt 100 førskoler og 70 grunnskoler i Tsjekkia som oppgir at de jobber med Step by Step. Kjernen i dette utdanningsprogrammet

er barnerettet opplæring. Det bruker reformpedagogiske metoder og taler for samarbeidende undervisning og pedagogisk konstruktivisme. Mye vekt legges på et stimulerende miljø, moderne undervisningsmetoder, god evaluering, samarbeid med foreldre og videreutdanning av lærere (Step by Step, n.d.).

I de senere år har prosjektet *We Help Schools Succeed*, støttet av Kellnerstiftelsen, økt sitt renommé. Det vier mest oppmerksomhet til skolekulturen, som har en avgjørende effekt på hvordan barn lærer, hvilke resultater de oppnår og hvilken relasjon de skaper til læring. Stiftelsen tar sikte på å støtte skoler som ønsker å bli en ideell skole som barn liker å gå på, hvor de lærer maksimalt og med glede, og hvor både elever og lærere opplever å lykkes og alltid føler at de forbedrer seg. På lang sikt støtter stiftelsen utvalgte skoler i sin streben etter å forbedre undervisningskvaliteten, og skaper et nettverk av lærende skoler som fokuserer på hvert enkelt barns suksess. Den gir økonomisk støtte til lærerutdanning, refleksjon over praksis, skolenettverksdannelse og skolespesialisters arbeid som for eksempel utdanningskonsulenter, veiledere, assistenter og skolepsykologer. I 2015 samarbeidet Kellnerstiftelsen med over 400 lærere og støttet, gjennom mellomledd, over 6 000 elever.

Det er også verdt å nevne en webportal kalt Learning Online (*Učení online*, n.d.) som støtter erfaringsutveksling mellom lærere. Websiden er laget av besøkende som legger ut praktiske instruksjoner for undervisning. Portalen er gratis å bruke for disse bidragsyterne, og den oppmuntrer lærere til å dele sine kunnskaper og åpne sine virtuelle klasserom for kollegaer. Det fins mange flere slike portaler, utdanningsinstitusjoner og ideelle og kommersielle organisasjoner som jobber nasjonalt eller regionalt, og som fokuserer på ulike spørsmål. Noen organisasjoner og programmer er rettet mot aktuelle emner. Et eksempel er *We Learn in Context*, et prosjekt igangsatt av ARPOK, en ideell organisasjon som hjelper lærere å hankses med betimelige spørsmål som fattigdom, migrasjon, forsvarlig forbruk og så videre (ARPOK, n.d.).

I tillegg fins det kontinuerlige ikke-kommersielle og kommersielle programmer og prosjekter i regi av en rekke organisasjoner som fokuserer på bruk av moderne teknologi i skolen. De jobber for å popularisere moderne utdanningsteknologi, støtte e-læringsaktiviteter og fremme disses fordeler og viktighet i moderne skolegang (EDULAB, n.d., Škola online, n.d., osv.).

Denne mengden av institusjoner, utdanningsprogrammer og prosjekter er et klart bevis på et bredt støttetilbud der tsjekkiske skoler kan velge sine foretrukne alternativer. I Tsjekkia tilbys støtte til skolene gjennom en rekke fag; kvaliteten på disse bør sikres gjennom akkreditasjon fra Utdanningsdepartementet til programmene. Likevel er ikke kommersielle aktører på noen måte underlagt regulering. Rektorer klager vanligvis ikke over mangel på utdanningsstøtte, men over den varierende kvaliteten på programmene. De tyr oftere og oftere til velprøvde tilbydere. I de siste årene har emner som potensielt kan utvikle læringsklimaet i skolene vært spesielt populære. Disse er i mange tilfeller relatert til utdanning av veiledere, koordinatorene og rådgivere hvis arbeid i skolene kan støtte kollegialt samarbeid. Det sees en merkbar endring i at utdanningsaktiviteter som fokuserer på hvilket som helst fag (spesielle didaktiske prosedyrer, informasjonsteknologi og så videre) oftere og oftere følges av

refleksjon over praksis og veilederstøtte. Det fins en sterk preferanse for fortsatt støtte, gruppeutdanning og skolenettverksdannelse.

Uheldigvis resulterer vanligvis ikke støtteaktiviteter utført i form av prosjekter i systemiske endringer, og de mangler bærekraft. På toppen av dette er ikke utdanning sammenkoblet med lærernes karriereorden, som har vært forberedt i flere år. Ett eksempel er at selv om veiledertrening støttes av europeiske prosjekter, er ikke funksjonen deres (og det ser ikke ut til at den vil bli det) formelt rotfestet i tsjekkiske skoler. En ytterligere utfordring er å evaluere utdanning og skolestøtte. Vanligvis er det ingen tydelige dokumenter som tar for seg hvilken effekt støtte til lærere og skoleledere har på forbedring av undervisning, læringsprosesser og elevresultater.

Konklusjon I

Tsjekiske skoler har i de senere tiår befunnet seg i en pågående endringsprosess på vei mot større desentralisering og autonomi for den enkelte skole. Den nåværende situasjonen er rettet mot tilpasningen til en nasjonal strategi for utdanning, som mest sannsynlig vil føre til ytterligere endringer og utfordringer. Denne strategien er ment å skulle holde europeisk standard med tanke på likestilling, ved å eliminere ulik adgang til utdanning og å øke kvaliteten på undervisning og læring.

Rettferd og inkludering

Ifølge OECD (2016) har likestilling i utdanning to dimensjoner. Den første dimensjonen kan forklares som *rettferd*, som betyr å sikre at personlige og sosiale forhold som kjønn, sosio-økonomisk status eller etnisk opphav ikke skal stå i veien for at noen kan oppnå sitt utdanningsmessige potensial. Den andre dimensjonen er *inkludering*, som skal sikre en gitt minstestandard av opplæring for alle. I klartekst betyr det at alle skal kunne lese, skrive og gjøre enkel matematikk. De to dimensjonene er tett sammenvevde: kampen mot frafall i skolen bidrar til å bekjempe effektene av sosial deprivering som ofte fører til manglende suksess i skolen. Rettferdig og inkluderende opplæring er et av de kraftigste virkemidlene vi har for å gjøre samfunnet mer likestilt.

Den norske skolens samfunnsoppdrag er gjennom årene blitt opptatt av en politikk som skal gjenspeile og forberede de unge på et stabilt og varig nasjonalsamfunn, så vel som å bli en aktiv og integrert del av Europa. Ethiske dilemmaer og samfunnsmessige utfordringer fører noen ganger til konflikter mellom faglig og politisk nivå i beslutningsprosessene. Ansvar for en avgjørelse på organisasjonsnivå er ikke alltid forankret og referert til i fellesskapet, noe som kan true det overordnede målet om menneskerettsimperativet; at folk skal være i stand til å utvikle sine kapasiteter og delta fullt ut i samfunnet.

Rettferdig og inkluderende opplæring er ifølge OECD en viktig samfunnsoppgave for ethvert skolesystem. Hvis de unge ikke kan utvikle nok ferdigheter til å delta i samfunnet og bidra økonomisk, kan det føre til høyere kostnader for helse, trygd, barnetrygd og pensjon. Økt migrasjon skaper nye utfordringer for det sosiale samholdet i de fleste europeiske land, som Norge, mens land som Tsjekkia fremdeles sliter med langvarige problemer med å integrere minoriteter. Rettferdig og inkluderende opplæring for migranter og minoriteter er en viktig del av disse utfordringene. Likestilling i utdanning øker sosialt samhold og tillit.

Videreutdanning av lærere

Kravene til lærere og lærerutdannere øker og endrer seg. Skoleaktører forventes å spille en nøkkelrolle i å forbedre og modernisere utdanningen. For å møte disse forventningene, må de utvikle sine egne kunnskaper og ferdigheter. Grunnutdanning og kontinuerlig faglig utvikling av høyeste kvalitet, samt tilgang til støtte gjennom hele karrieren, er avgjørende (Europakommisjonen, 2016).

I den norske allmennheten lever fremdeles tanken om den tradisjonelle læreren som jobber alene i klasserommet med studentene. Raske endringer i det politiske og faglige landskapet, sammen med en ny situasjon med økonomiske begrensninger, krever skoleforbedring av en annen sort. Et hovedspørsmål for skolen er hvordan den skal aktivere gjemte ressurser blant lærerne og hvordan den skal utvikle nye og alternative metoder for bedre læring.

Både i Tsjekkia og Norge pågår det en diskusjon rundt lærernes optimalkompetanse og elevenes læring. Å reformere lærerutdanningen er blitt populær politikk i mange land verden rundt. Norge står på terskelen til å innføre en ny femårig masterutdanning for alle grunnskolelærere. I Tsjekkia høres stemmer som vil vekk fra den tradisjonelle undervisningsformen og isteden fokusere på akademisk kunnskap og lærere som returnerer fra en periode med relativ pedagogisk frihet til en mer tradisjonell rolle som akademisk skolemester.

Eurydice-rapporten (Europakommisjonen, 2015) viser at europeiske lærere generelt sier at de trenger mer faglig utvikling knyttet til det å skreddersy, mangfoldiggjøre og fornye undervisningen. Det er et misforhold i emnene mellom det lærerne sier de trenger og innholdet i den faglige utviklingen de tar del i. Det ser ut til å være en positiv korrelasjon mellom en samhandlende kultur i skolen og lærertilfredshet – både tilfredsheten med yrket og med arbeidsmiljøet. Av de ulike aspektene ved samhandling finner man at jobbtildfredshet er sterkest linket til en samhandlende skolekultur som kjennetegnes ved gjensidig støtte med andre lærere og skolelederen, fulgt av muligheter for de ansatte til å delta aktivt i skolens beslutninger.

Samhandlende praksis i skolen er også positivt korrelert til lærernes oppfatning av hvordan yrket deres verdsettes i samfunnet. I denne sammenhengen setter lærerne pris på et desentralisert system hvor ansatte, foreldre og elever har en rolle å spille og en stemme når det gjelder hvordan skolen drives, og hvor lærere og ledere kan samarbeide og gi hverandre gjensidig støtte.

Eurydice-rapporten peker på at formelle og tradisjonelle typer videreutdanning slik som kurs, workshops og konferanser er mest fremtredende i nesten alle utdanningssystemer. Det dukker imidlertid opp et mangfold av former for faglig utvikling. Her avdekkes en mulighet for europeiske land som Norge og Tsjekkia til å samarbeide og lære av hverandre hvordan de kan fremme nye former for lærerutdanning og -opplæring, slik som lærernetverk, veiledning og kollegial læring.

II. Lærer støtte i teorier

6. Ledelse for læring

Ledelse for organisasjonslæring

Ledelse for læring må knyttes til både læringsteori og organisasjonsteori, som handler om hvordan organisasjoner fungerer. Hvorvidt ledere lykkes med å utøve god ledelse er avhengig av mange faktorer, men evnen til å samle aktørene i organisasjonen om det å arbeide mot felles mål er sentralt. I dette kapitlet viser vi hvordan det er tenkt i LOV-prosjektet (se kap. 9).

Ledelse forstås som prosesser mellom aktørene i organisasjonen (Møller, 2006), hvor fokus er rettet mot kjernevirksomheten i skolen, som er læring. I den samhandlingen som skjer mellom aktørene, endres også aktørenes forståelse, holdninger og måter å løse oppgavene på. Det skjer læring hos den enkelte og i gruppa. Dette kan beskrives som en form for faglig ledelse til forskjell fra de administrative oppgaver som ledelse også rommer. I vår sammenhengen her, er det faglig ledelse som er temaet, og begrepet pedagogisk ledelse brukes i den videre framstillingen.

Wadel (1997) hevder at pedagogisk ledelse i stor grad dreier seg om å sikre læring og fornyelse i skolen:

Pedagogisk ledelse er knyttet til å få til læring i organisasjoner og spiller dermed en vesentlig rolle for utvikling og endring i organisasjonens kultur. Sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringssystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen. Dette betyr at den pedagogiske ledelsen har spesielt stor betydning for utvikling av den delen av organisasjonskulturen som kan betegnes som organisasjonens læringskultur. (Wadel, 1997, s. 39)

Pedagogisk ledelse handler om læring blant skolens aktører både individuelt og kollektivt, noe som krever at aktørene samhandler og har jevnlig dialog både horisontalt og vertikalt i organisasjonen. Refleksjon over egen praksis på tvers av nivåene i lys av teori og empiri kreves for å utvikle en begrunnet praksis. Refleksjon satt i system er en måte å involvere personalet i utøvelse av ledelse på.

Utvikling av systemer som sikrer læring, fornyelse og endring, betinger at det utvikles bærekraftige strukturer på ulike nivåer i organisasjonen. I skolen vil det være på klasse- og skolenivå, slik at læringen foregår som en kontinuerlig prosess mellom alle aktører på alle nivåer, og slik at både etablert og ny kunnskap deles mellom aktørene og tas i bruk av alle:

Ved endring i organisasjoner vil den pedagogiske ledelsen blant annet være knyttet til å få i gang refleksjon og bevisstgjøring mht. de eksisterende verdier og praksis i organisasjonen... Sentralt i pedagogisk ledelse blir dermed utvikling av læringsforhold og læringssystemer som muliggjør læring av nye kunnskaper, ferdigheter, handlemåter og verdier. (Wadel, 1997, s. 48–49)

Ut fra en ideell forståelse innebærer dette at alle aktører, det være seg skoleeier, ledere, lærere, elever og foreldre bør involveres i refleksjon over praksis ut fra en overordnet forståelse av skolens oppgave.

Pedagogisk ledelse slik Wadel beskriver den, kan ses i sammenheng med Peter Dahler-Larsens beskrivelse av en evalueringskultur. «Evaluering er i bund og grund en vidensindsamling, der foretages med henblik på å styre og/eller forbedre en innsats» (Dahler-Larsen, 2006, s. 9). Han peker videre på at evaluering som utgangspunkt for utvikling i skolen, er problemfylt og motsetningsfylt og kan foretas på mange måter og på mange områder. Samtidig argumenterer han for at det langt på vei er mulig å få til utvikling i skolen med utgangspunkt i enkelte sentrale forutsetninger, for eksempel erfaringsdeling, et språk som er egnet til å sette ord på problemene, refleksjon over praksis og virksomhet i lys av teori og empiri, slik at refleksjonen har gyldighet ut over den lokale konteksten og slik at praksis og virksomhet kan begrunnes vitenskaplig. I tillegg mener han at evaluering må gjøres med utgangspunkt i relevant informasjon (data), og at resultatene må brukes aktivt. Det innebærer identifisering av «god praksis og virksomhet», så vel som utprøving og endring med støtte og deltakelse fra aktørene i organisasjonen. En evalueringskultur kan ut fra en slik forståelse, være synonym med en skole som kontinuerlig stiller kritiske spørsmål ved egen virksomhet og praksis for å finne områder med forbedringspotensial. Det handler altså om en skole hvor organisasjonslæring står sentralt. I tabell 1 sammenstilles Wadels forståelse av produktiv pedagogisk ledelse med Dahler-Larsens beskrivelse av organisasjonslæring (evalueringskultur).

Wadel er opptatt av at pedagogisk ledelse må skape bevisstgjøring av virksomheten i organisasjonen. Dahler-Larsen peker på at lærerne må kunne begrunne sin praksis: «Metodeansvarlighet betyr, at en lærer er i stand til at begrunde sit valg av metode ut fra et vidensargument» (Dahler-Larsen, 2006, s. 80). Lærernes erfaringer fra praksis i klasserommet bør danne utgangspunkt for refleksjon i lys av teori og forskning. Sett i forhold til Wadels tanker om at pedagogisk ledelse har som mål å utvikle systemer som sikrer læring og utvikling, bør praksis kunne begrunnes i lys av teori, forskning og de mest sentrale styringsdokumentene (læreplanen, lov og forskrifter). *Begrunnet praksis* er kanskje den sterkeste læringsfremmende strukturen som kan utvikles i skolen.

Et eksempel på en slik struktur, er kollegaobservasjon. Ved at kvalitetene som beskrives i skjemaet utvikles i hele organisasjonen, vil en kunne utvikle en praksis som er begrunnet, og som samtidig fungerer som et system for læring og utvikling i organisasjonen. Det forutsetter imidlertid at erfaringsdeling og refleksjon gjøres i lys av innholdselementene i tiltakene, slik at relevante data fra kjernevirksomheten ligger til grunn for disse prosessene.

Sammenstillingen av Wadel og Dahler-Larsen tilsier at pedagogisk ledelse innebærer organisasjonslæring som omfatter både organisasjonsnivået og klasseromsnivået. Det handler altså om å lede en pedagogisk virksomhet mer enn om å veilede lærerne i deres klasseromspraksis, samtidig som den pedagogiske virksomheten utvikles med utgangspunkt i klasserommets praksis.

Tabell 1. Sammenheng mellom sentrale elementer i produktiv pedagogisk ledelse og evalueringskulturer

Produktiv pedagogisk ledelse (Wadel, 1997) Ledelse for organisasjonslæring	Evalueringskultur (Dahler-Larsen, 2006) Organisasjonslæring
Medvirkning på alle nivåer Distribuert ledelse	Forankring hos Skoleeier Ledelse Lærere Elever og foreldre
Refleksjon over egen praksis	Refleksjon over praksis og virksomhet i lys av teori og empiri Bruk av relevant informasjon, analyse av praksis Utvikling av et funksjonelt språk og begrepsapparat
Aktørene samhandler	Erfaringsdeling Utvikling av en delings- og brukskultur Kollektiv orientering Utvikling av et læringsfellesskap
Anvendelse av ny kunnskap Endring	Evaluerer brukes konstruktivt: Bekreftelse, identifisering Utpøving Endring
Utvikling av systemer som sikrer læring og fornyelse/endring	Begrunnet praksis og virksomhet Læringsfremmende strukturer: - medvirkning - refleksjon - samhandling

Refleksjon over praksis og virksomhet i lys av teori, empiri og styringsdokumenter

Et kritisk punkt i skolers organisasjonslæring er om erfaringsdeling reflekteres i lys av teori og gyldig forskning. Refleksjon innebærer at en kritisk stiller spørsmål ved praksis og erfaringer, slik at en kan være best mulig rustet til å møte ulike situasjoner i framtiden. Det kan innebære at en distanserer seg fra den situasjonen som refleksjonen er knyttet til. Det krever også at det settes av tid til refleksjon utenom undervisningen, fordi det er vanskelig å reflektere samtidig som en skal drive undervisning. Schön argumenterer for at refleksjon har en sentral plass sammen med utprøving for å utvikle ny forståelse og endret praksis (Schön, 1983).

Refleksjon kan og bør foregå som både en individuell og kollektiv prosess. Den enkelte lærer bør reflektere over egen undervisning for sin egen del, samtidig som lærere bør reflektere sammen over egen og hverandres praksis. Kollektiv refleksjon vil bidra til at en kan nyttiggjøre seg andres erfaringer og kunnskaper gjennom innspill med andre vinklinger og perspektiver. Å reflektere sammen med kolleger er også nødvendig for å utvikle en kollektiv forståelse, bevissthet og praksis som ivaretar skolens oppgaver, og som gjør at skolen framstår som en profesjonell organisasjon. Samtidig er det nødvendig å prøve ut ny praksis mer systematisk.

Refleksjon er også en forutsetning for at skolen skal kunne utnytte større deler av det potensialet som ligger i alle skoler, nemlig den enkeltes kunnskap og erfaringer, som i større eller mindre grad fortsatt ser ut til å eksistere som taus kunnskap (Polanyi, 1966). Å sette refleksjon i system gjennom faste rutiner, er blant de mest effektive tiltakene for kvalitetsutvikling av praksis. Det skaper kollektiv bevissthet og tydelighet i lærergruppa, og det igjen påvirker elevene mer enn når lærere opptrer som individuelle aktører. Den største effekten på elevers læring, får vi når elevene samhandler med flere profesjonelle lærere over tid. Mange skoler ser ut til å besitte både kunnskaper, erfaringer og kompetanse til å mestre flere utfordringer i hverdagen, hvis de klarer å gjøre disse til allemannseie (Jensen et al., 2014).

Refleksjon satt i system gjør det også mulig å koble teori, forskning og verdier tettere sammen med praksis. Det fordrer imidlertid at refleksjonene gjøres i lys av teori og forskning. Gjennom slike koblinger kan lærerne utvikle begrunnelser i forkant av læringsarbeidet og beredskap for valg underveis. Lærerne blir tryggere i sin yrkesutøvelse, individuelt og kollektivt. Utgangspunkt for refleksjon kan være erfaringer, opplevelser eller observasjoner gjort av kolleger eller ledelse. Refleksjon utløses ved at lærerne stiller spørsmål til hverandre og ikke gjennom at noen forteller eller belærer andre om hva som er best å gjøre.

Allerup et al. (2009) peker på viktigheten av å utvikle systematisk og kollektiv refleksjon om hva som oppnås i skolen, og at en slik kultur kan vokse inn i den daglige arbeidsmåten i det enkelte klasserom og den enkelte skole, hos ledelse, organisasjoner og skoleeier. LOV legger opp til at slik refleksjon skal omfatte skolens virksomhet like mye som den enkelte lærers praksis.

Etter å ha stiftet bekjentskap med LOV har begrepet «refleksjon rundt egen praksis» fått meg til å reflektere over min praksis i langt større grad enn tidligere. Det har også satt i gang tanker om hvordan noen refleksjoner fører til andre refleksjoner, og om hvordan og i hvor stor grad min praksis forandres der det er hensiktsmessig å forandre praksis. Det har også skapt bevissthet generelt for sammenheng i egen undervisning og i skolens måte å tilnærme seg undervisningen på. (*lærerutsagn*)

Lederne forteller at deltakelse i prosjektet har bidratt til *refleksjon over praksis i klasserommet og virksomheten ved skolen*, og at det har medført vurdering og endringer på individ- og skolenivå. Refleksjonene ser i stor grad ut til å være av pedagogisk/didaktisk karakter, noe som også skulle tilsi at endringer kommer til syne i klasserommets praksis, og som kommer til uttrykk i hva denne lederen forteller: «Opplæringen har blitt mer forskningsbasert enn erfaringsbasert» (lederutsagn). Utsagnet indikerer utvikling av begrunnet praksis i tråd med hva forskning viser.

Samtidig gir flere ledere uttrykk for at praksis har blitt mer ensartet på tvers av klasser, noe som har medført større grad av kollektiv orientering. Spørsmålet er imidlertid hvilken forskning som skal legges til grunn og ikke minst hvem som skal bestemme det. Forskning strekker seg fra grunnforskning til ulike former for oppdragsforskning som kan være innrettet på å tjene oppdragsgiveres interesser. Det er forskjell både i kvaliteten og gyldigheten av forskning og også når det gjelder hvor kompetent praksisfeltet er til å vurdere forskningen. Videre finner en utstrakt bruk av evidensbaserte undersøkelser hvor formålet er å finne ut at noe fungerer uten at det nødvendigvis legges vekt på hvorfor eller hvordan. Aktuell teori og forskning kan omfatte både individuell læring, gruppelæring og organisasjonslæring.

Skolene kan på ulike måter koble erfaringsdeling og refleksjon med teori og forskning. Det aller enkleste er om skolens personale blir enige om at den enkelte har et ansvar for å begrunne egen praksis i lys av teori og forskning i planlegging og evaluering av undervisningen. Det fordrer at lærerne må bruke noe tid på å drøfte og finne fram til relevant forskning og aktuell teori som støtter undervisningsopplegget. En må derfor utvikle en slik praksis i et omfang og på en måte som gjør at lærerne ikke opplever det som ekstra belastning, for eksempel ved at en bruker noe av skolens planleggingstid og lærernes bundne tid.

En annen måte er at tilsatte i skolen som deltar i etter- og videreutdanning, bringer med seg kunnskap om nyere forskning og teori fra studiene tilbake til kollegene og skolen og bruker denne aktivt i planlegging og vurdering av praksis og i refleksjon sammen med kolleger. Det samme kan gjøres når skoler deltar i nasjonale satsinger med temaer som vurdering, grunnleggende ferdigheter og klasseledelse. Mange lærere og ledere deltar i ulike former for kompetanseheving som gjør det mulig å bidra til refleksjon i lys av teori og forskning.

Noen skoler bruker litteratur som utgangspunkt for å utvikle begrunnet praksis. De velger aktuell og relevant litteratur om temaer de ønsker å bruke som utgangspunkt for kompetanseutvikling. Personalet forbereder seg gjennom å lese aktuelt stoff som skal danne utgangspunkt for pedagogisk refleksjon for eksempel en gang i måneden. Dette

forutsetter at en finner litteratur som støtter seg på relevant teori og forskning. Lærerne kan også oppfordres til å legge fram funn fra forskning som kan diskuteres kollektivt på skolen. Mye forskning presenteres i ulike tidsskrifter og det er mye å finne på internett, for eksempel på utdanningsdirektoratets hjemmesider.

En annen mulighet er å benytte nyutdannede lærere til å redegjøre for hva de har lært om teori og forskning i utdanningen, og som kan være relevant i den pedagogiske refleksjonen på skolene. Det forutsetter at skolene er interessert i hva disse lærerne kan tilføre.

Skoleeiere som har tilsatt pedagogiske konsulenter eller veiledere kan nytte dem til å trekke inn relevant teori og forskning i arbeidet på skolene, slik at det uttrykkes forventninger om at lærerne begrunner praksis i lys av disse.

I diskusjoner om etiske retningslinjer for skoler, lærere og ledere, bør også diskusjonen om begrunnet praksis inngå, ut fra spørsmålet om det er etisk forsvarlig å drive undervisning som ikke finner støtte i teori og relevant forskning. Begrunnet praksis handler også om skolens og lærernes profesjonalitet. Profesjonelle lærere bør kunne redegjøre for hvorfor de gjør det de gjør og hvordan de kan vite hva det fører til for elevene.

Det kan også tenkes at læreplanen burde være tydeligere når det gjelder å utvikle en begrunnet praksis og også stille krav om at skal kunne redegjøre for praksis i lys av teori og forskning.

Mange skoler er praksisskoler for universiteter og høyskoler som har lærerutdanning i porteføljen. I et slikt samarbeid bør det være mulig å nytte studentene til å for eksempel analysere og vurdere praksis som de observerer i lys av teori og forskning og snakke med praksislærerne om hvordan de begrunner praksisen sin. Dette kan også legges opp som et tema i praksissamarbeidet mellom skolene og utdanningsinstitusjonene.

Videre bør det være mulig å tydeliggjøre kravet om begrunnet praksis i skolens nasjonale og lokale kvalitetsvurderingssystemer, noe som også kan følges opp gjennom tilsynsordninger.

Selv om informasjonen fra lederne ofte er relatert til undervisning og klasserom, finner vi også omtale av tiltakene om at de kan være med å skape refleksjon over om «man gjør det man skal gjøre», det vil si hvorvidt virksomheten er i tråd med en helhetlig forståelse av skolens oppgave, det vi beskriver som refleksjon over skolens samfunnsmandat. Det kommer fram gjennom følgende utsagn:

Jeg opplever at vi har fått flere til å tenke gjennom hva som egentlig er viktigst, å lære godt, eller å haste i vei for å komme gjennom pensum. (*lederutsagn*)

Denne type refleksjon ser imidlertid ut til å forekomme i begrenset omfang i de skolene vi har undersøkt. Når vi snakker med ledere og lærere på skolene, får vi ofte høre at lærerne opplever stort press for å få gjennomgått tilstrekkelig mengde stoff. På ungdomstrinnet (ISCED 2) og i videregående skole (ISCED 3) styres dette også av at lærerne må kunne dokumentere at elevene har fått undervisning som dekker alt som etterspørres i kompetansemålene, i tilfelle det skulle komme en klage på standpunkt- og sluttvurdering.

En kan stille spørsmål ved om kvalitetsvurderingssystemet i for stor grad er rettet inn mot elevers resultater i fag og grunnleggende ferdigheter, slik at det blir vanskelig å realisere en praksis som er rettet inn mot de overordna måla i læreplanen. Eksempler på slike mål kan være å utvikle dypere forståelse, betydningen av å være et lærende individ, strategier for å mestre ulike komplekse utfordringer og bevisstgjøring og utvikling av verdier. Det er et ledelsesansvar å stille krav om at praksis kan begrunnes, og det er et ansvar for enkelte å kunne dokumentere at den er begrunnet.

7. Veiledning og annen rådgivning som vei til kollegalæring

De foregående kapitlene viser til utvalgte aktiviteter som støtter læringsprosesser i skolen. I dette kapitlet vil oppmerksomheten rettes mot særskilte personer hvis oppdrag er å fremme endringer i skolen som vil føre til utvikling av hovedoppgavene: utdanning og opplæring. Det er disse som er ekspertene som har bidratt til å utvikle kvaliteten på undervisningen gjennom arbeid med voksne – spesielt lærere og skoleledere. De støtter læringsprosesser og fremmer mer generelt endringer i skolekulturen. Disse menneskene refereres ofte til som *endringsagenter* (Erchul & Martens, 2010; Lapsley & Oldfield, 2001; Tomala, Schilling, & Trybus, 2013 og andre). En agent, i dette tilfellet en endringsagent, oppfattes som en som handler og støtter mennesker og organisasjoner idet de endrer arbeidet sitt til fordel for høyere kvalitet og bedre resultater. Hans eller hennes posisjon i skolen kan arte seg ulikt, men evnen til å igangsette og håndtere endring er viktig (se for eksempel Bolam, 1975). Det er åpenbart at folk i rollen som endringsagent har ulikt fokus og ulike spesialiseringer. De kan være skoleledere, lærere (Badley, 1986; Lukacs & Galluzzo, 2014), unge elever og de tidligere nevnte interne og eksterne samarbeidspartnerne og spesialistene, som tilretteleggere, veiledere (Thornton, 2014), utdanningskonsulenter, coacher og forskere med kompetanse i arbeid med data. Dette kapitlet fokuserer bare på arbeidet til konsulenter, og da spesielt veiledere, i skolen, siden nyere forskning fra det tsjekkiske miljøet hovedsakelig dreier seg om deres arbeid.

Ulike konsulentkonsepter i skolen

Innledningsvis er det nødvendig å oppklare noen terminologiske tvetydigheter. Hvem er en veileder og hvem er en konsulent? Rollen, oppdraget og den faglige inngripenen til disse endringsagentene er ikke klart definert, de sees på på ulike måte og kan overlappe på mange vis. I engelskspråklig litteratur oppfattes ofte en skolekonsulent som den som tilbyr faglig intervensjon innenfor problemløsning. Erchul og Martens (2010), anser eksempelvis skolekonsulenter å være de som spesialiserer seg på å løse problemer knyttet til unge elevers adferd, og å støtte skolehelsen. Caplan (1963) definerer konsulentvirksomhet som en samhandlingsprosess mellom to fagfolk: konsulenten, som er en spesialist, og den som søker konsultasjon, som ber om assistanse i forbindelse med et aktuelt arbeidsrelatert problem. Fra dette perspektivet gir konsulent- og konsultasjonsbegrepene assosiasjoner til problemløsning, for eksempel, men også metodisk lærerstøtte gitt av skolepsykologer, spesialpedagoger og andre spesialister. I det tsjekkiske miljøet kalles folk i skolen med det ovennevnte fokus (problemløsning) skolerådgivere (pedagogiske rådgivere,

skole- eller rådgivningspsykologer, og så videre), som gir metodologisk og rådgivende støtte til lærere i problemsituasjoner. På samme måte knytter for eksempel Nastasi (2005) skolekonsultasjoner til spesifikke emner, slik som kommunikasjonsstøtte til familier utenfor hovedstrømningene i skolen, og anser at konsulenter er de som tilrettelegger for forhandlinger og søker etter enighet for å sikre samarbeid og likestilling i utdanning.

I det tsjekkiske skolemiljøet er konsulentbegrepet knyttet til støtte for lærerne og skolen i samband med visse skolepolitiske endringer, som skolene og lærerne deres ikke er blitt forberedt på og som de derfor trenger støtte til. Dette inkluderer for eksempel opprettelsen av pedagogiske skoleprogrammer, eller, mer aktuelt, inkluderende opplæring (det refereres ofte til de såkalte inkluderingskoordinatorene som tilbyr konsultasjoner til lærerne) (se Šteflová, 2008).

Skolekonsulentenes rolle og oppdrag trenger imidlertid ikke begrense seg til forhåndsdefinerte oppgaver; på samme måte trenger de ikke nødvendigvis å dreie seg utelukkende om å løse situasjoner. Tomala, Schilling og Trybus (2013) retter oppmerksomheten mot konsulentenes rolle som forskere og de som evaluerer, som ser på skolen som en organisasjon. De kan identifisere utviklingsområder i skolen og fremme visse endringer. Disse aktørene vil sannsynligvis ha en tettere relasjon til skoleledelsen. En lignende innsats kan ha blitt registrert i Tsjekkia på nittitallet, da det fantes (nokså sporadiske, innenfor rammeverket av internasjonale prosjekter) tilbud for å utdanne skolekonsulenter. Det var ventet at de ville kunne støtte utviklingsprosesser for skoleledelsen i den postrevolusjonære perioden, da tsjekkiske skoler gjennomgikk en rekke turbulente endringer. Å benytte seg av støtte fra eksterne fagkonsulenter eller skoleledercoacher er snarere et unntak i det tsjekkiske miljøet.

Skolekonsultasjoner assosieres også med veilederens stilling. Veilederne regnes som endringsagenter i skolen som organisasjon, men de jobber ofte sammen med lærerne og unge elever på et mer individuelt nivå. De positive effektene av dette arbeidet, selv om det ofte skjer på individnivå, burde merkes av hele skolen og spesielt av unge elever (Rhodes, Grossman, & Resch, 2000). I det tsjekkiske miljøet er konsulentenes og veilederens posisjon nesten fullstendig karakterisert av prosjektet *Helping Schools Succeed (Pomáháme školám k úspěchu*, se kapittel 10), som støttet arbeidet til begge disse spesialisttypene økonomisk. Beskrivelsen «pedagogisk» sørget for et målrettet fokus på å forbedre undervisningskvaliteten. «En erfaren lærer, foredragsholder, veileder og coach i én og samme person – dette er en pedagogisk konsulent i et nøtteskall ... han/hun støtter de ansatte i skoleutviklingsplanleggingen ... hjelper lærere med å reflektere over og forbedre undervisningen sin og planlegge sin faglige vekst» (Pedagogisk konsulent, udatert). Å tilby konsultasjoner, som er en samhandlingsprosess mellom to faglige parter og en faglig service for lærere (Erchul & Martens, 2010) er en aktivitet både konsulenter og veiledere driver med. Veilederens arbeid vil bli kommentert senere.

Utifra det som er nevnt ovenfor, følger det at konsultasjoner kan rettes enten direkte mot problemløsning, eller mot å utvikle skolen og undervisningen selv om det ikke primært er nevnt noen problemstilling. Det ser også ut til at det i det første tilfellet dreier seg om hjelp, mens det i det andre tilfellet dreier seg om støtte. Følgende oppsummeringstabell er basert på de ulike rollene konsulentene spiller i skolen (se ovennevnte kilder):

Tabell 2. Oversikt over skolekonsulentenes rolle

Skolekonsulentenes rolle		
Konsulent - Rådgiver ved problemtilfeller	<ul style="list-style-type: none"> - fokus på problemer hos unge elever og problemsituasjoner av mer psykologisk og spesialpedagogisk karakter, er ekspert på temaet han/hun hjelper til med - lærer, psykolog, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - ofte en del av skolen, - jobber på et mer individuelt nivå, - relasjonsmessig jobber han/hun tett med læreren
Konsulent - Spesialist på utvikling	<ul style="list-style-type: none"> - fokus på støtte innenfor introduksjon av skolepolitikk og andre endringer som påvirker hele skolen, - er en lærerspesialist i gjennomføringen av de aktuelle endringene, - arbeidet hans/hennes støttes av skolepolitikken (prosjekter etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - jobber ved skolen for en tid, disse kan være folk fra skolen eller eksterne konsulenter, - relasjonsmessig jobber de relativt tett med skoleledelsen, eller med spesifikke grupper, - jobber både på individuelt nivå og med grupper
Konsulent - Forsker	<ul style="list-style-type: none"> - fokus på spesifikke områder av skoleutviklingsprestasjoner eller evaluering, - støtter lederskapspotensialet (kan ligge tett opptil coachens rolle), - spesialisere seg i endringsprosesser, - trenger ikke være en ekspert på utdanning 	<ul style="list-style-type: none"> - er vanligvis en ekstern arbeider, - arbeidet hans/hennes er tidsdefinert (eller skal oppnå visse mål), - relasjonsmessig jobber han/hun tett med skoleledelsen, - jobber på kontrakt med skoleledelsen
Konsulent - Pedagogisk konsulent med fokus på undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - fokus på å utvikle undervisningskvaliteten, - jobber ikke hovedsakelig med problemet, - nærmest det tradisjonelle veilederbegrepet, - er en god lærer 	<ul style="list-style-type: none"> - kan være både internt og eksternt ansatt, - relasjonsmessig jobber han/hun tett med læreren, studentene, - jobber hovedsakelig på individnivå (men dette er ikke en regel)

De tsjekkiske forskerne som nevnes lenger bak i denne utgivelsen fokuserer på arbeidet til pedagogiske konsulenter og veiledere. Arbeidet deres er i hovedsak basert på veiledning, det vil si å gi lærerne støtte til å utvikle sin egen undervisningsmetode. Den neste delen handler derfor om veiledning som en måte å støtte læringsprosesser på i skolen.

Selv om det tradisjonelle synet på veiledernes arbeid først og fremst knytter det til den siste typen konsulenter, altså den pedagogiske konsulenten, kommer det alltid an på hvordan veilederen definerer sin egen rolle og oppdrag og hvilke forventninger og behov han eller hun møter på skolen.

Støtte til læringsprosesser i skolen gjennom veiledning

Veiledning anses som en av de eldste samarbeidsmodellene som støtte for menneskelig utvikling; i yrkeslivet refererer dette uttrykket til faglig, kollegialt og klokt lederskap for læring og faglig vekst (Bey, 1995; Jonson, 2008; Saphier et al., 2001). Zachary (2005, s. 3) definerer veiledning som «en gjensidig samarbeids- og læringsrelasjon mellom to eller flere mennesker som deler et felles ansvar for å nå målene til den som veiledes». Læring blir en grunnleggende prosess og et mål og produkt av veiledning. Også Kochan og Pascarelli (2003) regner vellykket veiledning som en prosess der to eller flere mennesker frivillig utdannes (formes) i en gjensidig respektfull og nær relasjon som fokuserer på å oppnå visse mål. Veilederens behov og konteksten dette foregår i spiller imidlertid også en viktig rolle i denne relasjonen.

Dette er først og fremst en særegen form for kollegalæring, som er (eller burde være) en vanlig del av lærernes arbeidsliv. Little (1990) rangerer veiledning blant de betydelige formene for kollegastøtte, det vil si de som har en klar effekt på praksisen. Veiledning er særegent på den måten at det gis over en relativt lang tidsperiode (for å møte de målene som er satt) for å utvikle og grunnfeste lærerens permanente evne til å takle sine oppgaver i skolen og i klassen innenfor en gitt standard. Veiledning innebærer også at veilederen gir støtte og bistand til lærerne slik at disse kan styrke sin faglige vekst og lykkes i arbeidet (Jonson, 2008). Bistand gjennom veiledning baserer seg på et frivillig tillitsforhold, men det er først og fremst en læringsrelasjon mellom to likestilte personer. Til grunn for konseptet ligger relasjonen mellom en erfaren arbeider/lærer og vanligvis en lærer med mindre erfaring på noen felter, hvor veilederen agerer som venn, guide, rådgiver og støtte for læreren, og – naturligvis og primært – som lærer (Drago-Severson, 2004; Kram, 1983; Saphier et al., 2001; Wollman-Bonilla, 1997 og andre).

Målgruppene for veiledning er imidlertid ikke klart streket opp. Ofte oppfattes veiledning som synonymt med å innlemme nye lærere eller å dele erfaringer med yngre lærere. I mange faglige publikasjoner trekkes det ikke noe skille mellom konseptene veiledning og veiledning av nyutdannede lærere (Portner, 2005). Veiledning som en måte å introdusere lærere i startfasen på sees da på som en relasjon mellom og en felles innsats fra en veileder og en lærer i det første eller de første årene i yrket. Det er en støttende relasjon der veilederen i hovedsak agerer som rollemodell for profesjonell oppførsel, tilrettelegger, coach og rådgiver som deler sin egen erfaring og kunnskap med den nye læreren (New Teacher, 2010). På samme måte brukes begrepet veiledning også i sammenheng med målgruppen elever eller også unge elever. I denne teksten oppfatter vi veiledning som en form for kollegial støtte, som kan omfatte alle lærerne i skolen uavhengig av deres alder og yrkeserfaring.

Veiledningens former, mål og virksomhet

Veiledning refererer altså ikke bare til det å introdusere nye eller nyutdannede lærere, i praksis kan en støtte på veiledende hjelp fra lærere når det introduseres visse forandringer i undervisningen eller en ny funksjon skal iverksettes. For eksempel kan en lett se for seg en situasjon der en yngre, men i noen tilfeller mer erfaren (eksempelvis innen IKT) kollega på sikt hjelper og støtter en eldre kollega ved introduksjon av informasjonsteknologi i undervisningen. Den mottagende personen og hans/hennes behov bestemmer målsetningene for veiledningsstøtten, samt hvilke metoder som brukes for å oppnå den nødvendige varigheten og detaljene i relasjonen. Veiledende lederskap – avhengig av målsetningene – kan anta ulike former (se Jonson, 2008):

- den tradisjonelle formen, der én veileder jobber med én kollega ved én skole,
- én lærer kan kontakte flere veiledere angående sine behov (*multippelveiledning*),
- én veileder kan være ansvarlig for flere lærere eller jobbe med en gruppe lærere.

Veilederen og hans/hennes kollegaer trenger ikke nødvendigvis være fra samme arbeidsplass, og møtene trenger ikke alltid å finne sted innenfor ett skolemiljø. I senere år har kommunikasjonsteknologien aksellerert og på enkelte måter underlettet styringen av veiledning. En kombinasjon, utvidelse eller fullstendig utskiftning av *ansikt-til-ansikt-veiledning* med elektroniske midler: e-postkonsultasjoner, chat, videokonferanser, internettdiskusjoner på nettsider med dette formålet og så videre. Slikt samarbeid refereres dermed ofte til som *e-veiledning*, *virtuell veiledning* eller *televeiledning* (Ganser, 2005; Jonson, 2008).

Generelt sett og i den videste forstand kan vi si at målet med veiledning er å utvikle spesifikke faglige og personlige egenskaper som setter lærerne i stand til å utføre jobben sin på en god måte og å bli profesjonelle. I en smalere forstand kan det være å støtte en lærer i å fornye undervisningen sin eller forbedre seg på et utvalgt felt, og dermed utvikle sin faglige kompetanse. Selv om veiledning for det meste foregår i arbeidssammenheng, kan også personlige mål reflekteres i de faglige målene (Zachary, 2005). Veiledningens målsetninger kan derfor anta ulike former og være mer eller mindre direkte rettet mot noe. Det vesentlige er at de uttrykkes, og at kriteriene for oppfølging av gjennomføringen settes ned. Selv om det hovedsakelig omfatter læringsstøtte, kan en veileder også gi emosjonell støtte (oppmuntring, motivering, ros) og fysisk (hjelp med noe) støtte til enkelte lærere (Lipton & Wellman, 2005). Noen målsetninger er karakteristiske for håndteringen av nye lærere, andre er karakteristiske for veiledningsrelasjoner mellom to erfarne lærere. I tilfellet nye lærere, for eksempel, kan et typisk mål være tilpasning og sosialisering i det nye miljøet. En god veileder hjelper den støttede læreren med å formulere mål som skal oppnås, de setter kriteriene for oppfølging av gjennomføringen sammen, og blir enige om metoden og forutsetningene for samarbeidet.

Målene knyttes deretter til virksomheten veilederen utfører: han/hun skaffer informasjon og ressurser, hjelper til med å forberede undervisningen, er en rollemodell (demonstrerer undervisningsmetoder), gir lærerne tilbakemelding på undervisningen,

støtter dem gjennom dialog og refleksjon over praksis, gir emosjonell støtte, og så videre (Lazarová, 2011). En veileder er ekspert i «prosesskontroll» og planlegger aktiviteter og prosedyrer som tydelig er tiltenkt for å oppfylle målsetningene. De grunnleggende ferdighetene hans/hennes er å utføre intervjuer (konsultasjoner) for å utvikle den støttede lærerens potensial, uavhengighet og ansvar, og samtidig unngå å forstyrre læringen og det likestilte forholdet.

Veiledningens potensial for læringsstøtte i skolen

Veiledning forsterker læringsprosesser både på individuelt nivå og organisasjonsnivå. Lærerne skaper vanligvis sin «private forståelse» basert på personlig erfaring, og de kan dele denne med kollegaer ved hjelp av veiledning. Dermed bryter veiledning lærernes isolasjon og fremmer refleksjon over praksis og selvrefleksjon. Fordelene på individnivå innebærer først og fremst økt læring, åpenhet for flere perspektiver og forbedring av utvalgte ferdigheter, men også at læreren får selvtilitt og en følelse av mestringstro (Drago-Severson, 2004; Rhodes & Fletcher, 2013; Zachary, 2005). Fordelene ved veiledning er dermed knyttet til kognitive (ny kunnskap), psykologiske (selvtilitt, mestringstro) og sosiale spørsmål (følelse av tilhørighet og aksept).

I likhet med klientene, forteller også veilederne at arbeidet deres gir dem en rekke lignende fordeler og at det er en hyggelig måte å utvide lærerrollen på. Veiledning er en mulighet til gjensidig læring som springer ut av en gjensidig relasjon. Veilederne får, i samarbeid med klientene sine, ny inspirasjon til å forbedre arbeidet sitt, og føler en sterkere tilknytning til skolesamfunnet (New Teacher, 2010). Noen forskere ser på veiledning som en effektiv måte å motvirke psykologisk og fysisk utbrenthet hos lærere (Drago-Severson, 2004). Forskningsdataene viser tydelig personlig vinning på veiledning når det gjelder eldre lærere – veiledere i form av «reversert sosialisering» og «revitalisering». Gjennom arbeidet med å ta seg av yngre kollegaer, blir erfarne lærere inspirerte av arbeids- og tenkemåte, og beriker dermed sin eksisterende praksis (Leshem, 2008). Ved å delta i veiledning, kan eldre lærere styrke sin egen følelse av mening og kompetanse, øke selvtilitten og utvikle relasjoner til yngre kollegaer. Noen veiledningsprogrammer viser også gode resultater fra arbeid med pensjonerte lærere som allerede har avsluttet sitt aktive arbeid direkte i klasserommet, men som på denne måten holder kontakten med «sin» skole (Portner, 2005).

Betydningen av veiledning går imidlertid utover det personlige og det individuelle nivået, og påvirker gruppeprosesser og miljøets karakter påtagelig. Det er ikke bare en typisk «én til én»-relasjon, men tilrettelegger for muligheten til å oppleve samarbeid med alle innen en organisasjon. Basert på en rekke forskningsdata kan en oppsummere med at veiledning på organisasjonsnivå (for eksempel Fullan & Knight, 2001; Kochan & Pascarelli, 2003b; Thornton, 2014):

- igangsetter dialog og refleksjon over praksis hvor eksisterende kunnskap blir omstrukturert, og øker den tause kunnskapen i en organisasjon,

- bidrar til å bevare verdifullt potensial gjennom overføring på tvers av generasjoner av unik erfaring, kunnskap og fungerende kulturelle tradisjoner skapt ved en spesifikk skole,
- styrker den gjensidige forståelsen mellom folk som skaper samarbeidssamfunn,
- styrker menneskers følelse av tilhørighet (vår klasse, våre elever, vår skole, våre problemer og så videre) og tilknytning til en organisasjon,
- legger forholdene til rette for organisasjonsendring (transformasjon) og å endre kulturen til en læringskultur.

Det er viktig å ta med i betraktningen at veiledning er en reise, ikke en destinasjon. Veiledning støtter læringsprosesser innad i organisasjonen og er veien til læring på organisasjonsnivå, til en lærende skole.

Veiledning har også potensial til å påvirke kulturen i en organisasjon og skolekulturen. Kochan og Pascarelli (2003b) peker på dynamikken mellom skolekultur, kontekst og veiledning i ulike miljøer, og spør hvorvidt veiledning primært er rettet mot å opprettholde status quo eller om det er en endringsprosess (s. 264). De som innfører veiledning som en ny praksis ved en gitt skole må på den ene siden respektere skolens kultur (raske endringer blir kanskje ikke akseptert, og derfor er det viktig å forankre veiledningen i skolekulturen), mens det på den andre siden er tenkelig at veilederens ferdigheter og faglige oppførsel kan overføres til og gradvis endre skolekulturen i retning av læring. Veiledningskulturen er faktisk en læringskultur.

Hvert samfunn kjennetegnes av sine skikker, tradisjoner, normer, symboler og oppfatninger. Det er åpenbart at veiledning vil lykkes bedre i en skolekultur som setter stor pris på verdier som innovasjon, profesjonalitet og voksenalering. Veiledning forutsetter en kultur som støtter opp om gjennomføringen og full integrasjon i organisasjonen; organisasjonskultur og også skolekultur må dermed sees på som grunnleggende forutsetninger for at veiledningen skal lykkes. Thornton (2014) anser skolekultur som den største hindringen for å utvikle veiledning. På samme måte påpeker Zachary (2005), som foreslår spesifikke prosedyrer for å gjennomføre veiledning i en organisasjon, at det er nødvendig å «stille seg inn på» organisasjonskulturen og deretter skape en infrastruktur der veiledningen kan lykkes med å utvikle seg. Veiledere må forstå konteksten de arbeider i – lærerne og deres arbeid. Det er også tydelig at rektorene, ved siden av veilederne selv, spiller en viktig rolle i prosessen med å integrere veiledning i skolekulturen, siden de er «kulturledere» som gjenspeiler tradisjoner, tro, etikk og ritualer (Kochan & Pascarelli, 2003b).

Veiledningsprogrammernes begrensninger

Veiledning kan fungere i organisasjonen på formelt og uformelt nivå. De uformelle formene gir vanligvis større sikkerhet ettersom en hovedkarakteristikk er at de er frivillige. Ulempene kan være vansker med å få evaluert virkningen, nærhet i det dyadiske forholdet mellom veileder og den veiledede, og liten påvirkning på utviklingen av en

kontinuerlig læringsprosess på tvers av organisasjonen. Det er heller ikke noe unntak at veiledning som læringsstøtte- og endringsprosess får innpass i skolene gjennom prosjekter og økonomisk prosjektstøtte. Veiledningsprogrammer er i mange land en del av en utdanningspolitisk strategi og dermed knyttet til gryende behov og politiske prioriteringer (Kochan & Pascarelli, 2003a). Fra et utdanningspolitisk nivå iverksettes veiledningsprogrammer i et rammeverk hvor formelt dannede veiledningsrelasjoner ikke alltid respekterer betingelsen om frivillighet. Programmer knyttet til utdanningspolitikk har uten tvil en fordel i at de har økonomisk støtte og en tydelig struktur, men det oppstår problemer med innføringen og gjennomføringen av veiledning i skolen når måloppnåelsen skal kontrolleres og prosjektet evalueres. Men selv den primært formelle, «påtvungne» opplevelsen kan, hvis den oppfattes av personen som behagelig, ikke-truende og nyttig, skape en interesse for veiledning og læring i en kollegial relasjon. Det finnes allerede en mengde dokumenter som handler om hvordan ulike veiledningsprogrammer er blitt utført i organisasjoner og hvilke mål, suksesser og grenser endringsagentene opplevde i måloppnåelsen (Jonson, 2008; Kochan & Pascarelli, 2003b; Portner, 2005; Rhodes & Fletcher, 2013, og andre). Utifra disse funnene er det mulig å peke ut noen forutsetninger som må være på plass og opprettholdes for at et veiledningsprogram skal lykkes:

- prosjektstøtten må være langvarig,
- veilederne må ha formelle kvalifikasjoner og kontinuerlig opplæring,
- den eksisterende skolekulturen må respekteres,
- det må ikke mangle evaluering av prosessen og virkningene,
- veilederne og deres klienter må kontinuerlig støttes og settes pris på.

Forskerneer enige om at det ikke alltid er lett å innføre omfattende veiledningsprogrammer i skolen, særlig ikke hvis det skal dreie seg om kollegastøtte blant erfarne lærere. En kan anta at veiledning for å introdusere nye lærere vil være mindre kontroversielt å innføre. Veiledning kan medføre visse endringer i skolelivet som kan føles truende for lærerne. Ved noen skoler er det ikke vanlig praksis å spørre kollegaer om hjelp, og all undervisning foregår bak lukkede dører. Dataene fra evalueringen av et prosjekt som nylig ble innført i Tsjekkia tyder på svært kraftig motstand fra noen lærere som opplevde veiledningen som «påtvunget» av et prosjekt som en form for kollegastøtte. Det virker som om prosjektet ikke respekterte tilpasningen til den eksisterende skolekulturen, samt at det ikke var mulig i løpet av en kort periode (ett år) å lære opp svært dyktige veiledere og å formidle den behagelige erfaringen kollegastøtte kan være til lærerne (Lazarová, Vychopňová, & Dobrovolná, 2015). Denne erfaringen bekrefter risikoen ved enkelte dårlig strukturerte og kortvarige prosjekter, som ofte er et resultat av utdanningspolitisk innsats og press som egentlig er godt ment.

Noen av forfatterne bak publikasjoner som handler om veiledningsprogrammer har notert seg kravene til veilederne, som er avhengige av faglige ferdigheter for å lykkes. De er blitt enige om at en veileder må – utover å ha gode ferdigheter i veiledning – være opptatt av veiledning og i stand til å endre sin egen kommunikasjonsstil etter de

individuelle særegenhetene til den støttede læreren. Det anses som en fordel dersom veilederen og den veiledede deler en felles utdanningsfilosofi og evner å være på bølgelengde med hverandre (Jonson, 2008; Otto, 1994; Saphier et al., 2001; Wollman-Bonilla, 1997). Først og fremst er veiledere nødt til å ha en god forståelse av oppdraget sitt og være villige til å samarbeide og å støtte lærerne aktivt, ikke bare se på eller ha oppsyn med dem. En veileders vilje til å utvikle uformell kontakt med den veiledede så vel som andre lærere anses som nyttig, i tillegg til det å inngå og tilby samarbeid med andre kollegaer og å øke forståelsen for veiledning i organisasjonen, samt å klargjøre sin egen rolle i skolen.

Veiledning og andre skolekonsultasjoner er en del av skolelivet over hele verden, og målet med disse er å forbedre undervisningskvaliteten og å støtte læringsprosesser i skolen, både for barn og voksne. De fokuserer både på aktuelle problemer (som er typisk for konsultasjoner) og på støtte til utvikling av skolen og de som jobber der. Veiledning og konsultasjon har slitt med tvetydig terminologi fordi de er knyttet til ulike målgrupper og kan anta en rekke former avhengig av kontekst.

For å oppsummere; det er verdt å tenke over spørsmålet om hvorvidt det finnes klare bevis for at veiledning og veiledningsprogrammer (og dette gjelder for alle allmenne skolekonsultasjoner) faktisk fungerer og har en tydelig effekt på hovedprosessen – undervisning og opplæring av unge elever. Veiledere og andre konsulenter arbeider vanligvis med lærere eller skoleledere (kanskje med andre enheter), men resultatene bør gjenspeiles i de unge elevenes læring og suksess. Suksessen til en ung elev kan avbildes på ulike måter og er vanligvis vanskelig å måle. Har den tiden og de pengene som brukes på veiledning og konsultasjoner virkelig en effekt på skolen, og på unge elever? Er det nok å spørre lærerne som har hatt mulighet til å få støtte fra en veileder om sine følelser og erfaringer? Spørsmålet rundt effekten av konsultasjoner og andre typer inngripen i skoler har i de senere år blitt drøftet av flere forfattere (*evidensbasert intervensjon, evidensbasert praksis, evidensbaserte konsultasjoner* og så videre), og også for veiledning er det en stor utfordring å fremskaffe bevis (DuBois et al., 2011; Erchul & Martens, 2010; Konstam et al., 2015; Kratochwill et al., 2012 og andre).

8. Refleksjon og reflekterende prosesser

De fleste forstår refleksjon ut fra ordet refleks. Det er noe som skjer automatisk og brukes gjerne om lys som sendes ut i ulike retninger etter hvilken vinkel det kommer fra. En refleksjon i et vannspeil kan virke slik at speilbildet er nærmest identisk med virkeligheten som det avspeiler. Erfaringen vår sier at det ikke er slik. En liten forstyrrelse av vannspeilet vil endre refleksjonen og hindre en oppfatning av likhet mellom virkeligheten og speilbildet. Dessuten er vi nødt til å stole på tidligere erfaringer innenfor den verden vi er kjent med (Biggs, 1999). Dersom dette bildet brukes som metafor i og overføres til mentale systemer, kommunikasjon og virkelighetsoppfatning, kan det se ut som vi noen ganger ikke klarer å skille den ene virkeligheten fra en annen (Bateson, 1973). Vi kan ha problemer med å skille våre forestillinger og oppfatninger fra andres erfarte virkeligheter. Begrepene og ordene vi bruker kan fange oss inn i forestillinger om hvordan verden ser ut og hvordan våre egne erfaringene blander seg inn i oppfatningen av det som omslutter oss. Bateson sier at vi danner oss et bilde av noe og dette «noe» er det som skiller seg ut fra bakgrunnen. Det er det som er forskjellig fra de omgivelsene selv om vi ser både omgivelsene og gjenstanden på engang. Ut fra det som skiller seg ut får vi en oppfatning av gjenstanden. Det kan selvsagt også være andre elementer som skiller seg ut slik som lukt og smak, det vi kan se, føle og høre. Dessuten viser han til at begrepene vi bruker ikke er gjenstander vi har inne i hodet. Han bruker eksemplet om en «stol». Han sier at et bilde av en «stol» ikke er en stol, men et bilde av en stol. Dersom vi griper stolen og holder den betyr heller ikke dette at ordet «stol» bare er en avbildning. Vi har ikke en stol inne i hodet, men vi er enig om at det er en sammenheng mellom bildet og stolen (Bateson, 1972). Ut fra slik forståelse kan det være avgjørende hvordan veilederen tenker rundt samtalen med sin veisøker. Oppdraget kan være hvordan veileder klarer å skille ut det som er viktig for å forsøke å forstå veisøkeren, eller «den andre» som Kierkegaard har sagt (Kierkegaard, 1859).

Veiledningens oppdrag kan derfor være å bidra til å lage en oversikt, eller tegne et «kart» over virkeligheten slik veisøkeren ser det (Bateson, 1972). Dette er også med på å definere hva som skjer i veiledningen. Oppdraget for veileder er å kommunisere slik at språket brukes for å gjenskape de forestillingene veisøker og veileder har om den virkelighetsbeskrivelsen som det arbeides med. I en slik avklaringsrunde kan det være nødvendig med spørsmål som avgrenser temaet eller problemstillingen. Ettersom hendelser som preger oss kan også gjøre at det er vanskelig å se ulike perspektiver på en gang, er det veilederens oppgave å forsøke å finne fram til veisøkerens perspektiv (Andersen, 2007). Søren Kierkegaard (1859) siteres gjerne i slike sammenhenger hvor det handler om å se verden på samme måte som veisøker ser det før det er mulig å være del av den «sanne hjelp».

Spørsmålet om hva sannhet egentlig er, har nok opptatt mennesker til alle tider. Vi kjenner igjen spørsmålet like godt fra Bibelen gjennom berømte ord som «Hva er

sannhet?» som i de beskrivelsene av sannheter som myndigheter og andre maktpersoner gjerne vil ta hånd om for å holde på makten. Imidlertid ser vi at forholdet til sannhet også handler om hvordan vi oppfatter oss selv og om vi er i stand til erkjenne andres oppfatninger og perspektiver. På jakt etter en sannhet, kan vi møte mange sannheter. Det er ingen objektivitet, alt er subjektivt fordi vi har våre egne opplevelser, erfaringer og tolkninger (Maturana, 1987). Dermed er det ifølge Maturana heller ikke noe univers, men et multivers ettersom hver har sin oppfatning av det som hender. I følge Maturana (1987) vil det være naturlig dersom det finnes ulike måter å oppfatte og forstå omverdenen på, at det også vil være umulig å ha den samme oppfatningen av det som skjer rundt oss (Hornstrup & Storch, 2001). Dette er fundamentalt i systemisk forståelse og får betydning for enkeltpersoner oppfatning av virkeligheten og seg selv. Refleksjonen bidrar til å klargjøre oppfatninger og sette dem inn i nye kontekster i sammenheng med andre. Gjennom samtalen forsøker veileder å trekke noe fram fra en bakgrunn og synliggjøre f.eks. en hendelse som noe som gjør en forskjell, slik Bateson (1972) beskriver det.

Akkurat som i psykiatriens terapirom møter også pedagogen andre oppfatninger eller har andre oppfatninger som har betydning for andre mennesker. For veilederen spiller det en rolle hvordan han forholder seg til andre menneskers perspektiver. Veilederen er ikke like opptatt av å gi råd som det å kartlegge eller bidra til å tegne «nye kart» over det samtalen handler om. Ettersom hver enkelt har sitt eget perspektiv i en multivers forståelse, betyr dette at hvert enkelt menneskes oppfatning er som å forholde seg til beskrivelser av virkeligheten. Slike beskrivelser kan betegnes som «kart» (Korzybski, 1990). Et kart viser fram det som stikker seg ut i landskapet, er betydningsfullt og som det er klokt å ta hensyn til. Dersom landskapet er helt flatt, vil kartet ikke ha en betydning. Derfor brukes «kart» til å beskrive forskjeller. Som en metafor brukes også kart som en beskrivelse av egne opplevelser av verden rundt oss. Slike beskrivelser er ikke begrenset til gjenstander, men også til sanseinntrykk som lukt og smak og selvsagt også følelser og hvordan hver enkelt av oss opplever verden rundt oss. Hvordan vi setter inntrykkene sammen til forståelse er avgjørende for hvordan vi reagerer på de samme opplevelsene.

Samtalen er det verktøyet som er nødvendig for å kunne sette seg inn i den andres verden (Kierkegaard, 1859), og å beskrive den virkeligheten veisøker ser og forsøke å se det veisøker ser. Gjennom denne beskrivelsen vil veilederen også se etter andre perspektiver som kan bidra til nye oppfatninger av virkeligheten og hjelpe til med å justere eksisterende «kart» eller rett og slett tegne nye «kart» for å komme videre i livet (Korzybski, 1990).

Terapi handler om sette folk i stand til å gjenoppta sitt eget liv, gjøre mennesker friske etter sykdom eller skade. I psykiatrien handler terapien om mentale sammenhenger hvor kontroll over eget liv er det aller viktigste. Historisk og tradisjonelt har psykiatrien forsøkt å finne fram til bakenforliggende årsaker til en utfordrende mental helse. Ofte kan dette ha sammenheng med medfødte lidelser eller skader, men også traumatiske opplevelser i livet hvor de mentale mekanismene har overtatt styringen.

Diskursen rundt de ulike oppfatningene av de mentale krefters påvirkning og potensiale foregår på medisinsk grunn (Magnussen, 2014). Mulighetene og begrensningene kan se ut til å ligge i hvordan man forstår sammenhenger og hjernens funksjon.

På mange måter handler andre sider av terapien om andre oppgaver. I familierapien er det naturlig nok lagt stor vekt på de relasjonelle utfordringene og samspillet mellom ulike aktører. Derfor kommer også økomentale systemer til å spille en rolle i organisasjonsutvikling og kommunikasjon i alle menneskelige sammenhenger. Uansett hvilken psykometal bakgrunn mennesker har, er de aller fleste nødt til å forholde seg til andre mennesker. Mulighetene som kommunikasjonsmessige kollisjoner er alltid til stede både hjemme, i nærmiljøet og på arbeidsplassen. I vår moderne digitale verden betyr også verdensomspennende sosiale medier en rolle. Utfordringene med å forstå hverandre og handle i forhold til hverandre er økende.

Når det mentale livet får brister og sår, kan det være terapiens oppdrag å bidra til å finne veien videre. Det var også dette som psykiateren og professoren Tom Andersen (1936–2007) så i møte med mennesker med ulike psykiske lidelser. På bakgrunn av Batesons teorier om økomentale systemer og erfaringer fra behandlingsfeltet satte Tom Andersen pasienten i første rekke. Behandlingsteorier var det nok av, men Andersen fant at ikke alle var egnet til å gjøre mennesker med utfordringer på det mentale området bedre. Det hadde delvis med holdninger å gjøre. Et sykehus kunne virke skremmende og bidra til å forsterke problemene. Andersen (2007) tok utgangspunkt i Batesons teori om «en forskjell som gjør en forskjell». I møtet med sine pasienter valgte han valgte å bruke ordet samtale eller dialog fremfor terapi. Terapi ble et ord som for ham virket sykdomsfremkallende og preget av makt.

I møtet med sine pasienter dempet han slike begreper og i stedet knyttet han ord som å lytte og spørre. Spørsmålene ble knyttet til det pasientene snakket om og som på ulike måter hadde betydning for hva som var viktig å snakke om. Andersen mente det var viktig å ikke være forutinntatt eller ha en førforståelse av pasienten fordi dette kunne bidra til å trekke fokus mot noe som kanskje ikke var viktig. For å finne fram til de nødvendige områdene som kunne ha avgjørende betydning, tok Andersen utgangspunkt i samarbeidet han hadde utviklet med fysioterapeut Bülow-Hansen. Av henne lærte han at fysioterapeuten brukte tre slags betegnelser på «forskjeller». Batesons uttrykk om «en forskjell som gjør en forskjell» ble da til ulike grader av forskjeller. Dersom fysioterapeuten trykket for hard på pasientens rygg, møtte hun et mottrykk ved at pasienten strammet muskulaturen og hensikten med behandlingen virket ikke. Når trykket ble for svakt, gjorde dette ingen nytte. Derimot om trykket ble akkurat passe gjorde det en forskjell. Dette ble også koblet opp mot åndedrettet med innpust og utpust. Erkjennelsen av at når pasienten pustet helt ut, var alle muskler avslappet, og trykket hadde en positiv effekt.

I terapisaftalen forsøkte Andersen å overføre denne tankegangen til samtalen. Han forsto samtalen som tre samtaler på en gang. Hver av deltakerne hadde en indre samtale hvor ord og begreper måtte velges, tenkes gjennom og snakkes. I tillegg var den ytre, hørbare samtalen mellom deltakerne. Han beskriver samtalen skulle være som et åndedrett med utpust og innpust. Samtidig med dette lyttet Andersen etter de ordene som det kunne være klokt å snakke mer om og hvilke som kunne vente og viste til Goolishian gullkorn «du vet ikke hva du tenker før du har sagt det» (Sundet, 2007). Goolishian var sterkt opptatt av språkets betydning fordi dette ga uttrykk for følelser og opplevelser som det ellers kunne være problematisk å forklare (Sundet, 2007). Andersen

er svært opptatt av ordenes betydning og hvordan de virker. Ordene er det verktøyet som skal bidra til å finne ut hvor dette «passe trykket» skal virke. Dermed blir samtalen reflekterende og ordvalget viktig.

I vår sammenheng har også et «ord» en annen betydning fordi ordet kan ha flere meninger. Det kan også være en metafor for mentale prosesser i læring, organisasjonsbygging og begrunnelser for planlagt og gjennomførte handlinger. Metafor kan være en vanskelig begrep ettersom det kan ha ulik betydning ettersom det blir brukt og forstått. Språket kan være et hinder og barriere ettersom samme ord kan ha ulik betydning i ett språk, men ha mange varianter i et annet. På norsk brukes samme ordet om ulike begreper. Det er konteksten som er avgjørende for betydningen. Det er lett å forestille seg at slike forhold duker for misforståelser dersom de som samtaler ikke er presise. I denne sammenhengen ser vi på hvordan vi kan bruke refleksjon om mentale prosesser og begrunne bedre læringsutbytte. I dette ligger også muligheten for å øke bevissthet rundt lærende prosesser og de mentale utfordringen som samarbeid, teambuilding og problemløsning innebærer.

Samtidig har vi sett refleksjon også i sammenheng med empowerment som både handler om å dyktiggjøre læreren i klasserommet, finne sin egen styrke i daglige utfordringer, men også å bidra til felles utvikling av skolens organisasjon. Skolen bygger på ulike teoretiske pedagogiske og psykologiske tilnærminger. I tillegg er skolen styrt av myndighetene som avgjør innholdet i læreplanen. Her ligger det mange utfordringer fordi læreplanene og skolens organisering er nærmest alltid under utvikling og endring slik samfunnet ellers også utvikler og endrer seg. Nye behov skapes og ny erkjennelse bidrar til slike endringer. Derfor krever dette også at læreren og skolen må bidra til endringene og oppfylle sitt samfunnsmandat gjennom den daglige praksisen.

I dette kapitlet viser vi til hvordan reflekterende prosesser i arbeidet kan være et nyttig verktøy for skolens mange oppgaver. Sammen med andre tiltak kan slike prosesser bidra til å løse hverdagsutfordringene.

Undervisning handler ikke bare om å overføre kunnskap, men også i høy grad om å utvikle kompetanse i forhold til forståelse, ferdigheter og holdninger. Kunnskap i form av fakta kan læres, men å forstå hvordan fakta kan brukes krever at vi finner sammenhenger. For både barn og voksne kan dette handle om å utsette kunnskap for reflekterende prosesser som bidrar til å tydeliggjøre, forklare og skape mer nysgjerrighet. Refleksjon kan være et nyttig verktøy i sammenheng med undervisning, men også å rette oppmerksomheten mot læringen som en prosess og samhandling mellom deltakerne i læringsprosessen. Gjennom refleksjon kan også læreren i større grad finne fram til begrunnelser og alternativer som ikke er fremtredende og tydelige på forhånd.

Refleksjon både i forhold til måloppnåelse og evaluering, i planleggingsstadiet og vurdering av lærers og skolens virksomhet kan gi mulighet til å videreutvikle god praksis og avvike og dempe uønsket praksis. Refleksjon i denne sammenhengen er mer enn å se tilbake på eller fram til en aktivitet. Det handler om å utfordre aktiviteten og utsette den for nye og andre tanker eller løsninger.

Elevens refleksjon over egen læring kan knyttes til forståelse og sammenhenger av lærestoffet og knyttes til de læringsmålene som eleven har. Læreren refleksjon kan gå

i flere retninger. På den ene side i forhold til den undervisningen og språket han utsetter elevene for, men også i forhold til valg av lærings- og undervisningsstrategier. Gjennom refleksjon kan også lærerens virksomhet bidra til å utvikle skolens kompetanse i forhold til læreplanens målsettinger, skolens pedagogiske fundament og de ulike didaktiske utfordringene han stilles overfor.

Skolens kompliserte oppgave og ulike utfordringer i forhold til mangfold og integrering bidrar til å øke trykket og forventningen på lærerens profesjonelle rolle i yrkesutøvelsen. En systematisk og målrettet holdning til de muligheter som er tilgjengelige er sterkt nødvendig. Slike muligheter kan bevisstgjøres gjennom reflekterende praksis. I vårt kompliserte samfunn kan det også tenkes at utfordringene blir større og tydeligere. Refleksjon kan være et instrument for å kunne komme videre i egen tankegang og bidra til å finne fram til egne ressurser og bevisstgjøre hvilke andre ressurser som er tilgjengelig.

Reflekterende prosess

I skolens aktivitet handler det ofte både om å løse problemer, men også å finne fram til nyttige måter å planlegge og gjennomføre handlinger på. Fra en tanke er sådd til den omsettes i handling gjennomgår den en utvikling, eller en prosess. Prosess er en beskrivelse av et tidsrom hvor noe skjer eller utvikler seg. For at slike prosesser skal være fruktbare, kan det være nødvendig å bruke ulike katalysatorer. Vi er kjent med at tidspress og krav kan være en slik prosess. Det samme kan belønning være. I veiledningssammenheng benytter vi reflekterende team som en katalysator i denne prosessen for å finne fram til nye eller andre måter komme videre på.

Vi henter våre tanker rundt reflekterende prosesser fra terapien, nærmere bestemt familierapeutene og psykiateren Tom Andersen. I terapiens verden handler det ofte om å være i bevegelse, utfordre og endre livssituasjoner. Det er sterkt behov for å finne fram til den riktige medisinen som virker. Derfor tar Andersen tak i Batesons begrep om forskjeller (Andersen, 2007). Det er grunnleggende for Tom Andersen å vise til at det finnes ulike forskjeller. Noen av dem hjelper lite, andre er ødeleggende. Den forskjellen som virker kaller Andersen i tråd med Bateson «en forskjell som gjør en forskjell». Det er den forskjellen som i motsetning til andre forskjeller virker som den skal.

I skolens system diskuteres det også hvorvidt vi klarer å skape endringer for barn. Særlig gjelder dette barn med spesielle behov. Det burde kanskje være innlysende at barn som har behov for spesielle tilpasninger og pedagogiske opplegg burde følges opp med tiltak som bidrar til å skape positive endring i lærings- og livssituasjonen deres. Når behovene for hjelpetiltak i skolen ikke minker, kan det være grunn til å spørre om skolen har funnet fram til de riktige tiltakene.

Andersens beskriver det reflekterende team med utgangspunkt i den terapeutiske samtalen (Andersen, 2007). Ideen kom i gang ved at samtalen mellom pasient og terapeut foregikk i et rom med et enveisspeil til rommet ved siden av. I dette rommet satt terapeutens medarbeidere og analyserte samtalen bak speilet. Med jevne mellomrom

forlot terapeuten samtalerommet for å konferere med sine medarbeidere. De hadde både hørt samtalen og observert det som foregikk av ikke-verbal kommunikasjon. Etter en kort planlegging gikk terapeuten tilbake til pasienten som i mellomtiden hadde vært alene med sine tanker og opplevelser av dette. Pasienten hadde ikke hørt noe fra naborommet og visste heller ikke hvem terapeuten snakket med eller hva de hadde snakket om. Andersen fikk en ide om at det kunne være interessant for pasienten å høre hva kollegene tenkte og inviterte pasienten til å lytte. Derfor snudde de speilet og mikrofonen slik at terapeuten kunne sitte sammen med sin pasient og de kunne sammen høre hvilke tanker kollegene ga uttrykk for basert på sine observasjoner. Når dette var gjort, ble speil og mikrofoner satt tilbake og samtalen fortsatte. Nå hadde pasienten fått flere beskrivelser og inntrykk og kunne kommentere direkte til terapeuten hva han tenkte om de oppfatningene kollegene bak speilet hadde. Det betydde også at pasienten kunne høre hvordan hans samtale ble oppfattet av andre. Kort etter fant Andersen ut at kollegene like gjerne kunne sitte i samme rom og la en usynlig gardin senke seg mellom det reflekterende teamet og samtalepartnerne når de ble spurt om innspill. Det terapeutiske reflekterende teamet var dermed skapt.

Videreutvikling av det reflekterende teamet fortsatte og brukes i dag ofte i familierapportvirksomheten.

Hvordan konvertere terapiverktøyet til pedagogisk virksomhet?

Skolen driver ikke med terapi. Skolen velger heller ikke ut sine elever, men har som samfunnsmandat å ta imot alle som fyller kravet om å begynne på skolen. I Norge er det få krav å fylle. Barnet skal fylle seks år det året det begynner i første klasse, og det har rett og plikt til å møte opp på den skolen barnet geografisk tilhører. På en annen side er skolen den eneste institusjonen som er pålagt å ha med alle barn å gjøre, dermed også barnets familie. Dette setter skolen i en annen situasjon enn andre samfunnsinstitusjoner. I barnets møte med skolen får også foreldrene kontakt med skolesystemet som betyr at det forventes en god kontakt og kommunikasjon med skolen gjennom mange år. Det er derfor viktig at både samarbeidet mellom hjem og skole fungerer godt, og at de som skal samarbeide med elevene på skolen fungerer godt.

Opplæringsloven (§ 1.3) sikrer barn i Norge at de får tilpasset undervisningen etter sitt eget nivå og rettigheter til spesielt tilrettelagt undervisning der eleven ikke har forutsetninger for å ha utbytte av vanlig undervisning. Mangfoldet i elevgruppen er selvsagt stort av mange ulike grunner. Mangfoldet blant foreldre og lærere er også vidt og det kan lett oppstå situasjoner som krever avklaring, planlegging og ekstraordinære tiltak.

I terapifeltet er klientene eller pasientene en gruppe mennesker med alvorlig problemer. De representerer neppe befolkningen som en stor gruppe. Terapifeltet berører mennesker som har behov for endringer i eget liv og livssituasjoner. De møtes på ulike måter av fagfeltet. I Tom Andersens møte med sine pasienter, beskrives også dette møtet på en måte som pedagogikken kan ta del i. Pedagogikken behandler ikke

mennesker, men den møter alle typer mennesker, både barn og voksne. Det er derfor viktig å merke seg hva Andersens virksomhet har tilført som kan være interessant også for barnehagen og skolens møte med befolkningen. I veiledningsfeltet handler det om møter mellom mennesker og den samtalen eller dialogen som har som hensikt å legge forholdene til rette for læring og utvikling. Denne samtalen som bygger på tillit og symmetrisk møte mellom mennesker, gjør at det kan være lettere å samarbeide om både pedagogiske og spesialpedagogiske spørsmål. I møtet med foreldre, lærer og barn vil alle parter at situasjoner og vanskeligheter skal kunne møtes uten at dette preges av makt eller manglende respekt for den andre. Dette er det mest verdifulle Andersens terapiform kan bidra med til pedagogikken. Veiledningen er den mest naturlige måten å bli kjent med det reflekterende teamet, men holdningen og åpenheten overfor andre bør kunne prege en yrkesutøver som arbeider med mennesker i nær sagt alle sammenhenger.

Dette er bakgrunnen for at arbeidet med reflekterende prosesser og reflekterende team kan bidra til å skape endringer som kan skape forskjell i en presset hverdag (Andersen, 2007).

Empowerment – «powerment» for endring

Ordet «empowerment» er et vanskelig ord å oversette til norsk. Særlig innenfor helsefag er dette ordet brukt, men også der har det ulike betydninger i forhold til hvem som bruker det og hva de som bruker det ønsker å oppnå med dette (Tveiten & Boge, 2014).

I vår sammenheng velger vi å fylle begrepet empowerment med kvaliteter som å sette folk i stand til å ta ansvar for handlinger, myndiggjøre seg selv i forhold til egne valg og egne liv, dyktiggjøre og bevisstgjøre egne ressurser og muligheter til å løse utfordringer som kjennes uovervinnelige. Noen legger andre verdier i ordet, slik som brukermedvirkning, delaktighet, egenmobilisering og styrking. Det kan virke som alle oversettelser vil ha en tendens til å begrense ordet empowerment (Tveiten & Boge, 2014). Derfor kan det være hensiktsmessig å beholde det også i veiledningssammenhenger. I veiledningssamtalen møter vi ofte mennesker som har gått seg fast i handlingsmønstre som ikke skaper nødvendig endring. De ser ikke lenger hvordan de skal komme ut av en utfordrende situasjon og blir mismodige og oppgitte. I tillegg viser samtalen også at veisøker er fornøyd med handlingene sine, men ikke forstår eller ser hvordan dette skal skape endring. Både veileder og det reflekterende teamet har som oppgave å bidra til å skape bevissthet rundt nye perspektiver, gripe tak i utfordringer og lete etter begrunnelser for det som planlegges og det som er utført. Gjennom støtte og utfordringer bevisstgjøres veisøker på å se situasjoner fra nye perspektiver. Spørsmålene og refleksjonene kan bidra til å lete etter andre måter å tenke og handle på. Både veileder og teamet har oppmerksomheten rettet mot å heve veisøkers syn på hvordan grensene kan strekkes. På mange måter handler det om å skape eller gjenopprette tilliten til egen makt i situasjonen. Veiledningen kan bidra med å skape selvtillit og finne løsninger i sammenhenger det kan være vanskelig å se når utfordringene er store. I tillegg til å ha en faglig adekvat utdanning, kan veiledningen bidra til å realisere sider av seg selv som

kan være vanskelig å se (Boge & Fretheim, 2014). Empowerment kan også oppfattes som en motkraft i en avmaktssituasjon. Dersom veisøker kjenner på egen tilkortkommenhet og avmakt i de utfordringene veisøker står i, kan veiledningen gi muligheter til nye perspektiver og andre veier å gå for å skape endring i situasjonen og samtidig se egne muligheter (Askheim, 2007).

Konklusjon II

Læring er essensielt for utdanningsinstitusjoner, og en av utdanningsledernes viktigste oppgaver er å forbedre læringsutbyttet til elevene. I arbeidet med å forbedre effektiviteten hos utdanningsinstitusjoner, er forholdet mellom lederskap og læring et viktig element (Brundrett & Rhodes, 2010).

Pedagogisk ledelse

Sammen med lærernes kunnskap, ferdigheter og innsats, er kvaliteten på skoleledelsen en viktig faktor i arbeidet med å oppnå utdanningsutbytte av høy kvalitet. God undervisning og evne til å inspirere elevene til å oppnå sitt aller beste har en positiv virkning på de unges fremtid. Derfor er det viktig å sikre at de som rekrutteres til undervisning og skoleledelse er velegnet til oppgavene de skal utføre, og kan bidra til grunnutdanning av høyeste standard og kontinuerlig faglig utvikling for undervisere på alle nivå. Dette vil i sin tur bidra til å heve skolelederyrkets status og gjøre det mer attraktivt (The Council..., 2009).

Skoleledelsen må anerkjenne og konkretisere gitte mål og vurdere ulike interesser, behov og krav, og ta endelig høyde for dem i det daglige arbeidet. En tilnærming mellom ledelsen og de ledede kan sees på som en overgang mot et mer demokratisk lederskap, i tråd med arbeidslivets moderne krav om innflytelse og deltagelse i beslutningstakingen. Når skoleledere utformer og skaper innholdet i en utviklingsprosess i dialog med lærerne, øker skolens sjanser for at organisasjonslæring finner sted (Sträng, 2011). Pedagogisk ledelse kan knyttes til oppnåelse av læring i en organisasjon og spiller derfor en viktig rolle i utvikling og endring av organisasjonskulturen. Wadel (1997) hevder at pedagogisk ledelse i stor grad dreier seg om å trygge læring, og om læring og fornyelse av skolen. Et lederskap for læring må knyttes både til læringsteori og organisasjonsteori. Hvorvidt pedagogiske ledere lykkes i sitt lederskap avhenger av mange faktorer, men evnen til å få organisasjonens medlemmer til å jobbe mot et felles mål er vital.

Organisasjonslæring

For å kunne definere hva organisasjonslæring er, må vi undersøke både sosiologiske aspekter og informasjonsteknologi, lederskap og prosesser (Common, 2004). Organisasjonslæring finner ofte sted når organisasjoner utvikler strukturer og prosedyrer for oppgradert informasjonsbehandling og forbedret problemløsning (Olsen & Peters, 1996).

Organisasjonslæring i skolen er grunnleggende for kontinuerlig utvikling og fornying fra innsiden. Skolene kan undersøke og reflektere over hva de alt har lært, såvel som å

bruke innovasjon, løse problemer og iverksette nye strategier og ny kunnskap om hvordan de skal møte nye utfordringer. Organisasjonslæring oppmuntrer til en proaktiv holdning i stedet for en reaktiv holdning (Collinson, Cook, & Conley, 2006). Ett hinder er at skoler ikke alltid er parate til å tilpasse seg den proaktive stillingen som organisasjonslæringen muliggjør.

Dahler-Larsen (2006) mener at skoleutvikling er oppnåelig til en viss grad, for eksempel gjennom delte erfaringer, et språk som egner seg til å uttrykke problemene og refleksjon over praksis i lys av teoretisk og empirisk bevis. Refleksjon over praksis har legitimitet utover den lokale konteksten og rettferdiggjør utviklingsvirksomheten på vitenskapelig nivå.

Systematisert refleksjon gjør det mulig å koble teori, forskning og verdier tett sammen med praksis, og hjelper skoleaktørene å bli tryggere i sin faglige funksjon, både som individer og som gruppelemmer.

Refleksjon og veiledning

Forskere legger vekt på at refleksjonens prosess og innhold er grunnleggende for vellykket skoleutvikling: Å fokusere på metakognitiv refleksjon vil bidra til kontinuerlig faglig utviklingsutbytte for lærerne (Jamissen & Phelps, 2006).

Kunnskap er nøkkelen til å komme inn i og få grep om faget. *Refleksjon* bidrar til å klargjøre oppfatninger og sette dem i sammenheng med andre.

Prosesen med å lære å bli en fagutøver og komme inn i den kunnskapen som deles mellom fagutøvere intensiveres gjennom personlig tilpasning og fornying av denne kunnskapen i yrkesfaglig praksis (Edwards & Mercer, 1987). Lærere som deltar i kunnskapsbygging gjennom refleksjon har økte muligheter til å konstruere og rekonstruere en meningsfylt konseptualisering som går ett steg lenger enn hittil tilgjengelig informasjon. Ved å forme og omforme interaksjonen med elevene, kan de, som Bateson (1972) sier det, «utgjøre en forskjell som utgjør en forskjell» i form av bedre læring.

Veiledning er en måte å få tilgang til og vedlikeholde denne kunnskapen gjennom den faglige praksisen (Tillema, Westhuizen, & Merwe, 2015). Veiledning og andre skolekonsultasjoner tar sikte på å forbedre undervisningskvaliteten og støtte læringsprosesser både for studenter og lærere. Et relevant spørsmål er hvorvidt veiledning og konsultasjoner virkelig har den tiltenkte effekten for bedre læring?

III. Lærende lærere sett gjennom forskning

9. Forsknings- og utviklingsprosjektet

Læring og Vurdering

Forsknings- og utviklingsprosjektet LOV, som står for Læring og Vurdering, er et arbeid som har pågått i perioden 2007–2012 i regi av Høgskolen i Østfold ved at et antall skoler har prøvd ut noen tiltak for å øke sitt fokus og sin bevissthet på læring.

Bakgrunn

Bakgrunnen for arbeidet med LOV var påstander om at virksomheten i norsk skole er sterkt aktivitetsorientert, med svake koblinger mellom aktiviteter og læring (Kjærnsli et al., 2004; Klette, 2003). Det dannet utgangspunkt for FoU-prosjektet LOV, som startet i 2007, og hvor formålet var å se om det var mulig å endre pedagogisk praksis til å bli mer læringsfokusert enn aktivitetsfokusert (Jensen, 2012; Jensen, Sträng, & Sørmo, 2014). Det skjedde ved at kollegiet ved skolene fikk en innføring i det pedagogiske fundamentet for LOV. Deretter ble skolene bedt om å reflektere over egen praksis, med utgangspunkt i tre ulike tiltak. Disse skulle tilpasses den aktuelle konteksten på skolene, slik at de i minst mulig grad ble opplevd som «enda mer som måtte gjøres». Tiltakene som er prøvd ut, er tilrettelegging av læringsarbeidet etter bestemte prinsipper: *Læringsløyfa*, herunder bruk av læringsrefleksjon hos elevene i læringsarbeidet *kollegaobservasjon* knyttet til struktur og kvalitet i læringsarbeidet (vedlegg 1), samt *elevobservasjon* som virkemiddel for bevisstgjøring og ansvarliggjøring av elevenes rolle i læringsarbeidet. Videre ble skolene bedt om å følge opp tiltakene med refleksjon, drøfting og erfaringsdeling; individuelt, på teamnivå og på skolenivå.

Etter utprøving av tiltakene ba vi lærerne og lederne om tilbakemelding på erfaringene de hadde gjort med tiltakene. Tilbakemeldingene ble gitt ved at informantene skrev brev til oss. Forskningsdesignet og analyse av materialet er beskrevet i boka «Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV-prosjektet» (Jensen et al., 2014).

Teorigrunnlag

Læringsteori og teori om organisasjonslæring er sentralt i LOV. Tiltakene i LOV er rettet på å kvalitetsutvikle skolens virksomhet og praksis på læringsarenaen (i klasserommet) med utgangspunkt i læringsarbeidet og med elevene, lærerne og lederne som sentrale aktører. Det er Vygotskys (1978) og Bruners (1997) arbeider og konklusjoner som i stor grad ligger til grunn for læringsforståelsen i LOV. Denne legger vi konsekvent vekt på å benytte, både når det gjelder elevenes og lærernes læring. Sentralt her er det sosiokulturelle perspektivet som handler om læring i fellesskap og at alle aktører kan

fungere som læringsressurser for hverandre gjennom at enhver skal kunne bidra med sine erfaringer og sin kompetanse. Læring og utvikling kan knyttes til tidligere referanser hos den enkelte gjennom aktiv medvirkning. Hos Vygotsky (1978) finner vi et dialektisk forhold mellom individet og fellesskapet (kulturen) hvor individet bidrar til å forme og påvirke fellesskapet og derfor over tid vil bidra til å utvikle dette. Skolens læringsmiljø vil slik både prege og bli preget av individet, og læring vil være preget av dialektiske prosesser mellom aktørene i gruppa. Hvorvidt den enkelte bidrar til fellesskapet og hvordan dette skjer, vil ha betydning for hvordan fellesskapet aksepterer og gir tilbake til individet. Disse prosessene vil ha betydning for hvorvidt klasserommet utvikles til et læringsfellesskap. Et viktig poeng er betydningen av samhandling mellom individer som grunnlag for læring hos den enkelte:

Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level and later, on the individual level: first between people (inter-psychological), and then inside the child (intra-psychological). This applies equally voluntary attention, to logical memory, and to formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)

Vygotsky hevder her at utgangspunktet for kulturell og sosial læring ligger i den sosiale samhandlingen. I lys av dette kan det argumenteres for at begreper som bidrar til og er en forutsetning for læring primært framtrer og utvikles som forståelse hos den enkelte i møtet og samhandlingen med andre.

Et annet perspektiv som søkes ivarettatt gjennom tiltakene i LOV er det sosiokulturelle begrepet stillasbygging. I skolen vil det handle om hvorvidt læreren legger til rette for samhandling i læringsarbeidet og hvorvidt elevene på sin side utvikler samhandlingsferdigheter. Det vil også være et spørsmål om slik forståelse og slike ferdigheter hos elevene er gjenstand for kontinuerlig vektlegging i lærernes vurderingspraksis. Spørsmålet er hva vi vil at elevene skal lære (Hattie, 2013; NOU, 2002, s. 10).

Dysthe (2001) trekker fram kommunikative prosesser som sentrale når det gjelder læring og utvikling. Det er gjennom samtale og samhandling at barn tilegner seg kunnskap og ferdigheter som gjør at de forstår hva som er verdier i den kulturen de er og skal være en del av. «Dei mange leikane og spela som barn lærer, består både av fysiske element og reglar, og å beherske begge deler skjer ofte gjennom ein kombinasjon av språkleg og praktisk interaksjon» (Dysthe, 2001, s. 49). Samhandling og dialog er dermed en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling hos individet. Det henger sammen med at læring kan forstås som prosesser hvor det enkelte individ deltar med sine ulike kunnskaper og ferdigheter gjennom samhandling, slik at det enkelte individ lærer gjennom å utnytte det de andre kan. Slik kan læring beskrives som *distribuert* mellom personer (Lave, 1997). I skolen kan det utnyttes gjennom at elevgruppa fungerer som et læringsfellesskap hvor elevene er bevisst på å ta ansvar både for sin egen og andres læring. I et slikt fellesskap kan læring beskrives som *mediert* mellom elever og mellom elever og lærer. En forutsetning er imidlertid at læreren legger til rette for at elevene får «slippe til» med det de har å bidra med (Brown & Campione, 1990; Palinscar,

Brown, & Campione, 1993). En annen forutsetning er at elevene deltar og bidrar aktivt i læringsarbeidet og i samhandling med andre elever i læringsprosessene. Medvirkning, deltakelse og bidrag i slike kollektive prosesser må imidlertid læres og utvikles over tid og krever ofte tålmodighet fra lærerens side.

Lave & Wenger (1991) peker på at deltakelse i praksisfellesskap i utgangspunktet starter med at den enkelte har begrensinger når det gjelder å delta og at det tar tid å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som den enkelte kan bringe med seg inn i fellesskapet. Videre pekes det på at det tar tid å lære samhandlingsferdigheter som gjør det mulig å bli en akseptert bidragsyter til fellesskapet.

En annen hensikt med tiltakene i LOV er å utvikle skolen som organisasjon. I følge Kolb (1984) er utprøving (aktiv eksperimentering) et element som også ser ut til å være interessant i organisasjonsutvikling. I arbeidet med skolene har refleksjon og erfaringsdeling vært en gjennomgående arbeidsform. Det har vært lagt vekt på betydningen av å identifisere eller bekrefte praksis som kan sies å være begrunnet ut fra læreplan, empiri og teori. Gjennom en slik prosess vil lærerne også identifisere sider ved praksis som ikke er godt begrunnet, og hvor det kan være grunnlag for å prøve ut ny praksis. I slike tilfeller har skolene blitt oppfordret til å legge vekt på utprøving som et alternativ til krav om endring. Tanken bak er at når lærere selv og også sammen med kolleger gjør positive erfaringer med utprøving, så vil de selv se hvor og hvordan praksis kan fornyes og endres, noe som kan sikre at endringene blir mer bærekraftige.

Argyris (1990) sin beskrivelse av dobbelkretslæring kan være med på å synliggjøre behovet for å vurdere praksis og virksomhet opp mot en helhetlig læreplanforståelse hvor skolens virksomhet ses i forhold til de overbyggende måla som er satt for skolen. Tenkningen til Argyris aktualiseres i en tid hvor kvalitet i skolen i økende grad blir vurdert ut fra elevers prestasjoner i fag, mens det som beskrives i planens generelle del og prinsippene for opplæringa er mindre vektlagt. Senges (1990) beskrivelse av forutsetninger for organisasjonsutvikling gir også støtte til tenkningen som ligger til grunn for utviklingen av LOV. Organisasjonsutvikling med utgangspunkt i det som er og forekommer både i praksis og virksomhet (personal mastery) skal bidra til refleksjon om hva som bør være i framtid. Aktørene synliggjør sine oppfatninger og antakelser om hvordan man best kan nå organisasjonens mål gjennom beskrivelser av egen praksis (mental models). Ved det bygger de ny forståelse for hvordan praksis og virksomhet bør være og hvor det er behov for endringer (shared vision). Dette skjer gjennom kollektive refleksjons- og læringsprosesser (team learning). Samtidig må disse elementene søkes satt inn i en helhetlig sammenheng gjennom systemisk tenkning (systems thinking). Senges (1990) beskrivelse av de fem disiplinene ses også i sammenheng med Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers (2005) beskrivelse av kontinuerlig refleksjon som grunnlag for en helhetlig utviklingsstrategi (Senge et al., 2005, s. 9). Tiltakene som er prøvd ut ved skolene er tilrettelegging av læringsarbeidet etter bestemte prinsipper (læringsløyfa), kollegaobservasjon knyttet til struktur og kvalitet i læringsarbeidet, samt elevobservasjon som virkemiddel for bevisstgjøring og ansvarliggjøring av elevenes rolle i læringsarbeidet (Jensen, 2012).

Nedenfor beskrives ett av tiltakene, kollegaobservasjon som grunnlag for kvalitetsutvikling av praksis i klasserommet og organisasjonslæring.

Kollegaobservasjon

Kollegaobservasjon av kvalitet og strukturer er et tiltak for å sette erfaringsdeling og refleksjon i system. Det vil videre bidra til å synliggjøre den «tause kunnskapen» og til at lærerne kan være ressurser for hverandre. I vårt prosjekt ble tiltaket gjennomført ved at en lærer observerer læringsarbeidet i klassen til en kollega. Deretter har kollegene en samtale om det som ble observert. Skjemaet som ble brukt finnes i vedlegg 1. Ut fra observasjon og samtale kan kollegene finne ut om noe kunne eller burde vært annerledes under læringsarbeidet. I tillegg ble observasjonen med grupper av kolleger, ofte i teamene, for å øke bevisstheten om kvalitet og struktur hos flere. Slik ble det også mulig for flere å bidra med sine erfaringer og kompetanse når det gjaldt å finne løsninger på de utfordringer den enkelte måtte ha.

På barnetrinnet kan teamene som er etablert utgjøre en samarbeidsenhet. Det kan være team som har ansvar for det enkelte årstrinn på større skoler, eller team som har ansvaret for 1.-3. eller 4.-7. årstrinn. Når drøftinger foregår i teamene etter at observasjon er gjennomført, trenger ikke den enkelte lærer å bli observert mange ganger. En til to ganger i året er tilstrekkelig. Det viktigste er å få til jevnlig drøftinger om pedagogisk praksis. Det er nok til å holde bevisstheten i temaet ved like slik at den enkelte lærer etter hvert ivaretar dette i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen.

På ungdomstrinnet er ofte lærerne organisert slik at en gruppe lærere har ansvar for å følge ett årstrinn gjennom alle de tre skoleåra. Hvor tett lærerne samarbeider, ser ut til å variere. Det er som regel også større grad av samarbeid mellom lærere som underviser i de samme fagene. Det gjelder også for videregående skoler. Da vil det ofte være mer aktuelt å observere kolleger fra samme fagseksjon. En må uansett finne løsninger for hvordan observasjon og etterfølgende drøfting skal gjennomføres på den enkelte skole.

Ved gjennomføring legges det vekt på at observatøren skal følge læringsarbeidet gjennom ei hel økt for å få med seg helheten. Når observasjonene blir gjennomgått i teamene etterpå, omfatter erfaringsdelingen flere og læringsutbyttet blir større. Samtidig øker sannsynligheten for at det utvikles en mer lik praksis omkring de elevene lærerne samarbeider om, når det gjelder de gjennomgående faktorene medvirkning, refleksjon, samhandling og å nytte elevene som ressurser. I tillegg anbefales skolene å dele erfaringer fra observasjonene i plenum med jevne mellomrom.

Lærerne må selv vurdere om de ønsker kollegaobservasjon på tvers av de etablerte arbeidsenhetene ettersom noen opplever at den sistnevnte varianten gir begrenset utbytte (Dahler-Larsen, 2005, s. 81). I slike tilfeller må en se hvordan erfaringsdeling og refleksjon kan ivaretas innenfor de respektive arbeidsenhetene og kollektivt på skolen.

Observasjoner bør som nevnt gjennomføres systematisk og regelmessig, slik at det jevnlig blir drøfting og refleksjon på teamnivå. Lillejord og Kirkerud (2009) hevder at «vedvarende undersøkelser av praksis er nødvendig for å forbedre praksis» (s. 151). Tidspunktene for observasjonene og teamdrøftingene bør beskrives i arbeidsdokumenter eller plandokumenter, slik at etterretteligheten ivaretas med tanke på kvalitetsvurdering. En slik måte å gjennomføre kollegaobservasjon på, vil bidra til å øke skolens faglige og profesjonelle integritet. Kollegaobservasjon gir utbytte både for den som observerer

og den som blir observert. «En meget god metode på bevisstgjøring av det vi egentlig driver på med. Nyttig både å observere og å bli observert. Dette gjør også at egen praksis bevisstgjøres også til de tider man ikke blir observert. Og det er jo de fleste gangene» (lærerutsagn).

Ofte starter observasjonene med at observatøren har fokus på det som skjer i klasserommet hvor han eller hun observerer. Etter hvert ser det ut til at fokus flyttes mer over mot observatørens egen praksis, slik denne læreren beskriver: «Observasjoner av kolleger har vært spennende og interessant, og har åpnet for mye god refleksjon rundt egen praksis» (lærerutsagn).

Imidlertid viser erfaringer at skjemaet (vedlegg 1) blir brukt på flere måter. Noen lærere har det hengende på arbeidsplassen og «skjeler» til det titt og ofte, spesielt ved planlegging av undervisning. Teamene kan bruke det i planlegging og evaluering av undervisningen. Lærere kan bruke det for å formidle pedagogisk praksis til foreldre eller som utgangspunkt for elevsamtaler, og skoleledere bruker det til å observere lærernes praksis på læringsarenaen.

Observatøren bør gi tilbakemelding i henhold til hva vedkommende har sett, og ikke gi beskrivelser av kollegaen som en god eller dårlig lærer. Drøftingene i etterkant vil avdekke om det er gode begrunnelser for det som foregikk i økta eller om endringer bør vurderes.

Tiltakets viktigste funksjon er å øke bevisstheten om og bidra til at det utvikles kvalitet og struktur i læringsarbeidet. Kvaliteter er da forstått som god start på læringsøkta, tydelighet i læringsmål, at læringen angår elevene og at fagets dannelsingsaspekt er ivaretatt. Refleksjon, effektivitet i læringsarbeidet og formative aspekter i vurderingen er også læringsfremmende kvaliteter. I tillegg kan kollegaobservasjon bidra til å spre kompetanse i skolen på tvers av de etablerte arbeidsenhetene, samt utvikle en grunnleggende felles praksis knyttet til gjennomgående faktorer av betydning for læring. Tiltaket kan på den måten medvirke til kollektiv orientering i organisasjonen.

Skjemaet for kollegaobservasjon inneholder et antall elementer som kan beskrives som *læringsfremmende kvaliteter* med gyldighet i alle læringskontekster. Når disse kvalitetene blir faste elementer i læringsarbeidet der det er naturlig, går de også over til å bli læringsfremmende strukturer. Noen lærere synes det er vanskelig å få med alle elementene i enhver læringsøkt. Det er heller ikke intensjonen, men hvis en ønsker å undersøke hvilke kvaliteter som er til stede i læringsarbeidet, kan skjemaet være til hjelp. Hvilke av elementene som bør ivaretas, vil kunne variere fra situasjon til situasjon og må vurderes i hvert enkelt tilfelle.

En bør også være bevisst på sammenhenger mellom noen av de ulike elementene i skjemaet. Eksempelvis vil presist frammøte til læringsøktene få større betydning når det blir et raskt fokus på læringsarbeidet, og når elevene jobber effektivt i læringsøkta. Det gir begrenset effekt å ha mye tid til disposisjon for læring, hvis effektiviteten i læringsarbeidet er lav. Et annet eksempel er knyttet til egenvurdering og medelevvurdering, som er avhengig av at elevene har lært å jobbe kriteriebasert, og at det er utviklet relevante kriterier.

Lærerundersøkelsene

Lærerundersøkelsene er gjort på til sammen elleve skoler i forbindelse med at skolene har benyttet tre av tiltakene i LOV. Undersøkelsene er gjort i to omganger og i flere skoleslag, slik det er redegjort for i den videre framstillingen. I dette kapitlet beskrives metoden.

Gjennom brev (*brevmetoden*) har lærere og ledere beskrevet sine erfaringer med bruk av LOV-tiltakene og hvordan disse har hatt betydning for aktørene, praksis i klasserommet og skolens virksomhet. Clandinin and Connelly (1994) beskriver metoden under kategorien «Personal Experience Methods», hvor formålet er å skaffe kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse og om deres tanker, erfaringer og meninger:

In letters we try to give an account of ourselves, make meaning of our experiences, and attempt to establish and maintain relationships among ourselves, our experience, and the experience of another...In personal experience research, letters, as a research method, may be used among participants, among research collaborators, or among researchers and participants. In each case one of their merits is the equality established, the give and take of conversation. (Clandinin & Connelly, 1994, s. 421).

Brev kan brukes der en ønsker informasjon fra en større gruppe informanter (Berg, 1999; Sträng, 2011). Riktignok har brev den ulempen at når dette er sendt til forskeren, er det ikke mulig å følge opp med utdyping og oppfølgingsspørsmål, slik det kan gjøres i intervjuer. Fordelen er at en kan få informasjon fra flere informanter, og at datainnsamlingen er avsluttet når brevskriveren sender fra seg brevet, slik at analysearbeidet kan starte umiddelbart. Det er heller ikke noe problem med utvalg ved bruk av brevmetoden. Alle som har sitt virke ved skolen, kan gi informasjon fra sitt ståsted, slik at flere perspektiver blir representert.

Brevene er skrevet ut fra en kontekst som det ikke nødvendigvis er redegjort for, noe som kan være problematisk i analysen. Det har medført at noen utsagn ikke blir benyttet, fordi de ikke gir informasjon om det forskeren er opptatt av. Analysene er i første omgang gjennomført som en kollektiv arbeidsprosess, og når utsagnene ble plassert i kategorier, gikk vi kritisk gjennom materialet flere ganger. Dette ble gjort for å motvirke at utsagn ble tolket ut fra egne erfaringer og dermed kunne stå i fare for å skape en annen kontekstuell ramme enn brevskriverens, slik Clandinin & Connelly (1994, s. 413) beskriver: «The situation is controlled by us because we have brought the passage forward, and its experiential status depends on what we choose to convey contextually». En utfordring i arbeidet blir dermed å analysere brevene ut fra hva brevskriveren faktisk formidler (kvalitativ innholdsanalyse). Borg & Gall peker på at muligheten for å unngå forskningsfeil ligger i at flere forskere individuelt analyserer materialet, før de sammen kommer fram til konsensus:

The greatest difficulties in developing scoring methods are for measures that are unstructured, such as interview data, observational rating forms, and responses to projective tests. If one of

these techniques is used, the measure should be scored independently by two or more raters. This will reduce the likelihood that biases of a single observer will unduly influence the results, and it also permits the determination of interrater reliability. (Borg & Gall, 1979, s. 648)

Materialets reliabilitet vil være knyttet til om brevskriverne gir ærlige og oppriktige svar (Clandinin & Connally, 1994), ikke sett i relasjon til objektive kriterier, men i relasjon til brevskriverens oppfatning og erfaring. Hvorvidt det er den enkeltes subjektive oppfatning eller om utsagnene er påvirket av andres oppfatninger, er det ikke mulig å si noe om. Oppfatninger dannes i en sosial kontekst hvor alle blir påvirket av det som sies og gjøres i større eller mindre grad. Brevens lengde kan objektivt sett ikke tillegges betydning når det gjelder reliabilitet. Likevel kan det tenkes at lange brev kan være et uttrykk for sterkt engasjement, mens korte brev kan være et uttrykk for det motsatte. Uansett har vi søkt å vektlegge presist hva det enkelte utsagn beskriver.

Utsagnene har hovedsakelig vært av positiv karakter, men noen har vært av negativ, noe som kan bidra til å styrke reliabiliteten. Det var frivillig for den enkelte å delta, og respondentene bestemte selv hva og hvor mye de skulle skrive, men forutsetningen var at det skulle foregå i arbeidstida (se også Jensen, 2012).

Framgangsmåten i analysen er delvis i tråd med hva Glaser & Strauss (1967) beskriver som «the constant comparative method of analysis». Analyse handler om å dele opp en helhet i enkeltelementer, i dette tilfellet å se på hvert utsagn i hele brevet. Innholdet i brevene fra respondentene ble gjennomgått setning for setning, og alle utsagn ble vurdert ut fra hva innholdet dreide seg om. Corbin & Strauss beskriver «constant comparisons» som en metode for å få fram likheter og ulikheter gjennom å sammenholde ulike elementer i datamaterialet: «Constant comparisons: The analytic process of comparing different pieces of data for similarities and differences» (Corbin & Strauss, 2008, s. 65).

Koding handler om å samle data som er ulikt formulert hos de ulike informantene og som springer ut fra ulike kontekster og erfaringer, i felles kategorier og begreper som ser ut til å beskrive de samme fenomenene (Postholm, 2010). I denne prosessen skal rådataene utgjøre grunnlaget for å utvikle mer overordnede kategorier som forskerne kan samle seg om i den videre analysen. «Analysis involves what is commonly termed coding, taking raw data and raising it to a conceptual level» (Corbin & Strauss, 1990, s. 66). Det er ikke uvanlig at kodingen foregår i tre trinn, hvor en starter med åpen koding som danner utgangspunkt for danning av kategorier, for deretter å samle utsagnene i mer overordna kategorier gjennom aksial og selektiv koding som igjen ses opp mot forskningsspørsmålene. Aksial koding består i å finne mønstre eller kategorier hvor en kan samle grupper av utsagn på et abstrahert og overordnet nivå. I dette tilfellet utgjør de aksiale kategoriene (økt) bevissthet om læring og utvikling, medvirkning/deltakelse i utvikling, refleksjon og bekreftelse/endring. Selektiv koding er den siste fasen i analysen, og viser hvordan om de aksiale kategoriene gjelder på organisasjons/virksomhetsnivå eller på klasseromsnivå. Da skal forskeren komme fram til den siste og overordnede kategorien som uttrykkes i forskningsspørsmålet eller forskningsspørsmålene. Tabell 3 viser eksempler på utsagn som beskriver hva LOV har ført til når det gjelder de to hovedkategoriene «Læring i organisasjonen» og «Læring i klasserommet».

Tabell 3. Utsagn som forteller hvordan LOV har hatt betydning for virksomhet og praksis

Læring i organisasjonen, virksomheten	Læring i klasserommet, praksis
<p>Utsagn knyttet til kollektiv bevissthet/organisasjonsbevissthet <i>Hva har LOV ført til for skolen? Selv om vi, særlig i starten, var kritiske til LOV, så føler jeg nå at prosjektet har virket samlende og utviklende for oss. Det har gitt oss en felles plattform som vi nå alle kjenner og kan bruke.</i></p> <p><i>Utprøving og innføring av LOV/læringsløyfa har hatt positiv effekt og fungert som en bevisstgjøring av kollegiet.</i></p>	<p>Utsagn knyttet til pedagogisk bevissthet <i>Det har også ført til en større trygghet når vi bruker den samme terminologien, så vi har felles referansepunkter når vi har en samtale om elever og undervisning. (jeg tenker da på læringsløyfa og diskusjoner rundt denne). På en måte føler jeg at det blir en større profesjonalitet, dvs. at vi jobber ut ifra en helhetstanke og en felles forståelse, og gjør det dermed både tryggere og lettere å gripe inn for å forbedre undervisning. Det viktigste er bevisstgjøringen om utvikling av kvalitet og strukturen i læringsarbeidet. Det er to punkter jeg ønsker spesielt å fremheve. Det ene er nytteverdien av det som læres blir synliggjort. Punkt to er like viktig; at elevene lærer å sette det de lærer inn i en sammenheng.</i></p>
<p>Deltakelse i organisasjonslæring og organisasjonsutvikling <i>Kollegaobservasjoner har ført til at vi lærere snakker mer om egen undervisning. I tillegg har vi kollegaer på mange måter blitt bedre kjent, og jeg tror terskelen er lavere for å invitere hverandre inn i hverandres undervisning. Jeg tror vi har blitt mer åpne når det gjelder våre sterke og svake sider, og at vi har fått inspirasjon til å hele tiden utvikle oss som lærere.</i></p>	<p>Medvirkning for læring i klasserommet <i>Jeg har erfart at deltagelsen fra alle elevene blir sterkere og tydeligere jo mer vi jobber med å organisere timene og undervisningen på denne måten. Kanskje er dette med på å trygge svake elever på en ny måte. Elevobservasjon: Elevene ble veldig observante på medelevers forsentkomning og forstyrring av undervisning. De observerte ting som ikke var så synlig for meg som lærer, for eksempel bruk av mobil og nettbuk på PC. Elevene blir mer bevisste og ansvarlige. Får elevmedvirkning inn i et system. De blir bevisst på hva de må bidra med selv og forpliktet seg til.</i></p>
<p>Refleksjon over virksomheten <i>Hva har LOV ført til for skolen? At vi alle har samme utgangspunkt, en rød tråd som vi jobber etter. Kan være lettere på for eksempel foreldremøter, at vi har samme prinsipper på skolen og kommunen. Spesielt på samme skole, med søsken på forskjellige trinn. Utad virker det også mer profesjonelt. Hva har LOV ført til for skolen? Felles plattform for undervisningen for oss lærere. En felles bevissthet om bruken av LOV Økt fokus på vurdering</i></p>	<p>Refleksjon over praksis <i>Jeg er sikker på at LOV fører til at jeg blir en bedre lærer. Ved å snakke om ulik praksis, diskutere ulike utfordringer, bli obs på hvordan jeg selv gjør ting når jeg observerer andre og blir observert selv. Jeg må innrømme at jeg tenkte «hva er nytt her?» første gangen jeg fikk presentert læringsløyfa. Etter å ha jobbet noen år som lærer, har jeg nok kommet inn i en del vaner for undervisningen min, så arbeidet med LOV har vært til hjelp for å tenke igjennom min egen undervisningspraksis.</i></p>
<p>Bekreftelse/ending av virksomheten <i>Vi har fått bekreftelser på at det vi selv gjør er bra, og at det er sunt å få besøk, og ta en tur innom kollegaens klasserom. Læring satt mer i system, og skolen har fått en felles plattform i organiseringen av de enkelte timer.</i></p>	<p>Bekreftelse/ending av pedagogisk praksis <i>Jeg oppfatter det slik at arbeidet kommer mye raskere i gang, og elevene jobber mye mer selvstendig når vi bruker litt tid i starten av hver økt (det kan være en dobbelttime) der vi snakker sammen om mål og kriterier, så elevene er helt sikre på hva de skal gjøre og ikke minst hvorfor. Ellers er jeg blitt mye flinkere til å stille refleksjonsspørsmål «hva tror dere om?, er dere enige?, hvordan kom du fram til?, hvordan kan du bruke...?», og lignende type spørsmål.</i></p>

Utsagn fra informantene viser LOV hadde positive effekter på både skole- og klassenivå. Oppsummeringen av hele LOV-prosjektet viser også at dette bekreftes av lærere og skoleledere på barne- og ungdomstrinnet og i videregående opplæring. LOV-prosjektet har vist at skoler som tidlig får forståelse av organisasjonslæringens betydning og hva som er viktige prinsipper for læring på alle nivåer i organisasjonen, får mer ut av skoleutvikling (Jensen et al., 2014; Jensen, 2016). Det forutsetter imidlertid at arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling tilpasses den konteksten vi finner på den enkelte skole. Arbeidet må derfor baseres på stor grad av fleksibilitet, slik at skolene opplever å få støtte der de til enhver tid er.

Erfaringer fra LOV-prosjektet har nå i lengre tid vært benyttet i skoleutvikling generelt, og i nasjonale satsinger som Vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, n.d.) og Ungdomstrinn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, n.d.) hvor Høgskolen i Østfold har hatt en rolle som fagmiljø knyttet til temaene i disse satsingene.

10. Kollegastøtte for lærerne fra et organisasjonslæringsperspektiv – tsjekkisk evalueringsforskning

I Tsjekia finnes det også skoler som drar nytte av kontinuerlig og systematisk støtte fra kollegaer eller annen profesjonell ekstern støtte, men de er fremdeles i mindretall. Det er også mangel på relevant forskning som søker å forstå hvilke fordeler og effekter slik kontinuerlig støtte gir til skolene og lærerne. Handlings- og evalueringsforskningen fokuserer på ulike typer støtte for lærere som både kan beskrive hvilken type den støttende intervensjonen er, og peke på risiki og formulere hvilke utfordringer som finnes for skoleledere, lærere, lærerarbeidere i spesialiserte stillinger (som veiledere, konsulenter og så videre), og sist, men ikke minst, skolepolitikken.

Å utvikle intern kollegial og ekstern profesjonell støtte i skolen for å utvikle undervisningskvaliteten er et av prioriteringsområdene i den tsjekkiske utdanningspolitikken, og støttes av et antall utviklingsprosjekter finansiert av det tsjekkiske utdanningsdepartementet og EU, samt en rekke veldedige organisasjoner og private stiftelser (se kapittel 5). En av de tsjekkiske stiftelsene som kontinuerlig gir støtte til utvalgte grunnskoler er stiftelsen The Kellner Family Foundation. Den har startet opp og finansiert det langsiktige prosjektet *Helping Schools Succeed*. Vi ble bedt om å utføre to undersøkelser hvis resultater skulle bidra til å evaluere det nevnte prosjektet og å planlegge hvilke påfølgende steg som skulle gjennomføres i skolene. Prosjektet skolene har blitt med på (eller ble valgt ut til basert på visse kriterier) burde bidra i betydelig grad til utviklingen deres samt til læringsstøtte i skolene. Pedagogiske konsulenter og veiledere spilte en nøkkelrolle i utviklingsinnsatsen, og denne aktiviteten ble støttet gjennom prosjektet. Dette kapittelet presenterer derfor, med tillatelse fra Kellnerstiftelsen og de deltagende skolene, utvalgte resultater fra evalueringsforskningen for å vise hvordan pedagogiske konsulenter, veiledere og hele prosjektet i seg selv bidro til å utvikle læringsprosesser i de deltagende skolene.

Ett prosjekt – to evalueringsprosesser

Den ovennevnte økonomiske og ressursmessige støtten til skoler fra Kellnerstiftelsen i Tsjekia er en del av et nokså unikt prosjekt som fremdeles pågår, som er blitt godt mottatt og evaluert av fagmiljøet. Det enestående med prosjektet er den langvarige og kontinuerlige støtten til utvalgte skoler, de sofistikerte målene med støtten, de uvanlig generøse subsidiene skolene mottar (etter tsjekkisk standard) og periodisk evaluering av all aktivitet, utført av Kellnerstiftelsens ekspertutvalg og av prosjektet selv.

Den første av de ovennevnte evalueringsstudiene (utført i slutten av 2014) fokuserte på arbeidet til pedagogiske konsulenter fra fire skoler som deltok i prosjektet. De pedagogiske konsulentene ble finansiert med ressurser fra stiftelsen; de har tidligere vært lærere og forelesere i lærerutdanning, og har fullført opplæring i veiledning eller coaching. De ble tilbudt rollen som pedagogisk konsulent av stiftelsen basert på utvelgelseskriterier. Oppgaven deres var å støtte de involverte skolene og menneskene som jobber i dem (skoleledere, lærere, lærerassistenter og så videre) i arbeidet med å utvikle undervisningskvalitet og profesjonalisme slik at de kunne skape et miljø som stimulerer unge elevers læring, et miljø hvor unge elever kan bruke sitt potensial til å oppnå gode utdanningsresultater og mer enn noe annet oppleve å lykkes. De ovennevnte spesialistene fungerte dermed som konsulenter for skoleledelsen og (spesielt) som konsulenter og veiledere for lærerne.

Metoden som ble valgt for denne evalueringsstudien var éndags fokusgrupper, som bestod av fire pedagogiske konsulenter som hadde arbeidet i fire skoler i perioder med varierende lengde (fra to til fire år). Fokusgruppemetoden ble bevisst valgt for å skape et rom for refleksjon over praksis (som ble forsterket av en atmosfære av tillit), kollegadiskusjoner og deling. I tillegg til dette ble dokumentene knyttet til konsulentenes arbeid (oppdrag, arbeidsbeskrivelser) analysert, og det ble holdt intervjuer med prosjektledelsen. Med tanke på at det var fem skoler involvert i prosjektet i denne perioden, var tilgangen til respondenter nærmest uuttømmelig. Intervjuene i fokusgruppene ble dekket ganske vidt (inkludert konsulentens posisjon, praksisvirkeligheten, refleksjon over fremtiden). I denne teksten tas det bare med data som dekket praksisvirkeligheten som dokumenterer den oppfattede påvirkningen av kollegastøtten som ble tilbudt på læringsprosesser i skolene.

Den andre evalueringsstudien ble gjennomført i 2015, og dennes mål var å avdekke og beskrive hvordan det ovennevnte prosjektet støttet endringer i kulturen ved to grunnskoler som hadde mottatt fordelene i fem år; de var dermed i slutten av prosjektperioden, og de involverte hadde mulighet til å se seg bakover og evaluere hvilke prosesser ved skolen som støttet prosjektet, og på hvilken måte. Ved begge skolene arbeidet pedagogiske konsulenter ved siden av lærerveiledere (mellom tre og fem stykker), som hadde fullført en opplæring i veiledning og opplæringsaktiviteter, selv om de fremdeles hadde ansvar for den vanlige læreplanen, og disse fikk også støtte fra prosjektet. I denne studien ble det benyttet metoder for å studere skoledokumenter (nettsider, årlige inspeksjonsrapporter), intervjuer med lærere, lærerveiledere, ledelse og andre undervisere i ulike stillinger (henholdsvis fem og seks intervjuer ved hver skole) og fokusgrupper (henholdsvis fem og seks deltagere ved hver skole). Det var et krav at læreransatte som deltok i undersøkelsen skulle ha minst fem års erfaring ved den aktuelle skolen for å være i stand til å reflektere over hvilke endringer som fant sted i skolen mens prosjektet pågikk. For å fange opp effekten av prosjektet i utvalgte områder i skolekulturen, ble en modifisert versjon av et kort evaluerings spørreskjema benyttet (Kilmann & Saxton, 1985).

Det anses ikke som nødvendig å utgi detaljert informasjon rundt skolene for denne tekstens formål. Det kan bare konstateres at det var standard grunnskoler i store kommuner (med et elevtall på over 400 unge elever ved den ene skolen og over 600

ved den andre). Kun de dataene som dokumenterer støtte til læringsprosesser er valgt ut, og det er rettet spesiell oppmerksomhet mot pedagogiske konsulenter og veiledere, og deres arbeid med (og virkning på) læringsprosessene i disse skolene.

Det ble utarbeidet rapporter til klientene (henholdsvis Kellnerstiftelsen og prosjektledelsen) utifra begge evalueringsstudiene. Det kan synes prisverdig at både stiftelsen og prosjektgruppen (noe som er ganske uvanlig og spesielt for lignende utviklingsprosjekter) har gjort en innsats for å lete etter bevis for effekten av støtten og å tolke nedtegnelsen av aktivitetene.

Kollegastøtte som utvidende, fordypende og forankrende dimensjoner

For å tolke data av kvalitativ natur (intervjuer, fokusgrupper), ble det brukt et begrep som er «lånt» fra teorier om organisasjonslæring. Det baserer seg på antagelsen om at veiledernes og de pedagogiske konsulentenes rolle ikke bare er å støtte den enkelte lærer i sin vekst, men også å starte prosessen med organisasjonslæring i skolen. Verbiest (2011) skiller mellom tre dimensjoner i organisasjonslæring, respektive det å lære i et samfunn: utvidelse, fordypning og forankring. Å utvide kapasiteten til et faglig lærings-samfunn betyr å øke antallet personer som er involvert i læringsprosessen, det vil si mennesker som lærer og handler i tråd med de faglige forventningene i den lærende organisasjonen eller det lærende samfunnet. Utvidelse betyr for eksempel at flere reflekterer over arbeidet sitt, vurderer faglitteratur, deltar i videreutdanningskurs, utfører skolens visjon i sitt daglige virke, deler kunnskapen sin med andre, lærer sammen med andre, samarbeider, og andre slike ting. Det betyr også at de tar i bruk profesjonelle tjenester som veiledere, skolekonsulenter, skolepsykologer og så videre for å utvikle arbeidet sitt.

Å fordype kapasiteten i et faglig lærings-samfunn går hånd i hånd med å forbedre kvaliteten på læringen og virksomheten, og å forbedre organisasjonens forutsetninger for å utvikle personlig og mellommenneskelig kapasitet. Voksenlæring i skolen blir et stadig vanligere spørsmål og ansvar, og det må ha en tydelig effekt på unge elevers resultater. Fordypning betyr også å utvikle et støttende, deltagende og stimulerende lederskap.

Forankring, og å forankre kapasiteten til et faglig lærings-samfunn betyr å innlegge individuelle og kollektive læringsaktiviteter og forutsetninger for læring i skolepolitikken. Faglig utvikling av lærere er dermed knyttet til skolepolitikken og større utviklingstrender innad i skolene. Visjonene er grunnlaget for avgjørelser om at undervisning og læring, felles visjoner, klasseromsobservasjon og kollegakonsultasjoner blir daglig rutine i skolen. Det betyr også at alle i skolen på en meningsfylt og strukturert måte deltar i utviklingen av skolens retningslinjer og har tilgang til relevant informasjon (Verbiest, 2011). Dette synet på organisasjonslæring er forlengst blitt tatt i bruk som det fortolkningsmessige rammeverket for de innhentede dataene. På bakgrunn av disse dataene demonstreres det hvordan pedagogiske konsulenter og veiledere gjennom sitt nærvær og arbeid i skolen bidro til prosessene med videre læring. I tillegg nevnes noen av begrensningene eller vanskene respondentene nevnte. Det er blitt tatt hensyn til at en rekke andre faktorer

også bidrar til organisasjonslæring i skolene våre – disse er i hovedsak lederskapsmetode, videreutdanning av lærere, arrangementer som skolene har støttet, og så videre. Pedagogiske konsulenter og veiledere har imidlertid spilt en essensiell rolle ved begge skolene, og dette er også grunnen til at de ble støttet gjennom prosjektet.

Dataene fra begge skolene ble gått gjennom på samme tid, mens det dessuten ble lagt til data fra pedagogiske konsulenter fra alle fire skoler (se ovenfor). Grunnet anonymiseringen av data, mennesker og skoler, nevnes det ikke fra hvilke kilder og skoler sitatene kommer fra.

Pedagogiske konsulenter og veiledere i prosessen med å utvide kapasiteten til organisasjonslæring

Prosjektet støttet i all hovedsak videreutdanning av lærere, ikke bare innad i skolen (utdanningskurs), men spesielt med tanke på samarbeidende læring i skolene. Skolekonsulenter og veiledere ble modeller for samarbeid og erfaringsdeling. De styrket bevisstheten om at folk kunne spørre ikke bare dem, men praktisk talt alle som jobbet på skolen, etter råd eller bistand. Lærerne tok til seg det faktum at det å konsultere med kollegaer er normalt. Respondenter fra skolene pekte på åpenheten blant lærerne, som – i deres erfaring – er uten sammenligning med andre skoler. Det er tydelig at denne åpenheten og viljen til å dele og diskutere prosjektet har bidratt, spesielt i starten, ved å involvere pedagogiske konsulenter, veiledere og parlærere.

...i dag er det normalt at noen henvender seg til en annen og at han tyr til en kollega for noe han har mislyktes med, «Hei, det er noe jeg ikke er så flink til, som jeg vet at du er flink til. Kan du fortelle meg hvordan du gjør det?» ... kollegastøtte finner absolutt sted... (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

I skolene har tilliten økt til det faktum at den gjensidige utvekslingen av erfaringer gir mening, og at ingen kommer til å dømme noen eller henge ut feilene hans. Lærerne begynte spontant å etterligne oppførselen til veilederne, den ikke-dømmende kommunikasjonen med kollegaer, og dermed kunne stillingen deres på naturlig vis fylles med hvilken lærer som helst. På denne måten ble veilederne og konsulentene rollemodeller for åpen oppførsel og kommunikasjon. I begge skolene innrømte folk at noen av fagfellene deres fremdeles står dem nærmere både personlig og i en faglig sammenheng, og dette er grunnen til at de senere begynte å søke til andre folk (som lærte å tilby kollegastøtte fra veilederne) heller enn trente veiledere. Både konsulenter og veiledere bidro på denne måten til å utvide læringskapasiteten ved å skape flere muligheter for gjensidig læring. Prosjektet så å si frigjorde dem fra direkte undervisningsaktiviteter og delingen kunne derfor spres til flere lærere også. Veilederne fokuserte i hovedsak arbeidet sitt på å støtte innovasjon i utdanningen, mens konsulentenes rolle var videre – utover veiledningsaktiviteter, fokuserte de også på å formulere felles visjoner for skolen og å skape og gjennomføre individuelle planer for den enkelte lærers faglige utvikling.

Over tid ble det også lagt merke til at det fantes et visst sosialt press i skolene. Alle kjente på en kultur for høye krav og høy grad av forpliktelse, og de som ikke deltok i utdanningen eksperimenterte ikke, delte ikke og deltok ikke i aktiviteter, noe som snart ble gjenkjennbart innad i teamet. Når folk snakker om å «arbeide under press» eller «utvikle seg under press», betyr ikke dette nødvendigvis alltid at presset må komme fra ledelsen. Sosialt press fra konsulentene og veilederne ettersom de utviklet de forskjellige aktivitetene spilte uten tvil en betydelig rolle. På den ene siden kan dette tyde på mange fordeler for skolens utvikling, på den andre siden medfører det også noen åpenbare risiki (at noen forlater skolen, arbeid under stress og så videre).

Folk og skolen er under et enormt press, og ikke alle kan stå imot det; noen sluttet. Men det betyr ikke at de ikke ønsket å vokse og lære, bare at de ønsket å gjøre det på en annen måte. Ikke til denne prisen. Folk sluttet ikke alltid i dårlig humør ... *(fokusgrupper i skolene)*

I mai kommer den pedagogiske konsulenten og sier: Så du skal ikke på sommerskolen i august? Og nå får du dårlig samvittighet for at du virkelig ikke skal på sommerskolen i august, fordi det burde du, fordi alle skal gå ... Slik er flyten, som jeg sa, det er en viss flyt, og ingen har lyst til å forlate den. *(fokusgrupper i skolen)*

Det er åpenbart at konsulentene og veilederne først måtte vinne lærernes tillit, ellers kunne de ikke tilbudt sine tjenester og heller ikke vært sammen med dem for å utvide kollegastøtten blant andre. De innrømmer at de i løpet av perioden de arbeidet i skolene noen ganger møtte motstand fra enkelte lærere, men dette er snarere unntakstilfeller som finner sted ved alle skoler. Også lærerne måtte ofte samle mot når de besluttet å be en konsulent eller veileder om hjelp, fordi det var første gangen de opplevde en slik situasjon. En annen ting som ble gjenspeilet, var erfaringen til konsulentene og veilederne som deltok i disse skolene, samt hvor godt forberedt de var. Konsulentene nevnte at arbeidet deres ikke bare krever et høyt nivå av forpliktelse og nøye forberedelser (som en modell for godt arbeid), men også noe innovasjon for å være i stand til å nærme seg lærerne, og å finne en måte å motivere dem på til å samarbeide og utvikle kollegastøtte.

Jeg trodde at lærerne ville være glade, men enkelte hadde ikke noe ønske om å dra nytte av min assistanse, de ønsket ikke den tjenesten. I noen tilfeller har dette vedvart til i dag ... lærerne har akkurat lært å be om støtte. Jeg tilbød dem en rekke muligheter, og noen av dem visste ikke hva de kunne forestille seg hinsides det, de hadde ingen tidligere erfaring. *(fokusgruppe med pedagogiske konsulenter)*

Det tok litt tid før lærerne fikk tillit til meg og forstod at dette var en tjeneste for dem. Konsulenter må være litt påtrengende i begynnelsen, og de må ikke ta det personlig når lærerne aviser dem ... Det tok to år før det begynte å bli OK, deretter begynte ting sakte å endre seg ... Jeg lærte å ikke være masete, å lytte, og å la ting flyte, alt kommer til sin tid. *(fokusgruppe med pedagogiske konsulenter)*

Av denne grunn er det streket opp visse forutsetninger for at konsulentene og veilederne skal være i stand til å innta en nyttig rolle i prosessen med å utvide læringen gjennom hele organisasjonen. Det er av ytterste viktighet å velge ut gode konsulenter og veiledere, som må ha utdanning i å tilby kollegastøtte og å skape og opprettholde (ofte skjøre) relasjoner. De må også være personlig forberedt og motstandsdyktige mot misforståelser, mistillit i begynnelsen, og avvisning.

... vi kjente henne ikke faglig. Det handlet om å finne en jobb for en pedagogisk konsulent. Ledelsen annonserte: Du må gå og konsultere (merk: individuelle utviklingsplaner) med den pedagogiske konsulenten. Og da satte forsvarsmekanismene i gang ... (*fokusgrupper i skolene*)

I tillegg oppfattet lærerne som negativt, om enn bare implisitt, at de ble påtvunget å konsultere rundt arbeidet sitt. Tankene deres, for eksempel om rektors reguleringer og intervensjoner i skolen, i tillegg til den sterke forbindelsen mellom dem og konsulentene eller veilederne, er ofte kontraproduktive. Derfor er det tydelig at konsulenter og veiledere, i sitt forsøk på å utvide læringsprosessene i skolene, ofte havner midt oppi ikke-transparente relasjonsnettverk, som kompliseres av uklare forventninger og utilstrekkelig definerte kompetanser og roller. For å lykkes, trengs det regelmessig ekstern støtte, som i dette tilfellet kom fra prosjektlederne i form av tilsyn, diskusjonsmøter og lignende tiltak.

Pedagogiske konsulenter og veiledere i prosessen med å styrke kapasiteten til organisasjonslæring

Fra denne tekstens perspektiv er endringene i måten lærerne, respektive alle ansatte ved skolen, tenker på, det mest betydelige beviset for at konsulenter og veiledere har vært involvert i prosessen med å fordype organisasjonslæringen. De intervjuede lærerne i våre skoler kommuniserte ofte at takket være prosjektet og under innflytelse av konsulentene og veilederne, opplevde de ikke bare at de «jobbet annerledes», men også «tenkte annerledes». Dette er grunnlaget for faktiske, dyptgripende endringer i lærernes oppførsel. Det betyr at folk formulerer målene sine annerledes, får et nytt perspektiv på eller nytt innsyn i ulike situasjoner, skaper og deler ny forståelse, har et annerledes syn på de unge elevene, foreldrene deres og kollegaene. Lærerne fikk en ny tilnærming til undervisning, de la – under instruksjon fra veiledere og konsulenter – vekt på meningsfulle hendelser, de så etter bevis for vellykket arbeid, og så videre. En endret måte å tenke på bringer endringer i adferd og språkbruk.

... Når våre folk drar et annet sted på seminarer, tar de selv opp det faktum at deres spørsmål der var helt forskjellige fra alle andres, ikke sant ... nå for tiden spør de om helt andre ting enn en tradisjonell lærer, de er snarere interessert i å lære det i dybden. De er interesserte i læringsprosessen ... (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

Sannheten er at det påvirker oss alle sammen i stor grad, og noen endret seg personlig og når det kom til personligheten deres i løpet av den perioden ... *(interjuer med skoleledelse, veiledere og lærere)*

Hvis det kommer en ny lærer til skolen og skolen vår har skiftet ut de ansatte i betydelig grad, så snakker halvparten av staben et annet språk, og det er et behov for å tilby støtte til de nye lærerne ... De nye lærerne som kom til skolen visste ikke hva vi snakket om. *(fokusgrupper med pedagogiske konsulenter)*

Støtte til tydelig planlegging og å lete etter evidens for innovasjonens fordeler har en betydelig effekt på rollen til unge elever i klasserommet. Partnerskap i planlegging og gjennomføring av oppgaver innad i relasjonen veider – lærer, konsulent – lærer overføres gjennom lærerne til deres relasjon med de unge elevene. Ifølge respondentene er de unge elevene også i ferd med å bli lærernes partnere; de planlegger, formulerer mål, velger aktiviteter og evaluerer læringsprosessen.

... alt dette må selvfølgelig gjenspeiles i barna. Og jeg tror at det også er synlig nok at den følgende relasjonen mellom barna og kollegaene mine ikke finnes – jeg sier ikke at det ikke finnes noe sted – men det er ikke basert på: Her er jeg, læreren. Her er du, barn, og du skal gjøre som jeg sier, ikke sant? *(interjuer med skoleledelse, veiledere og lærere)*

...Barna forstår det ... de vet hva de lærer, definerer målsetningene og formålene ... *(fokusgrupper i skolene)*

...Jeg har aldri opplevd at barna tenker så klart tidligere ... det høres latterlig ut, at en aldri har sett det før i skolen ... men det er et helt nytt nivå over hvordan disse barna arbeider. *(interjuer med skoleledelse, veiledere og lærere)*

Lærerne i skoler hvor konsulenter og veiledere arbeider blir sett på som profesjonelle, fordi de gjennom å sette seg mål og søke råd minsker sine egne tendenser til å improvisere og å reagere bare intuitivt. Skoleledelsen, veilederne og konsulentene behandler derfor lærerne som profesjonelle, de uttrykker sin respekt for dem (ellers ville de ikke bli akseptert), og har tro på potensialet deres. På denne måten får alle i skolen sjanse til å utvikle seg selv faglig, siden det er noen tilgjengelig ved skolen som tilbyr dem støtte og veiledning til kvalitet.

Prosjektet tilbød også lærerne ved begge skolene en anledning til å utvide sin rolle – de kan selv bli foredragsholdere eller veiledere ved sin egen eller andre skoler, eller bare åpne klasserommene sine og la andre kollegaer konsultere seg. Lærerne er klar over at prosjektet har gitt dem (ikke bare dem) en sjanse til å utmerke seg, å bli bedre lærere og få en bedre skole ved hjelp av konsulenter og veiledere. De er blitt selvsikre lærere som er klar over sine kvaliteter og skolens kvaliteter. Lærere ved begge skolene mottok ofte interesse og beundring (og, når sant skal sies, også misunnelse) fra andre skoler og lærere.

III. Lærende lærere sett gjennom forskning

Alle kan være ledere ... *(intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere)*

Jeg tror det var viktig at de som ville, benyttet seg av en anledning ... fikk anledning til å lære, utvikle undervisningsferdighetene sine ... og de fant en måte å profilere seg på. *(intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere)*

...Vi har en ekstraordinær stab ved skolen vår, lærerne er ekte mestere ... vår oppgave er å vise lærerne at dersom de står overfor en vanskelig oppgave, så kan de løse den - de kan klare det. *(fokusgruppe med pedagogiske konsulenter)*

...Det bare endrer meg i den forstand at jeg vokser noe enormt. Jeg tror at hvis jeg var ved en annen barneskole, ville jeg fortsatt ikke nådd de kvalitetene jeg nå har gjort gjennom fem år. Det tror jeg helt sikkert er prosjektets fortjeneste, i tillegg til ledelsen og hele lærerstaben, som er hjelpsomme alle sammen. Jeg vet at hvis jeg spør noen om råd ... absolutt alle vil alltid hjelpe meg. *(intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere)*

Pedagogiske konsulenter bringer generelt en ny kvalitet til skolene. De har gått med på at de selv må forplikte seg til arbeidet, de har forberedt seg grundig til klassene sine og enhver annen aktivitet sammen med lærerne, de prøver å være oppfinnsomme, ressurssterke og kreative, og klart målorienterte. Det er faktisk slik de viser lærerne hvordan kvalitet i arbeidet ser ut.

En pedagogisk konsulent må ta jobben sin på alvor og burde arbeide hardt ... Det handler fremdeles om å forplikte seg og også om å være konsekvent. Det må ikke skli ut, men burde fremdeles rettes mot de avtalte målene. *(fokusgruppe med pedagogiske konsulenter)*

Da vi beskrev prosessen med å utvide organisasjonslæringen, nevnte vi at lærerne er blitt vant til, eller har tatt til seg, en kultur for gjensidig konsultasjon, observasjon i klasserommet og så videre, men at vi samtidig kan observere prosessen med fordypning. Det er ikke bare det at lærere vanligvis gir hverandre tilbakemelding, men også kvaliteten endrer seg. Støtte knyttes til et antall ulike emner og undervisningsmetoder. Det handler ikke lenger bare om å være tilstede i klassen til en kollega (for å fullføre oppgaven formelt), men nærværet er knyttet til et klart definert mål. Denne modellen for meningsfylt observasjon og målrettet tilbydelse av formativ tilbakemelding overføres til lærernes arbeid fra veilederne og konsulentene.

De gjør ikke ting bare formelt lenger, det gir ingen mening, de forblir ikke bare på overflaten og når de gir tilbakemelding er de ikke redde for å gå i dybden og se etter evidens, ei heller effekten av lærerens oppfinnsomhet når det gjelder undervisningskvalitet. *(fokusgruppe med pedagogiske konsulenter)*

Lærerne begynte gradvis å se på meg som en støtte, og jeg ser utvikling i lesing gjennom hele skolen som en stor suksess ... Lærerne begynte å delta i hverandres klasser og ga hverandre

deskriptiv tilbakemelding. Det er gledelig å se at noen ting i skolen har endret seg. (*fokusgruppe med pedagogiske konsulenter*)

I det siste har presset økt på skolene til å skaffe bevis både for kvaliteten og effektiviteten av intervensjoner i skolen og i andre miljøer (Konstam et al., 2015). Konsulenter og veiledere, som har trening i å evaluere, har gjort en innsats i skolene for å finne evidens for effekten av innovasjon i undervisningen. Effekten av lærernes iherdige innsats og sterke forpliktelse er ikke alltid direkte synlig, og er vanligvis vanskelig å måle. Veiledere og konsulenter har gitt lærerne muligheter til å formulere mål og kriterier for å kunne ha oversyn med gjennomføringen av dem. Likevel er det også tydelig at å arbeide med evidens ikke er lett og at dette fremdeles anses som en konstant utfordring for fremtiden.

...for eksempel for to år siden, da det ble fortalt hva evidens for læring betyr, vi følte bare skepsis alle sammen og i dag vil jeg si at alle vi vet hva som er evidens for læring, problemet er hvordan vi skal jobbe videre med det, hvordan vi skal være i stand til å evaluere det ... Dette er årets emne. (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

...vi kommer til å sende inn porteføljer på forhånd, som skal inneholde all informasjonen om, la oss si, opplæringsøkter en har deltatt på, deling, aktiviteter og så videre, men i hovedsak kommer det til å være evidens for unge elevers læring. Det skal overleveres til ledelsen på forhånd og de vil få anledning til å lese det før intervjuet. (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

Å arbeide med evidens er blitt en naturlig del av lærernes egenvurdering. Konsulenter hjelper lærerne ikke bare med å formulere mål, men også med å vurdere eget arbeid. Lærerne i begge skolene er blitt oppmuntret til å bruke egenvurdering i tillegg til evaluering av sine egne mål (personlige karriereutviklingsplaner), og det har vært en tydelig intensjon om å etablere prosesser for etterrettelighet i lærernes arbeid. Dette bidrar til å profesjonalisere yrket (Newmann, King, & Rigdon, 1997). Hvis en lærer arbeider under oppsyn av en veileder eller en pedagogisk konsulent, står han ikke lenger bare til ansvar for seg selv, men føler et visst press til å fullføre oppgaver og levere inn arbeid til de avtalte frister og den antatte kvalitet. Det er åpenbart at veiledere, like mye som pedagogiske konsulenter – selv om de er lærernes partnere – har innflytelse over læreren som kan forklares, for eksempel, med en følelse av sosialt press (Erchul & Raven, 1997). Spesielt den oppfattede positive referenten av sosialt press kan ha en positiv effekt (*positiv referent* – viljen til og innsatsen for å jobbe like godt som en veileder eller konsulent) på samme måte som den positive ekspertmakten (*positiv ekspert*), men også den legitime gjensidige makten (legitimering av gjensidighet) når lærere vet at de jobber for en felles god sak og ikke ønsker å skuffe den som støtter dem (Erchul & Martens, 2010). Den gjensidige støtten og samarbeidet mellom lærerne og «eksperterne» (det vil si gjensidig avhengighet) bidrar til opprettholdelsen av de satte prosessene.

Pedagogiske konsulenter og veiledere i prosessen med å forankre kapasiteten for organisasjonslæring

Hvis organisasjonslæring skal bli en normal del av skolelivet og -rutinene, må det forankres i skolepolitikken. Prosjektet skolene gikk inn i skapte forutsetninger for at folk skal kunne lære i skolen hvordan de kan formulere og dele skolens visjon, og også hvordan de regelmessig kan tenke over sin egen retning. Konsulentene var der for å støtte skolen og individuelle lærere i å formulere klare målsetninger og å finne metoder for gjennomføring samt kontrollmekanismer. Det synes åpenbart at disse kravene var knyttet til en del administrativt arbeid og derfor også en byrde for lærerne, men etter noe tid begynte alle å se fornuften i å knytte læringsaktiviteter til klare mål og visjoner. Skikken med å formulere og deretter iverksette deres egne og felles planer og å forankre prosessene for organisasjonslæring i skolelivet fikk støtte fra ledelsen og konsulentene, og ga hovedprosessen en klar retning og mening.

...plutselig, samtidig med prosjektet var det en retning ... en viss visjon vi ønsket å følge ... og der identifiserte vi i fellesskap de områdene vi ønsket å utvikle ... (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

Lærerne har lært å definere disse målene presist, de er involvert i arbeidet med å formulere og nedsette målsetninger for hele skolen ... takket være at de laget en plan, de områdene hvor skolen ønsker å bevege seg, å endre seg, i tillegg til de målene den setter seg, det handler om å klargjøre og å nærme seg målene og slike ting. (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

Forankring av organisasjonslæring støttes også av workshops og pedagogiske arrangementer som er tett knyttet til skolens årlige og forhåndsbestemte prioriteringer. Gjennom de aktivitetene prosjektet støttet, er det blitt innført visse mekanismer for læring i skolen: planlegging, deling av visjoner, årlige rapporter om aktiviteter og hendelser for ulike målgrupper, læring i par og bruken av konsulenter og veiledere. Spesifikke prosesser og endringer i relasjonene (og skolekulturen) med stort potensial for bærekraft er blitt satt i gang.

Skolen har fremdeles en spesifikk prioritering hvert år og undervisningen gjennomføres dermed på det området – det er bra for å koordinere på informasjonsnivå, for motivasjonen, og det er til og med lettere å etablere samarbeid med pedagogiske konsulenter, selv når det gjelder dem som gjør motstand. (*fokusgruppe med pedagogiske konsulenter*)

Bruken av konsulentenes og veiledernes støtte ble en vanlig del av hverdagslivet i skolen. Folk har vent seg til de gjensidige konsultasjonene og relasjonen mellom veileder og lærer har forvandlet seg til en relasjon mellom lærer og lærer (se også seksjonen om utviding).

...Fordi disse menneskene er utrolig åpne med hverandre, det er i hvert fall sånn jeg ser det ... at det er en veldig vennlig atmosfære ... her fungerer det ikke på den måten som jeg noen

ganger hører, at folk ikke deler, at de ikke gir eller at de finner på noe og holder det for seg selv og at de sladrer og ikke hjelper hverandre ... (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

Vel, senere, etter det året, tror jeg, begynte det å komme meninger som: Og hvorfor kan det ikke være ham? ... Når han utvikler seg i matematikk, en annen en i engelsk, denne i sin tur er god i naturfag ... hvorfor skal vi bare møte én av veilederne? (*intervjuer med skoleledelse, veiledere og lærere*)

Det er verdt å notere seg at veiledernes (og spesielt skolekonsulentenes) stilling i begge skolene ble gradvis svekket i løpet av de fem årene; det betyr imidlertid ikke at de gjorde en dårlig jobb. Det er stikk motsatt. Lærerne sluttet gradvis å bekymre seg for å delta i kollegaenes klasser, de delte åpent av egen kunnskap, og begynte å undervise i par. Dette er et godt grunnlag for bærekraft.

Det virker som om prosessen med å forankre kapasiteten for læring er den som bringer med seg mest usikkerhet og flest risikomomenter fordi den er knyttet til bærekraft. I forbindelse med prosjektets avslutning, kan det å bytte ut ledelsen eller veiledere og konsulenter, eller det at andre ledere forlater skolen, svekke læringsprosessene og en rekke meningsfylte aktiviteter opphører eller blir formelle. Noen risikomomenter – men stort sett de som er assosiert med en rekke endringer som fant sted innad i skolen – ble også påpekt av de som ble intervjuet fra begge skolene. Dersom innovasjonene følger hverandre i rask rekkefølge, blir det for lite tid til den faktiske testingen og evalueringen av innovasjonene i undervisningen, på et tidspunkt der fagfellen, veilederen eller konsulenten har forlatt den innoverende læreren.

Noen ganger var jeg opprømt over noe og seks måneder senere tok det slutt. Vi hadde vært overalt og ingen steder. Det var så mye arbeid ... (*fokusgrupper i skolene*)

Det ser ut til at syklusen av endring ikke alltid fullføres helt, når innarbeidelsesfasen ikke gjennomføres fullt ut. Det vies mye oppmerksomhet til det å innføre nye ideer og å gjennomføre dem i praksis, men det å sørge for at endringene rotfester seg i skolelivet får mye mindre oppmerksomhet og tid (se for eksempel Lagerweij, 1992). Dette er en typisk utfordring i mange innovative miljøer.

Sist, men ikke minst, en av de signifikante støttende faktorene som ble nevnt var den relativt lange varigheten av dette prosjektet (fem år). Pedagogiske konsulenter og veiledere ble i begynnelsen møtt med mistanke og ulike forventninger fra lærerne, og det er derfor åpenbart at de som jobber ved skolen trenger tilstrekkelig tid til å bli trygge på betydningen av læringen og hvilke fordeler den har for dem og for hele skolen, og samtidig også nytteverdien av de som støtter læringsprosessene – konsulenter og veiledere.

At den pedagogiske konsulenten jobbet ved én skole i fem år ga mening for meg, fordi det er en systematisk og langvarig form for støtte. (*fokusgruppe med pedagogiske konsulenter*)

I tillegg har ikke skoler generelt, og heller ikke skolene som deltok i prosjektet, noen tidligere erfaring med lignende prosjekter, med konsulenter eller veiledere. På samme måte hadde ikke konsulentene og veilederne noen tidligere erfaring med denne rollen, og de søkte etter sin egen posisjon i skolen og sin faglige identitet. Begge sidene drev derfor bare med læring, å klargjøre forventninger og å søke etter en vei mot hverandre. Dette krever tilstrekkelig med tid.

Resultatene fra evalueringsstudiene som ble utført i skolene som var involvert i utviklingsprosjektet frembragte flere nøkkelbudskap til de som støtter arbeidet med å utvikle læring i skolene. De påpekte de pedagogiske konsulentenes og veiledernes rolle i prosessene med å utvide, fordype og forankre kapasiteten til organisasjonslæring. Studien understreket viktigheten av langsiktige og tydelig strukturerte prosjekter som støtter skolene ikke bare økonomisk, men også i form av høyt kvalifiserte assistenter som kan utvikle prosessene med individuell og felles læring i skolene.

Å velge gode konsulenter og veiledere, og deres pågående opplæring og kontinuerlige oppsyn og støtte er å regne som en grunnleggende forutsetning for å lykkes. Viktigheten av å klargjøre på grundig vis hvilken stilling de har i skolen, hvilket ansvar de har, hvilken kompetanse, og hvilken relasjon de har med ledelsen, slik at de er forståelige for læreren, kan ikke undervurderes. De undersøkte skolene, veilederne og konsulentene opplevde denne situasjonen for første gang. Alle var klar over at dette var et eksperiment som kunne mislykkes. Resultatene fra evalueringen har dermed bidratt til å formidle erfaringen til andre skoler som nå er i ferd med å gå inn i lignende prosjekter. Verbiests struktur – utviding, fordypning og forankring – kan støtte folk fra skoleledelsen, konsulenter og veiledere slik at de iallfall delvis forstår naturen av relasjonen mellom de arbeidsrelaterte og de læringsstøttende prosessene.

11. Effekten av reflekterende team – utvalgte data fra norske prosjekter

Reflekterende team har sitt opphav i terapien. Da Tom Andersen (2007) lanserte denne samtaleformen, var dette blant annet begrunnet i den opplevelsen han hadde i møte med syke mennesker. Andersen kjente på at det ofte kunne være vanskelig å kunne være til hjelp for mange av hans pasienter. Dette gjorde at han ble mer nysgjerrig på sammenhengen mellom det livet de fortalte om og hvilke opplevelser de knyttet til sin angst, depresjon og andre psykiske lidelser (Andersen, 2007). I utgangspunktet var han ikke opptatt av å måle virkningen på samtaleformen han brukte, men han opplevde noe nytt i de møtene som samtalene skapte. Andersen skriver at han ser endringer eller forskjeller, som han valgte å kalle det med henvisning til det Bateson (1972) omtaler som «en forskjell som gjør en forskjell». Forskjellene i Andersens arbeid med reflekterende team har betydning for det enkeltes møte med Andersen. Han trekker ikke fram summeriske oppdateringer av en effekt som er generell. En forskjell som gjøre en forskjell betyr en endring, i terapien i form av endring i livet.

Nettverkene som benytter reflekterende team, viser til at det finnes mye dokumentasjon om endring. Terapeutisk behandling kan ha mange former og baseres på ulike teoretiske tilnærminger. De fleste ville nok tro at sykehuset er et egnet behandlingssted for syke mennesker, også for de som er psykisk syke. Men Tom Andersen opplevde at sykehuset ble et vanskelig sted for hans pasienter å møte for samtale. Sykehuset var skremmende og ikke et egnet sted for syke mennesker, hevdet Andersen. Derfor begynte han en praksis med å dra hjem til pasienten og møte den hverdagen de levde med. Dette var en begivenhet som var med på å bryte ned barrieren mellom legen, sykehuset og pasienten. Gjennom slike møter var pasienten på hjemmebane, og samtalen fikk mer preg av likeverdighet uten at dette forringet rollene som lege og pasient. Dette var også en del av bakgrunnen for hans praksis med reflekterende team. Respekten for pasientenes liv og deres historie økte. Andersen beskriver at dette medførte betydelig endring i pasientenes liv og viste seg etter hvert som en bærekraftig måte å møte mennesker på. Refleksjonen og samtalen ble mer likeverdig og balansert, og pasienten kunne i langt større grad ta ansvar for sin egen utvikling. Dette skyldtes ikke minst måten behandlerne spurte på og utfordret pasienten til å tenke gjennom. Pasienten ble møtt med og utfordret til refleksjon over fortellingene sine. Det skapte grobunn for en annen måte å oppfatte seg selv på og ga muligheter til nye perspektiver på egen historie og eget liv (Andersen, 2007).

Jakko Seikkulas møte med Tom Andersen medførte blant annet at han tok med seg hans samtaleform i sitt arbeid i psykiatrien i Finland og startet nettverksarbeid basert på samtalen og refleksjonsarbeidet. Her arbeidet Seikkula med tungt psykiatrisk arbeid. Andersen sier i forordet til boka «Åpne samtaler» (Seikkula, 2000) at langt flere burde

undre seg over at Seikkulas arbeid med reflekterende prosesser førte en svært høy prosentandel av hans pasienter tilbake til arbeid og et bedre liv. Dette gjaldt personer som strevde med bipolare lidelser. Andersen etterspør hvorfor det ser ut til at norske behandlere ikke finner slike resultater interessante (Andersen, 2000). Likevel kan dette arbeidet være vanskelig å måle ut fra en effektmåling, men tilbakemeldingene er egentlig formidable.

Fra terapeutisk tankegang til verktøy for veiledning

Terapiens oppgave er å bidra til å skape endringer og gjenopprette balansen i livet (*homeostase*). Tradisjonelt er terapi en samtale hvor klienten gjennom møtet med en terapeut finner fram til hensiktsmessige tiltak for å løse de utfordringer klienten står overfor. I vår sammenheng snakker vi ikke om reflekterende team som terapi. Samtalen vi fører i veiledningen, handler ikke om å gjøre folk friske eller å behandle lidelser. Likevel hender det at samtalen i veiledningen berører veisøker emosjonelt. Det kan være ulike grunner til dette.

I loggene forteller noen at de kjenner seg sterkt berørt av at en vanskelig arbeidssituasjon blir interessant også for flere enn veisøkeren. I andre tilfeller blir veisøker berørt av å finne fram til nye løsninger på store utfordringer. Andre kan oppleve at veiledningen fører til at veisøker må se på sine egen arbeidssituasjon med nye øyne. Det samme verktøyet som blir brukt i terapien, handler i en pedagogisk sammenheng om bevisstgjøring av egen praksis (Sørmo, 2015, s. 142–157). Den som utsettes for reflekterende prosesser med veiledning og reflekterende team, må gjennom veiledningen begrunne både sine valg og sine forberedelser til handlinger. Disse handlingene kan være undervisningstimer som burde vært utført bedre eller med gode læringsbetingelser som det kan være grunn til å dvele ved, forberedelser til nye undervisningsøkter, møter med andre lærere, samarbeidspartnere, ledere eller foreldre. Metoden som omfatter nysgjerrighet, bruk av åpne spørsmål, spørsmål som utfordrer, som skaper undringer og refleksjon over egen praksis, kan ha stor virkning. Samtidig er veisøkeren bevisst på at det er et reflekterende team til stede som lytter, undrer seg og støtter veisøkeren i samtalen. Veisøkeren velger selv hva han vil trekke fram, men veilederen er alltid oppmerksom på de små forskjellene i samtalen. Dette kan dreie seg om hva som blir sagt, måten det blir sagt på, hvilke temaer som velges og hvilke temaer som velges bort (Sträng & Sørmo, 2015).

Logger forteller oss om opplevelsene I våre prosjekt har alle deltakerne bidratt med å skrive logger etter hver eneste samling. Loggene er en dokumentasjon på hvordan den enkelte deltaker opplever arbeidet med reflekterende prosesser. I en slik situasjon kan det være vanskelig å forholde seg til ord som «effekt» ettersom dette oppfattes som et målbart fenomen som setter resultater opp mot hverandre. Om «effekten» er god eller dårlig, vil i en slik sammenheng være svært subjektiv. Den samme hendelsen kan oppleves ulikt, og dermed kan det være vanskelig å måle «effekt» ut fra det.

Loggene gir uttrykk for hvordan hver enkelt deltaker opplever arbeidet i reflekterende team som veisøker, veileder eller som medlem av det reflekterende teamet. Dette gir

uttrykk for en kvalitativ opplevelse av egen deltakelse. Det nærmeste vi kommer å måle effekt, er å undersøke om deltakerne har ulike opplevelser eller om opplevelsene er sammenfallende for enkelte deltakere eller for flere av dem. Selv om ordvalg i loggene kan være ulike og ha ulik forståelse for de som skriver, kan de gi uttrykk for et tydelig budskap i forhold til det de opplever som utbytte av veiledningstimen. Loggene beskriver opplevelsen av ulike faser i veiledningen, den rollen deltakeren har hatt i veiledningen og hvilke refleksjoner de gjør seg om dette. Her er noen eksempler fra loggmaterialet.

Veisøker skriver etter at hun har hørt samtalen i det reflekterende teamet:

SÅ bra! Ting jeg ikke hadde tenkt, eller tenkt på, eller lagt merke til, ble meget godt observert av ekspertpanelet. Det følte heller ikke som om noen var ute etter å korrigere meg på noe vis, de var utelukkende der for å hjelpe/støtte/veilede videre. *(Karianne)*

En deltaker i det reflekterende teamet skriver:

Jeg ser at underveis så støtter Ingvild Karianne og konkretiserer og tydeliggjør hennes suksesser. *(Nina)*

Ingen av deltakerne i prosjektene har gitt uttrykk for negative opplevelser i forbindelse med veiledningen. Gjennomgående har samtlige deltakere på ulike institusjoner felles positive opplevelser av arbeidet med reflekterende team. De gir uttrykk for at problemstillinger de har slitt med, i langt større grad finner løsninger som de ikke tidligere hadde tenkt på. Samtidig gir de uttrykk for at reflekterende team er et egnet verktøy til å utvikle seg selv som lærer og medarbeider i barnehage og skole.

En loggskriver sier:

Godt å få innspill fra «bak ryggen på en selv»: RT sitter jo bak der og hører og ser helt andre ting enn det jeg selv legger merke til når jeg selv prater. Veldig godt å få kommentarer/spørsmål på hvordan kroppsspråket er, tonefall – alt dette som viser hvordan man egentlig føler seg i forhold til det man snakker om. *(Logg veisøker)*

Men ikke alle er like begeistret. Ved en skole der vi har arbeidet med reflekterende team i et par år, opplevde deltakerne at kolleger kunne ha ulik forforståelse og vise forutinntatthet overfor denne formen for veiledning. Deltakerne ga uttrykk for at kolleger motarbeidet veiledningsarbeidet. Prosjektdeltakerne ga uttrykk for at dette i stor grad hang sammen med manglende kunnskap og rykter om sensitiv veiledning.

Ettersom veiledningsverktøyet tar utgangspunkt i et terapeutisk område, kan det for utenforstående være grunn til å tro at veiledningen handler om det samme. Det er derfor viktig at hele personalet har mulighet til å delta ved presentasjoner av verktøyet og stille alle de spørsmålene som krever avklaring allerede før denne type veiledning starter.

Vi har gjennom en årrekke arbeidet med å undersøke om bruk av reflekterende team i arbeidet med reflekterende praksis eller prosesser kan bidra til å skape endringer i hverdagen for de som arbeider med barn. I denne sammenhengen har vi ikke definert

hva denne endringen skal gå ut på, men bare at det fører til en hverdag som oppleves som bedre både for de voksne og for barna.

Vi har lagt til grunn at veiledning kan bidra som verktøy til å fremme en slik utvikling. De voksne som er nærmest knyttet til barnet, er de som også kan ha den største muligheten til å bidra til endring (Sørmo, 2015).

Derfor har vi knyttet tanker om empowerment til veiledningen. Både hjelpesystemene og andre ressurspersoner opplever ofte en økende etterspørsel etter ekstern hjelp når situasjoner i barnehage og skole blir krevende. Ofte roper også lærere og institusjoner på slik hjelp. I våre prosjekter har det vist seg at veiledningen har bidratt til mer oppmerksomhet mot lærerens egenferdighet som en signifikant andre både for den enkelte elev og for gruppen. Gjennom å tenke empowerment er lærerens rolle en relasjonsbygger som kan ha gode løsninger. I samarbeidet mellom veileder og den kraften som ligger i å ha et reflekterende team, har mulighetene økt til å finne nye veier. Loggene deltakerne har skrevet, bekrefter dette.

Dette var en spennende samtale. Morsomt å se den utviklingen Karianne har hatt fra å gå fra kaos til å kunne få et overblikk over sine frustrasjoner, se de tingene som hun har gjort riktig og bra og se at hele hennes kroppsspråk er annerledes. Hun er full av «guts». (*Logg RT*)

Vår forskergruppe ved Høgskolen i Østfold har arbeidet på ulike felt med reflekterende team. Allerede i veiledningsutdanningen av lærere til barnehage og skole har vi lagt vekt på å utvikle kunnskap og ferdigheter om hvordan reflekterende team kan brukes i hverdagens utfordringer. Yrkesaktive studenter som samtidig står i arbeidet med barn og fordyper seg i veiledningsstudiet, har gjennom øvelser gitt uttrykk for at veiledning med reflekterende team som metode har vært særdeles nyttig. I disse øvelsene har studentene benyttet egne, reelle erfaringer som de har søkt veiledning for. Gjennom metaveiledning fra forskergruppen har de arbeidet med å finne fram til hvordan verktøyet med reflekterende team kan brukes. Studentene forteller at de etter slike øvelser er i stand til å bruke reflekterende team på en slik måte at de får mye god hjelp i sin arbeidshverdag. Samtidig har vi også forsøkt å undersøke om denne formen for veiledning kan brukes både i organisasjonsutvikling og som redskap i veiledning i pedagogiske utfordringer i barneskolen (Jensen, Sträng, & Sørmo, 2013).

Den familierapeutiske modellen har naturligvis i utgangspunktet andre anvendelsesområder enn i en pedagogisk sammenheng. Det har vært nødvendig å konvertere og justere modellen for å kunne bruke den i veiledningssammenhenger. Likevel har reflekterende team i denne sammenhengen vært sterkt knyttet til den kommunikasjonsmessige tenkningen som brukes i familierapien. Det handler om mennesker eller organisasjoner som har spesielle utfordringer og som søker etter en vei ut av disse.

Prosjektene

KARIB

Dette prosjektet fikk navnet KARIB som en forkortelse av prosjektets karakter, KulturAnalyse og Reflekterende prosesser I Barnehagen (*CARIB Culture Analyses and Reflecting Processes in Barnehagen*). Vi valgte å bruke ordet «barnehage» fordi det engelske ordet Kindergarten og Preschool ikke hadde samme betydning slik vi oppfattet dette. Starten for dette prosjektet hadde utgangspunkt i en undervisningstime på Høgskolen i 2011. Både studentene og forskerteamet hadde arbeidet med å bli kjent med verktøyet reflekterende team. Deretter spurte vi studentene om det var noen av dem som kunne tenke seg å delta i et prosjekt med tanke på å videreutvikle metoden for å se om den kunne være nyttig i hverdagsarbeidet. Omtrent hele studentgruppen meldte seg øyeblikkelig til frivillig deltakelse. Vi ble selvsagt overveldet over dette, men valgte studenter i en barnehage i nærheten av høgskolen, Harekas barnehage i Halden kommune.

Før vi starter slike veiledning eller andre prosjekter i barnehage eller skole, er det avgjørende for oss at virksomhetens ledelse deltar i enhver bestemmelse knyttet til dette. Ved oppstart i Harekas var dette greit ettersom en av deltakerne også var leder av barnehagen. Vi foreslo derfor å ta utgangspunkt i en kulturanalyse av barnehagen. Prosjektet er beskrevet detaljert i en rapport som er utgitt som *Høgskolens rapporthefter* (Jensen, Sträng, & Sørmo 2013). Her beskrives også metoden for kulturanalysen og deltakernes egne opplevelser av prosessen.

Dette prosjektet ble fulgt opp av to nye kulturanalysen de påfølgende årene med ett års mellomrom. Både barnehagens ledelse og forskergruppen ønsket å se hvordan deltakerne opplevde endringene etter en tid. Det som vi først og fremst var interessert i, var om prosjektet medførte endringer i en barnehage som viste sterkt interesse for å gjøre hverdagen enda bedre for både de ansatte og barna. I prosjektet kommer det fram at det skjedde mange endringer i barnehagen. Kunnskapen som lederne fikk med seg i prosjektet, forplantet seg til de andre ansatte. Etter et par år hadde de ansattes innflytelse over hverdagen i barnehagen endret seg. I første omgang rapporterte noen av de ansatte at de oppfattet prosjektet som noe ledelsen styrte med, og at de fikk for mange utfordringer, men senere endret dette seg. Etter hvert ga de ansatte uttrykk for at de var svært fornøyde etter hvert som de ble trukket inn (Jensen, Sträng, & Sørmo, 2013).

Låbyprosjektet

Låbyprosjektet kom i gang ved at rektor ved skolen tok kontakt for å høre om det var mulig å hente ut veiledning til et lærerteam med spesielle utfordringer. Vi tilbød da å starte et veiledningsprosjekt ut fra betingelser knyttet til reflekterende team. Fire personer, et lærerteam på to som veisøkere og to andre fra personalet melde seg til å være i et reflekterende team. Vi gjorde avtale med skolens rektor om at prosjektet skulle foregå i minst et år, og at deltakerne skulle bidra med sine erfaringer på en internasjonal

forskerkonferanse. Forskergruppen på tre personer fra Høgskolen fordelte seg i tre ulike roller som veileder, observatør og metaobservatør. I tillegg til selve veiledningsøkten startet vi med 20 minutters undervisning om reflekterende team som fast del ved hvert møte. Veiledningen foregikk en gang hver måned. Underveis skrev også disse deltakerne logger som vi senere analyserte. Her viste loggene at lærerteamet fikk ulike roller i veiledningen. En av dem ble hovedveisøker, den andre ble en medspiller. Samtidig fungerte det reflekterende teamet som sterke støttespillere med observante refleksjoner som bidro til å heve veisøkers tro på egne ferdigheter og løse vanskelige klasseromsutfordringer på en ny måte. Her kom det fram at «en forskjell som gjør en forskjell» også kunne handle om at læreren fant nye løsninger i egen arbeidshverdag samtidig som hun opplevde økt tiltro til egne ferdigheter og kompetanse.

Bergprosjektet

Prosjektet ved Berg skole hadde som hensikt å se om et lærerteam kunne samarbeide om å utvikle veiledning innenfor eget lærerteam. Skoleledelsen var også interessert i å få erfaring med om dette kunne medføre en sterkere teambuilding og øke mulighetene for å utvikle teamets kompetanse på en enda bedre måte. Dette teamet hadde ikke veiledningsutdanning fra før, og det ble nødvendig å satse både på opplæring og modellbygging av veiledningssamtalene. Deltakerne her var en relativt stor gruppe på fem personer. Underveis skrev alle logger som senere er analysert. Dette arbeidet er i skrivende stund under analyse, men allerede nå ser vi en svært positiv holdning til veiledningsmetoden. Deltakere stilte interessert opp i alle veiledninger og rullerte på å være veisøker og deltaker i reflekterende team. I prosjektets siste fase overtar deltakerne hele veiledningen med forskergruppen som metaveiledere.

Opplæringen i forbindelse med veiledningen

I alle prosjektene ble det lagt vekt på opplæring før veiledningen startet. Denne opplæringen har handlet om hvordan de ulike rollene i veiledningen skal ivaretas. I tillegg har det vært viktig å understreke språkets betydning, hvordan deltakerne skal konsentrere seg om å bruke åpne spørsmål, være nysgjerrig på ord som fremlegges, observasjoner av atferd i veiledningen og øvelser på ikke å gjenta allerede uttalte formuleringer og sekvenser. Samtidig er det viktig at deltakerne i reflekterende team også har en økt bevissthet om å trekke fram støttende formuleringer uten at dette blir for kunstig eller irrelevant.

Utfordringer i veiledningen

Veiledning forekommer ofte i situasjoner der en veisøker møter en veileder som ikke er kollega med veisøkeren. Mange veiledere vil gjerne ha en skriftlig formulert problemstilling som holder veiledningen strengt innenfor det veisøkeren har bedt om veiledning på. I barnehager og skoler foregår gjerne mye av veiledningen mellom kolleger som kjenner hverandre forholdsvis godt. Dette kan være en god grunn for å formulere en problemstilling skriftlig. I arbeidet med reflekterende team er hensikten å møte veisøker mest mulig uten forforståelse. Mennesker som kjenner hverandre, vil alltid ha en viss oppfatning av hverandre. Når veisøker og veileder står hverandre nær, kan det også være en grunn til at veisøker vil ha en viss kontroll over hva som kommer fram i veiledningen. I Tom Andersens (2007) terapiform ønsket han å vite minst mulig om samtals tema før den var kommet i gang. Han mente at en forforståelse kunne spolere det egentlige problemet både med terapeuten som «besserwiser» og om holdningen pasienten kunne ha til legen. I veiledningsrollene som veisøker og veileder kan noe av den samme effekten melde seg. Likeverdet i samtalen er viktig for sammen å finne fram til en god løsning og bidra til endring. Dersom problemstillingen låses i en ferdigformulert skriftlig fremstilling, kan dette være et hinder for å drøfte problemer som kan ligge på et annet plan (f.eks. relasjonelt), og som kan være den egentlige hindringen for å finne muligheter for endringer. I veiledningsformen med reflekterende team brukes derfor ikke en skriftlig formulert problemstilling, men veisøker må redegjøre for dette muntlig. Herfra starter veiledningen med undring, åpne spørsmål og refleksjon.

Konklusjon III

Egenvurdering og reflekterende praksis i skolen er mulige veier til å forbedre elevenes læring.

Egenvurdering i skolen

Erfaringer fra mange land viser at når lærerne regelmessig reflekterer over sin egen praksis og fokuserer på å forbedre undervisning og læring i klasserommet, kan de også forbedre den læringen elevene oppnår. Lærere som er involvert i egenvurdering i skolen vil ha større muligheter til å dele ideer og spørsmål med kollegaene sine på en faglig fruktbar og støttende måte. Egenvurdering i skolen kan defineres som en intern, samvirkende prosess som stiller spørsmål ved og reflekterer over arbeidet ved en gitt skole, hovedsakelig iverksatt for å heve nivået på forbedring og utvikling i skolen (Capperucci, 2015).

Når lærere reflekterer over arbeidet sitt og den læringen elevene oppnår, blir de klar over hva som fungerer godt og hva som kanskje burde forbedres. Å iverksette egenvurdering i skolen er å starte en refleksjons-, forbedrings- og utviklingsprosess som kan skje på en mer systematisk måte.

I et vellykket tsjekkisk utdanningsprosjekt (Veien til kvalitetsforbedring, *Cesta ke kvalitě*) ble et sett med egenvurderingsverktøy bekreftet i praksis som et første steg mot utvikling og bedre læring. Resultatene og erfaringene fra enkelte skoler ble formidlet til og utvekslet med kollegaer fra andre skoler. Norge har i lang tid drevet med ulike typer av egenvurdering, inkludert tilsynssystemer for å sikre felles praksis, og bruk av kartleggingsmaterialer for å avdekke behov for individuell støtte. Summativ og formativ evaluering kan bidra til kunnskap og forståelse for ønskede handlinger for å kunne tilby bedre læring.

Vurderingssystemet genererer mye informasjon om hva som skjer i skoler rundt om i landet. Et hovedspørsmål er hvordan resultatene fra skolenes egenvurdering kan settes i praksis fullt ut og bidra til bedre læring. Til dette kan det kreves analytiske ferdigheter som ikke alltid er tilgjengelig i skolene.

I det norske landskapet ser det ut til at skolestøtte er tett knyttet til spørsmål om kvalitetsvurdering på alle nivå i utdanningssystemet. Meningen er å tilby ulike former for tilpasset utdanning og å tilby forbedret læringsutbytte for den enkelte elev. Systemet for kvalitetsvurdering skal bidra til å starte en kontinuerlig pedagogisk dialog mellom skolene.

Dialogisk samhandling

Den dialogiske samhandlingen kan føre til en kollektiv forståelse av pedagogiske fenomener i skolens hverdagsliv, hvor ulike perspektiver og sider blir visualisert (Sträng, 2011). Slik, gjennom komplekse og subtile prosesser så vel som enkle og direkte mekanismer, brytes og samhandler agendaer med hverandre, og gjennom dialog, dialektikk og makt blir organisasjonens formål, planer, målsetninger og mål formulert. Et konkret organisasjonsverdikompleks utvikles og blir, uavhengig av formuleringen, uttrykket eller retorikken det er forankret i, den mundane, daglige filosofien som oversettes til realiteter og hendelser i arbeidsdagens verden gjennom ledelsesprosesser (Hodgkinson, 1996, s. 11).

Dette kaster lys over de komplekse og utfordrende oppgavene lærerne står overfor, og behovet for å utvikle høynivåekspertise innen undervisning og læring, og en forståelse for hva som kreves for at de unge skal lykkes med utdanningen sin. Slike handlinger er også et svar på behovet for å bryte isolasjonen i klasserommet og doktrinen om «ett klasserom, én lærer». Å etablere en kultur for dialog og samarbeid kan forbedre kvaliteten på utdanningen.

I de tre siste kapitlene har vi drøftet hvilken påvirkning lokale forsknings- og utviklingsprosjekter har hatt i Tsjekkia og i Norge, med tanke på læring og vurdering, organisasjonslæring og reflekterende team. Forskernes beskrivelser av disse aktivitetene viser viktigheten av kontinuerlig kunnskapsbygging for å støtte læring i skolen.

Spørsmålet om effektiviteten til enhver form for støtte som tilbys skolene og lærerne blir nå kjernen i diskusjonen, og det er åpenbart at studier som fokuserer på resultatet av den støtten som tilbys blir mer og mer ettertraktet. Resultatene av de tidligere nevnte studiene viser at både individuell støtte og støtte til grupper som lærerne tilbys (profesjonelt, med hensyn til konteksten), som også inkluderer dialog og praksisrefleksjon, er høyt verdsatt av både lærere og skoler. Disse studiene antyder imidlertid også noen faremomenter knyttet til bruken av reflekterende team, veiledere og konsulenter, og stiller mer eller mindre eksplisitte spørsmål både rundt kontinuerlig utdanning av lærerne og støtte fra deres utdannere og andre endringsagenter. På samme tid er det åpenbart at kortvarig prosjektstøtte ofte ikke er tilstrekkelig til å bygge en lærende skolekultur. Kortsiktig prosjektstøtte er bare en god start som kan gi mye og variert inspirasjon til lærere, deres utdannere, skoleledelse og skolepolitikere. Evidensbasert, velbegrunnet støtte og utdanning, kontinuitet og forankring i utdanningssystemer forblir ofte en utfordring. Å tenke nytt om forholdet mellom utdanning og den praksis som utgjør stillaset for å skape kunnskap er grunnleggende viktig for fremtiden (European Commission, 2012).

IV. Avsluttende bemerkninger

12. Læringsstøtte i skolen

I denne boken har vi vist en rekke praktiske og teoretiske utvalg fra skoleforskning i to europeiske land med historiske og kulturelle forskjeller, men med flere fellesnevnerer når det gjelder utdanning og kunnskap.

Vår opprinnelige målsetning var å legge frem et antall muligheter for støtte, med fokus på kollektiv læring og aktivitet. Vi var fullt klar over de kulturelle og kontekstuelle forskjellene mellom de to landene, men langs veien oppdaget vi et potensial for å reflektere over en bærekraftig utvikling av skolen fra vidt forskjellige utgangspunkt.

Vi ble også overbevist om det økende behovet for intern og ekstern støtte til å gjennomføre nye metoder og standarder for skolene våre i et helhetlig perspektiv for bedre læring. OECD (2004) stilte en rekke spørsmål rundt de europeiske skolene for mer enn et tiår siden, men de er fremdeles høyst relevante. Er elevene godt forberedte for å møte fremtidens utfordringer? Er de i stand til å analysere, resonnerer og kommunisere ideene sine på en effektiv måte? Har de kapasitet til å fortsette å lære hele livet gjennom? Foreldre, elever, allmennheten og de som styrer utdanningssystemene har behov for å vite svarene på dette.

Å bygge opp et bærekraftig støttesystem

Lærernes faglige utvikling er en grunnleggende utfordring for alle skoler som ønsker å forbedre undervisningskvaliteten. Lokale skoler møter forventninger fra myndigheter, lokale politikere og skoleledere om å utbedre kapasiteten og kompetansebyggingen med sikte på å bedre individuell og kollektiv læring. Å fremme profesjonell læring blir sett på som en forutsetning for å takle den kontinuerlige strømmen av endringer og krav, som for eksempel demografiske endringer, sosiokulturell fornyelse og omfattende reformer av alle slag (Sleegers et al., 2010).

Vellykket skolestøtte legger vekt på elevenes læringsmiljø som nøkkelen til å prestere i skolen. Forandringer i læringsmiljøet kan bidra positivt til barn og ungdoms læringsfremskritt. En overordnet utfordring i skoleutviklingen, uavhengig av hvilke perspektiv og hvilken praksis man velger, er hvordan man skal dra fordel av disse læringsprosessene for å styrke den bærekraftige utviklingen i det daglige arbeidet.

Det er en utfordring for alle skoler å bygge velfungerende og bærekraftige systemer for støtte til bedre læring. Byråkratiske og kulturelle grenser kan hindre oss i å se og forstå hvordan vi skal bygge systemer for læringsprosesser med delt ansvar og ansvarlighet (Oshry, 1995). Støtte til kunnskapsdeling mislykkes når arbeidstagere nekter å dele informasjon og kunnskap med andre selv om de inviteres til å gjøre det (Pol et al., 2011).

Et kritisk punkt i gjennomføringen av modeller for skolestøtte er hvordan man artikulere den komplekse kjeden av mekanismer i organisasjonen gjennom spesifikke,

planlagte mål og målsetninger (Sharp, 1995). Det forutsettes og forventes også at de ansatte forplikter seg til å delta i arbeidsprosessen. Dette krever ikke minst en aktiv og synlig ledelse. Mangel på kontinuitet i skoleledelsen kan være et hinder som begrenser og motarbeider bærekraftig skoleforbedring.

Det er også nødvendig å visualisere og beskrive det underliggende funksjonsmønsteret og den faktiske effekten på skolekulturen. Hodgkinson (1983, s. 209) snakker om «konsekvensanalyse» som et redskap for å forstå interessentene i en organisasjon på mikronivå. Det bør gjøres en innsats for å informere og påminne lærerne om deres ansvar med jevne mellomrom, spesielt det som er spesifikt knyttet til gjennomføringen. Et slikt nivå av oppfølging fra alle de ansatte er mest sannsynlig essensielt for en vellykket gjennomføring av prosessen.

Å bygge opp et bærekraftig støttesystem for lærernes videreutdanning innebærer også å bygge opp en lærende organisasjon. Det å inkorporere læring i en organisasjon vil si å aktivt utfordre dennes kulturelle verdier i form av tradisjoner, karakter og ånd. Skoleutvikling generelt kan beskrives som en interaksjon mellom en definert skolekultur og konsekvensene av denne (Sträng, 2011). Genuin utvikling, i motsetning til det å lage struktur av beskrivelser, krever et økt fokus på kulturelle verdier.

En viktig oppgave for skolene er å identifisere sine egne kulturelle karaktertrekk og å utvikle bærekraftige støttesystemer for å nå en integrert helhet. For å utnytte interne ressurser maksimalt, må lærerne arbeide sammen for å utforme optimale læringsmiljøer gjennom systemer som stimulerer til nye ideer og personlig vekst.

Det kreves en stor og langvarig arbeidsinnsats for å endre den satte formen en skole har og å endre fastlåste mønstre i arbeidsrelasjoner. Dette er ofte et vanskelig prosjekt, og det at interne og eksterne endringsagenter er til stede gjør det ikke lettere i praksis. Skoler er grunnleggende komplekse systemer som er satt sammen av et antall ulike undersystemer, og ikke alle deler er like lette å definere. Det å bevege seg mot en integrert kultur blir en utfordrende reise for hver organisasjon (Snyder, Acker-Hocevar, & Snyder, 2000).

Det er et interessant spørsmål hvorvidt skolen som organisasjon, utfra sin komplekse organisasjonsstruktur, skiller seg fra andre organisasjoners strukturer og forutsetninger for sitt arbeid (Berg, 2003; Sträng, 2013). Et parallelt spørsmål er hvorvidt organisasjoner faktisk kan lære, ifølge akademiske forsøk på å skille mellom organisasjonslæring og den lærende organisasjonen. Noen forskere (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, & Sedláček, 2011) stiller spørsmål ved hvorvidt den lærende organisasjonen egentlig eksisterer, og oppfatter den kun som en metafor og en slags hypotetisk modell, snarere enn normal virkelighet.

Å støtte den eksisterende skolekulturen

Det ligger gode intensjoner bak å hente inn intern eller ekstern kvalitetsorientert støtte til en skole der blandingen av pedagogiske verdier og lærernes bakgrunn ikke er åpenbart orientert mot kravene til samarbeid, men det er ikke lett å gjennomføre.

Samarbeid avhenger av god kommunikasjon og delte verdier. Nasjonale kulturer kan ha ulike kommunikasjonsstiler, og forskjellig forståelse for hvordan god utdanning ser ut og hva den bør oppnå. Når en forstår disse forskjellene, går det an å håndtere dem, og det blir lettere å oppnå det samarbeidet som kreves for å utvikle bedre læring i skolene (Fisher, 2012). Forskning har vist at det fins store likheter og en betydelig homogenitet blant skoleaktører i ulike nasjonale kontekster (Lindblad & Popkewitz, 2001).

På samme tid er det viktig å forstå forskjellene som er knyttet til pedagogiske tradisjoner og skolekonteksten, inkludert eksistensen av skolereformer. Slike forskjeller er det viktig å ta med i betraktningen for å kunne forstå betydningen av pedagogisk omstrukturering i ulike nasjonale eller regionale kontekster. Dette har også vært en grunnleggende tanke i vårt prosjekt, noe som har begrenset og hindret oss i å prøve å realisere vår opprinnelige idé om å finne en felles og transnasjonal modell for skolestøtte.

Skolekultur er imidlertid et komplekst konsept. Ifølge Fullan (2007) kan skolekultur defineres som de førende overbevisningene og verdiene som synliggjøres i måten en skole opererer på, og som kan brukes til å omfatte alle holdninger, forventede atferder og verdier som påvirker hvordan skolen opererer (Fisher, 2012).

I denne boken refererer begrepet skolekultur i hovedsak til Berg (1999, 2003) og hans friomstrategi for skoleutvikling. De fundamentale parameterne for denne strategien for skoleutvikling består i å identifisere de karakteristiske trekkene ved den nåværende kulturen i en gitt skoleorganisasjon, i tillegg til hvilke grenser som trekkes i styringsdokumentene som regulerer skolens arbeid i en spesifikk nasjonal eller regional kontekst. Dette gjør lærerne i stand til å oppdage frirommet innad i den ledende kulturen og den praksisen som er representert i den, for på den måten å forbedre aspektene ved det som er foreskrevet og mulig ifølge dokumentet som spesifiserer skolens nåværende mandat (Berg, Namdar, & Sträng, 2011).

Å beskrive og forklare ulike måter å støtte den eksisterende skolekulturen på må gjøres fra flere parallelle perspektiver for å oppnå en helhetlig forståelse. Skoleorganisasjoner beskrives ofte som komplekse institusjoner hvis daglige virke hele tiden påvirkes av skolens doble rolle som organisasjon og som sosial institusjon.

Berg (2003) har et neorasjonalistisk syn på organisasjoner, og ser på skoler som institusjoner som er etablert innad i samfunnet av en interessegruppe eller en «fullmaktsgiver» for å fremme dennes mål og interesser. Disse interessene er en blanding av tvetydige, motstridende og til og med motsigende regler og verdier. Organisasjonen er under press fra uformelle kontrollmekanismer som er kodifisert og fremtredende i den lokale skolekulturen. Skolen som organisasjon regnes for å være et resultat av samspillet mellom formell styring fra staten og uformell påvirkning fra de ansatte og lokalsamfunnet, som beskrives som den lokale skolekulturen.

I en tid som vår, med raske endringer, kan lærernes perspektiver noen ganger være avgjørende for å bygge og gjenoppbygge arbeidskulturen i deres respektive skoler. Snyder, Acker-Hocevar og Snyder (2000) trekker frem tre hovedvarianter av skolekultur, hver med ulike syn på støtte og utvikling.

Først har vi den *fragmenterte* kulturen, som består av sporadiske og løst sammenknyttede individer som har tvetydighet og isolasjon som naturlige arbeidsforhold. Lærerne er ikke

involvert i beslutningstaking for å forbedre skolen, og det er liten enighet om hvordan skolen kan støtte elevenes behov og ta del i den pedagogiske veksten (Martin, 1992).

Deretter har vi den *integrerte* kulturen, med enighet og klarhet blant alle lærerne rundt skoleorganisasjonens mål, formål og utviklingsplaner for fremtiden. Det råder en følelse av harmoni i tillegg til en følelse av forutsigbarhet (Martin, 1992).

Til sist har vi den *differensierte* skolekulturen, hvis typiske trekk er bestående subkulturer, som ofte står i motsigelse og diskontinuitet til den dominerende kulturen. I denne kulturen er det rom for flere ulike støttesystemer slik som én-til-én-undervisning, selvhjelpsgrupper, positiv forsterkning og det å fremme selvtillit. En differensiert skolekultur kan se integrert ut, men når subkulturenes mål og verdier avviker for mye fra hovedkulturens, kan det føre til stagnasjon og være kontraproduktivt.

Et viktig spørsmål er hvem som faktisk er involvert i læring på organisasjonsnivå. Fra et tradisjonelt ståsted er organisasjonslæring i skolene knyttet til lærerne, men nå finnes det muligheter for andre viktige aktører til å bli med å påvirke utviklingen positivt (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, & Sedláček, 2011).

Hofstede (2005) snakker om ulike verdier eller kulturelle dimensjoner knyttet til utdanning som påvirker lærernes forventninger om hva som skjer i klasserommet og hvordan de bør og kan oppføre seg rundt elevene sine. De kulturelle dimensjonene har også noe å si for hvordan de oppfører seg i møter og hvordan de kommuniserer med kollegaene og rektorene sine, og i hvor stor grad de mindre mektige medlemmene i organisasjoner og institusjoner aksepterer og forventer at makten fordeles ulikt (Fisher, 2012).

Ekiert-Oldroyd (2011) hevder at det å gi skolene større fullmakt til å være kreative og derigjennom tilby bedre læring, er av betydning for de globale problemene vi nå står overfor. Mindre forbedringsaktiviteter er ikke nok. Skolene må endre seg radikalt. Til tross for denne nesten åpenbare innsikten i dagens krav, skaper skolene jevnt over ikke omstendigheter på organisasjons- og samfunnsnivå som legger til rette for individualisert og innovativ undervisning og læring, til tross for at passende forskningsbasert pedagogikk er tilgjengelig (Sahlberg & Oldroyd, 2010), samt velartikulerte støttesystemer.

Med utgangspunkt i denne bakgrunnen er det mulig å se for seg at den praktiske erfaringen fra Tsjekia og Norge fra hvordan man kan støtte den eksisterende skolekulturen i undervisning og læring ikke nødvendigvis er helt kompatibel.

Reflekterende praksis

Reflekterende praksis er et generelt begrep som brukes for å beskrive en rekke ulike aktiviteter som har som formål å gjøre en organisasjon om til et læringssystem. Et populært syn på reflekterende aktiviteter er at de bare kan lykkes dersom deltagerne ser på dem som viktige nok til å assimilere dem. Når reflekterende aktiviteter skal innføres i skolen, er det viktig å sørge for å ta hensyn til hvordan aktivitetene mottas av hele systemet (Ledvinka, 2006; Burton, & McNamara, 2009). Organisasjonen må lære hvordan den skaper effekten av transformasjonen og å spre dette til hele til hele systemet (Schön, 1983).

Dialogen mellom skoleaktørene må være av en konstruktiv legning, med deltagere som fokuserer på hvordan deres bidrag kan bli en del av et fremtidsorientert samarbeid med bedre læring som mål. Samarbeidende arbeidsrelasjoner kan bidra til å dele vellykkede praksiser og tilbudet av støtte (Fullan, 1991; Hargreaves & Dawe, 1990; Little, 1990). Det er komplisert å etablere en reflekterende praksis, fordi deltagerne er nødt til å reflektere, både over ulike sider ved det daglige arbeidet, men også over sin egen kulturelle identitet (Thorsen & DeVore, 2013). Reflekterende praksis som kommunikasjonsprosess betyr også at organisasjonens medlemmer vil ha behov for økte dialogiske ferdigheter (Levin & Riffel, 2000).

Det er også viktig å finne frem til effektive strategier for å fremme refleksjon i ulike sammenhenger, og nyttige fremgangsmåter for kompatibel forståelse (Sträng, 1997), slik at man oppnår aktiviteter med god kvalitet og flyt. Csíkszentmihályi (1997) legger vekt på at flyt lettere finner sted når den enkelte står overfor en oppgave med klare mål som krever spesifikke responser. Det er viktig å huske på at slike samarbeid til syvende og sist bør produsere verdifulle og innovative resultater.

Lærerne kan delta i reflekterende praksis med klart uttrykte formål. En av grunnene er ønsket om å tilpasse undervisningsmetodene for å finne bedre måter å forstå elevenes behov på, og dermed kunne tilby bedre læring. Innenfor sin egen innflytelsessirkel har de mulighet til å søke ut områder med stor innflytelse, og å kommunisere bedre (Gore & Zeichner, 1991; LaBoskey, 1995; Thorsen & DeVore, 2013). Reflekterende praksis fordrer at man har strategier for systematisk analyse og refleksjon på tvers av ulike nivåer i organisasjonen. Deltagerne må lære seg å påvirke omgjøringsprosessen og spredningen av systemet ved å tilføre praksisen kunnskap, mens de selv blir veiledet av profesjonelle.

Den forutsatte effekten av skolestøtte som et bærekraftig læringssystem fordrer spørsmålet om hvordan en skal legge til rette for å innføre reflekterende praksis som kommunikasjonsmetode (Bell & Mladenovic, 2013). Forskning tyder på at avsatt tid samt muligheter til å reflektere og å sikre tilgang til en veileder for kontinuerlig faglig utvikling er viktige trinn for å fremme reflekterende praksis i en utdanningsorganisasjon. Veilederen vil utfordre måten lærerne tenker på og oppmuntre dem til å se på ting fra flere perspektiver i stedet for å repetere gamle standpunkter og vaner (Colmer, 2008; Kinsella, 2009). En god relasjon har evnen til å dra med seg alle deltagerne i effektiv kommunikasjon, empatisk lytting, personlig læring og selvrefleksjon (Kram & Ragins, 2007). Relasjonell veiledning, for eksempel med reflekterende team (Andersen, 1991), som kjennetegnes av medlemmer som påvirker og påvirkes av hverandre, er et mulig neste steg mot reflekterende praksis. Dersom veiledningen føles trygg og interessant, kan gjensidig utveksling av ideer føre til motivasjon til å forandre undervisningen i retning av bedre læring.

Veiledning med reflekterende grupper (Andersen, 1991) kan være effektivt som en del av et støttesystem basert på reflekterende praksis. Ideen om reflekterende grupper ble opprinnelig utviklet på terapiområdet. Konseptet med reflekterende grupper har spredt seg fra den opprinnelige, terapeutiske konteksten og brukes nå for tiden i en bredere organisasjonskontekst. Reflekterende grupper har vært en vanlig metode i sammenheng med gruppeveiledning og gruppevalidering (Hornstrup & Loehr-Petersen, 2003). Den

implisitte verdien i et reflekterende team er å bidra med ny informasjon. Andersen (1987) peker på at reflekterende team tillater en økt utveksling av bilder og forklaringer. Ved å dele egen informasjon og kunnskap mottar den enkelte deltager nytt perspektiv på sitt daglige arbeid og kan delta i en læringsprosess som et resultat av et fungerende støttesystem for bedre læring.

Læring for kvalitet og kompetanse

For å skape et bærekraftig støttesystem for bedre læring i skolen, trengs det en felles forståelse for konsepter som kvalitet og kompetanse i undervisningen. Disse spørsmålene er ofte politisk ladede, med flere ulike syn på hva som er optimale mål og kunnskap for praksisen. I flere europeiske land, for eksempel i Tsjekkia, er fokuset på definisjonene av lærerkompetanse knyttet opp mot reformer.

I en gitt kontekst bør systemene for lærerutdanning og faglig utvikling også fokusere på lærernes læring for kvalitet og kompetanse. Å oppmuntre til lærerlæring gjør lærerne i stand til å være effektive når de støtter elevenes læring i ulike sammenhenger (Hatano & Oura, 2003).

Ved å bruke teori og forskning til å reflektere over egen praksis, vil lærerne egenhendig klare å øke den samlede kunnskapen om undervisning. Det er viktig at lærerne ivaretar og utvikler sine faglige ferdigheter gjennom hele karrieren i en pågående faglig utviklingsprosess basert på sitt eget, individuelle engasjement.

En rapport fra Europakommisjonen (European Commission, 2013) foreslår tre måter en kan gjøre lærerne i stand til å ta til seg og utvikle den påkrevde faglige ekspertisen. Den første er å finne effektive måter for å stimulere lærernes engasjement i karrierelang læring og kompetanseutvikling. Den andre er å vurdere lærernes kompetanse med verktøy som gjør det mulig å se på formålet og formen på lærerens kompetansemodell som brukes i hvert system. Den tredje er å tilby sammenhengende, karrierelange passende og relevante læringsmuligheter som hver enkelt lærer kan bruke til å tilegne seg og utvikle den forventede kompetansen.

For å håndtere spørsmålet om hvordan man skal stimulere lærerne til å engasjere seg i faglig læring og kompetanseutvikling, trengs det en kompetanseutviklingsplan. En vellykket plan burde baseres både på forskning og praksis for å oppmuntre og fremme lærernes selvrefleksjon, respektere den enkelte lærers unike utgangspunkt og gi rom for skolens autonomi i det å gjennomføre kontinuerlige faglige utviklingsplaner.

Et spørsmål som består er hvordan en skal inspirere de praktiserende lærerne til å være proaktive, reflekterende yrkesutøvere som er forberedt på å ta ansvar for sin egen faglige utvikling. Siden lærerne er ulike i sine læringsstiler og i forståelsen for behovet for å tilegne seg og utvikle kompetansen sin, vil også motivasjonen for å engasjere seg i faglig utvikling variere.

Europakommisjonen (European Commission, 2013) påpeker at lærernes engasjement kan stimuleres gjennom en blanding av valgmuligheter, insentiver og krav. Vellykkede muligheter bør oppfylle følgende forutsetninger:

- matche behov og krav på alle nivåer for å skape et sterkere bånd mellom læreren og den aktuelle skolen og utdanningssystemet,
- tilgjengelighet, relevans og variasjon i tilbudene,
- koordinering mellom innholdet i den innledende lærerutdanningen (ILU), veiledning av nyutdannede lærere, og kontinuerlig faglig utvikling (KFU) og de som tilbyr dette i hver av fasene,
- dialog mellom interessenter (for eksempel lærere og fagforeninger, skoleledere og ansatte, skolemyndigheter og nasjonale departementer, lærerutdannere og universiteter, KFU-tilbydere) på alle nivåer, for å sikre engasjement og felles forståelse,
- tilstrekkelig tilgang på tid og ressurser (for eksempel vikarlærere som kan dekke fravær i forbindelse med opplæring).

Lærernes kontinuerlige faglige utvikling (KFU) blir mer og mer interessant på internasjonalt nivå. Selv om et økende utvalg av litteratur fokuserer på avgrensede sider ved kontinuerlig faglig utvikling, er det en mangel på litteratur som tar for seg og sammenligner utvalget av modeller for kontinuerlig faglig utvikling (Kennedy, 2006). Den sparsomme litteraturen på dette området var en av grunnene til at vi satte sammen denne boken, selv om vi ikke hadde noen intensjoner om å gjøre en komplett komparativ analyse av omstendighetene i Norge og Tsjekia. For å gjøre presentasjonen vår nyttig, har vi valgt å drøfte bærekraftig skolestøtte og lærerutvikling både empirisk og teoretisk i et europeisk perspektiv; grunnleggende forankret i demokrati og humanisme.

Å støtte lærerutdannere

Europakommisjonen (European Commission, 2013) peker på viktigheten av at alle lærere har den kompetansen de behøver for å være effektive i klasserommet. For å oppnå dette, bør nye lærere ha tilgang til innledende lærerutdanning av høy kvalitet. Lærere i tjeneste må samtidig oppmuntres til å fortsette å utvikle og utvide sin kompetanse gjennom hele karrieren.

Lærerutdannere kan ha en betydelig effekt på kvaliteten på undervisningen og læringen i skolene. Til tross for kunnskapen og erfaringen i dette nøkkelyrket, blir de ofte ikke særlig mye brukt i nasjonal eller lokal politikkutforming. Ei heller vil lærerutdannere alltid få den støtten og de utfordringene de trenger til utdanningen sin og sin faglige utvikling.

Det er viktig at nasjonale skolesystemer anerkjenner behovet for en klar definisjon av hva lærerutdannere bør vite, og være i stand til å gjøre. De bør også anerkjenne at en må gjøre seg stor flid med å rekruttere og velge ut lærerutdannere, og med å tilrettelegge for karrierelang faglig utvikling for disse. Å stimulere og støtte utviklingen av eksplisitte rammeverk og politikk vil, sammen med nasjonale og regionale skolemyndigheter, hjelpe lærerutdannerne til å være effektive.

Paradigmeskifte

I en undersøkelse nylig utført av Det internasjonale Tuningakademiet i Groningen, på oppdrag fra Europakommisjonen og Lumina-stiftelsen for utdanning (Birtwistle & Wagenaar, 2016), er det et pågående paradigmeskifte fra input-basert eller ansatt-/ekspertdreven læring til elevfokusert, output-basert læring i den europeiske virkeligheten.

Formålet med denne studien var å møte behovet for evidens rundt i hvilken grad tilnærmingen med fokus på læringsutbytte har festet seg i institusjonene. For å nærme seg dette formålet, ble det brukt en blandet metodologi av kvantitative og kvalitative indikatorer. Det var også den første studien som viste hvor langt den elevfokuserte tilnærmingen har nådd. Det overordnede målet var å prøve hvorvidt denne tilnærmingen nærmer seg aktuelle spørsmål bedre enn de tradisjonelle formene for opplæring i EU. Selv om studien fokuserte på høyere utdanning, ser resultatene ut til å være relevant kunnskap for alle deler av skolesystemet, siden de i hovedsak dreier seg om skolestøtte.

- Skillet mellom læringsutbytte og utbyttet av en læringsprosess må forstås bedre av alle de involverte.
- Lærere sliter med å tilpasse seg nye konsepter og paradigmeskifter, og utfordres av at de ikke lenger «eier kunnskapen», men snarere må tilrettelegge for læring.
- Utvikling av de ansatte fokuserer mer på prosesser enn på konseptene og fordelene ved en tilnærming basert på læringsutbytte.
- Undervisere tilpasser seg ikke så godt til nært samarbeid med kollegaene sine når de skriver læringsutbytte og utvikler læringsaktiviteter.
- Institusjoner og systemer er fanget mellom målet om fremragende forskning (det vil si rankinger) og politikkpådrivere mot å oppnå fremragende undervisning og læring.
- Selv om god praksis som innfører den elevfokuserte tilnærmingen dukker opp i deler av mange institusjoner, er det lite initiativ til å oppskalere denne gode praksisen.
- I alle tilfeller er god praksis basert på eksterne stimuli gjennom deltagelse i relevante initiativer (Birtwistle & Wagenaar, 2016).

Resultatene fra denne studien indikerer at paradigmeskiftet kommer til å finne sted, men at uten kontinuerlig støtte i tillegg, kan det mislykkes. Utdanningsinstitusjoner må ta eierskapet over god praksis hvis dette skal inkorporeres og tas videre. Dette krever seriøse investeringer i å utvikle de ansatte samt støtteaktiviteter for skolen. Sterkere forpliktelse fra nasjonalt nivå til å oppnå dette paradigmeskiftet trengs for å sikre bærekraftig utvikling av skolene. Det trengs en systematisk tilnærming for å analysere det som skjer i praksis.

Avsluttende betraktninger

Dokumenter og rapporter fra Europakommisjonen presenteres ofte som et resultat av «kollegalæring» mellom eksperter på utdanningspolitikk og praksis i medlemsstatene. Kollegalæring kan defineres som tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter gjennom aktiv hjelp og støtte blant likemenn i status eller fagfeller på likt nivå (Topping, 2005). Det tillater også deltagerne å sammenligne og sette opp mot hverandre de ulike politiske tilnærmingene, å lære fra hverandres praksis, reflektere kritisk over aktuelle omstendigheter i ulike kontekster og land og å trekke felles slutninger rundt hvilke endringer som kan gjøres for å få en effektiv politikk (European Commission, 2013).

Læringsstøtte i skolene er også et produkt av kollegalæring. Vi har vist en rekke ulike muligheter til støtte og har fokusert på kollektiv læring i Tsjekkia og Norge i et overordnet europeisk perspektiv på bærekraftig støtte til og utvikling av skolen.

Tsjekiske skoler er i en endringsprosess på vei mot en større grad av desentralisering og autonomi for den enkelte skole. Den nasjonale utdanningsstrategien er tenkt å skulle møte europeiske standarder med tanke på likestilling og økt kvalitet på utdanning og læring.

Vi har merket oss at de norske systemene for skolestøtte er tett knyttet til systemer for kvalitetsvurdering med sikte på å tilby forbedret læringsutbytte. Tsjekiske lærere har på lignende måte rettet oppmerksomheten mot bedre læring med påfølgende økt behov for støtte til å utvikle og styrke undervisningsaktivitetene. Skoleaktører som assistenter, psykologer og spesialpedagoger jobber som potensielle endringsagenter for å realisere visjonen om bedre læring.

I begge landene er de samvirkende prosessene med reflekterende spørring og egenvurdering sterke elementer i arbeidet med å heve nivået på forbedring og utvikling av skolen. Vurderingssystemer av alle slag genererer mye informasjon, men spørsmålet som gjenstår er hvordan denne informasjonen skal implementeres i praksis, og om den bidrar til bedre læring. Dette er ikke akkurat et nytt problem. I en guide til å evaluere skoleprogram, bemerker Sanders (1992) at vi ofte sitter med informasjon til halsen og spør oss hvordan vi kan oppsummere informasjonen vi samler inn slik at beskjedne fra dataene blir presis og klar.

En fellesnevner for tsjekkiske og norske skoler er behovet og mulighetene for organisasjonslæring. Refleksjon og veiledning er andre nøkkelord for det kontinuerlige arbeidet med å støtte skolene i å gjennomføre paradigmeskiftet mot bedre læring.

I et bredere perspektiv synes det som at kvaliteten på utdanning og tilbudet av ferdigheter har økt over hele verden, og Europa må reagere på dette. Det er viktig at europeiske utdannings- og opplæringsystemer lykkes i å tilby de rette ferdighetene som gjør folk attraktive for arbeidsgivere, og bringer læringsopplevelsen nærmere arbeidsmiljøets realiteter. Innen 2020 vil 20 % flere stillinger kreve ferdigheter på høyere nivå. For å møte disse kravene, må opplæringen heve både standarden og nivået på elevenes resultatoppnåelse, og i tillegg sikre at unge mennesker er i stand til å tilpasse seg de uunngåelige endringene i arbeidsmarkedet i løpet av karrieren deres. Det må legges vekt på å levere de rette ferdighetene som trengs for ansettelse, å øke

effektiviteten av utdanningssystemene og å gjøre dem mer inkluderende (European Commission, 2012).

Dette avdekker de komplekse og utfordrende oppgavene lærerne står overfor, og behovet for å utvikle høynivåekspertise på undervisning og læring, og en forståelse av hva som skal til for at unge mennesker skal lykkes med utdanningen sin. Slike handlinger er også et svar på behovet for å bryte isolasjonen i klasserommet og «én lærer, ett klasserom» -doktrinen. Å etablere en kultur for dialog og samarbeid kan forbedre kvaliteten på utdanningen.

Ny innsikt i hvordan og hvor læring finner sted indikerer at effektiv undervisning kan kreve andre former for faglig bistand og støtte, i stedet for bare den som individuelle lærere tilbyr.

Tillegg 1

COLLEAGUE OBSERVATION FORM: **QUALITY** and **STRUCTURE**

GRADE DATE SUBJECT TEACHER OBS

Undervisningen kjennetegnes ved:		Kommentarer
Presist fram møte til læringsøktene	Min:	
Raskt fokus på læring	Min:	
Læringsarbeidet starter med felles motivasjon/ innføring eller oppsummering fra forrige læringsøkt	Ja Nei	
Læringsmål beskrives nøyaktig, begrunnes og drøftes	Ja Nei	
Læringsarbeidet og progresjon beskrives og drøftes	Ja Nei	
Elevene lærer å sette det de skal lære inn i en sammenheng	Ja Nei	
Elevene må redegjøre for hva det de har lært betyr for dem (tenkning og handling)	Ja Nei	
Spørsmål er rettet mot: Læringsstrategier Løsninger/resultater Forståelse/anvendelse	Ja Nei Ja Nei Ja Nei	
Elevene får tid til å svare	Ja Nei	
Elevene hjelper hverandre	Ja Nei	
Elevene vurderer sitt eget arbeid	Ja Nei	
Elevene vurderer hverandre	Ja Nei	
Elevene reflekterer over egen læring	Ja Nei	
Elevene treffer beslutninger om egen læring	Ja Nei	
Elevene vurderer konsekvensene av disse	Ja Nei	
Elevene får tid nok til læringsarbeidet	Ja Nei	
Elevene jobber effektivt gjennom hele økta	Ja Nei	
Elevene har gode arbeidsbetingelser	Ja Nei	
Det er avsluttende oppsummering	Ja Nei	

Litteratur

- Aftenposten. (2013). Retrieved July 2, 2016, from: <http://www.aftenposten.no/osloby/nyheter/Larere-belønnes-for-gode-testresultater-7196587.html>
- AISIS. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.aisis.cz>
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: the Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.
- Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). *Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. FoU-rapport nr. 8/2009*. Agderforskning, Kristiansand. Retrieved July 1, 2016, from: <http://www.udir.no>
- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Fam Process* 26(4), 415–428.
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team. Dialogues and Dialogues About the Dialogues*. New York: Norton and Company.
- Andersen, T. (2000). Forord. In J. Seikkula, *Åpne samtaler* (p. ix). Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, T. (2007). *Reflekterende prosesser*. Gylling: Tom Andersen og Psykologisk Forlag A/S.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defences*. New York: Allyn and Bacon.
- ARPOK (n.d.). *Učime v souvislostech*. Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.arpok.cz>
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment – ulike tilkærneringer. In O. P. Askheim & B. Starrin (Eds.), *Empowerment i teori og praksis* (pp. 21–33). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Badley, G. (1986). The teacher as Change Agent. *British Journal of In-Service Education*, 12(3), 151–158. DOI: 10.1080/0305763860120305
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (n.d.). Retrieved June 1, 2016, from: https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/
- Barne- og ungdomspsykiatrien. (n.d.). Retrieved June 1, 2016, from: <http://www.forebygging.no/Litteratur/Hjelpeinstanser/Barne-og-ungdomspsykiatrien-BUP/>
- Basl, J., Bird, L., Boudová, S., & Tomášek, L. (2015). *Mezinárodní šetření ICILS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som institutioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Namdar, K., & Sträng, R. (2011). From school development to urban community development. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 312–314). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Bey, T. M. (1995). Mentorships: Transferable Transactions. *Education and urban society*, 28(1), 11–19. DOI: 10.1177/0013124595028001002

- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. DOI: 10.1080/0729436990180105
- Birtwistle, T., & Wagenaar, R. (2016). *A long way to go. A study of the learning-outcomes based approach in the EU and the USA*. Retrieved July 19, 2016, from: http://ec.europa.eu/education/library/study/2016/eu-us-learning-outcomes_en.pdf
- Boge, K., & Fretheim, E. P. (2014). Fagopplæring, status og respekt. In S. Tveiten & K. Boge *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske. DOI: 10.1080/0729436990180105
- Bolam, R. (1975). The Management of Educational Change: Towards a Conceptual Framework. In V. Houghton, R. McHugh & C. Morgan (Eds.), *Management in Education – The management of Organizations and Individuals* (pp. 391–409), Ward Lock: Open University Press.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1979). *Educational Research*. New York: Longman.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108–125.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2010). *Leadership for Quality and Accountability in Education*, London: Routledge.
- Burton, K., & McNamara, J. (2009). Assessing reflection skills in law using criterion-referenced assessment. *Legal Education Review*, 19(1–2), 171–188.
- Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33(3), 470–481. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1963.tb00381.x
- Capperucci, D. (2015). Self-evaluation and School Improvement: The Issemod model to develop the quality of school processes and outcomes. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 1(2), 56– 69. DOI: 10.18768/ijaedu.95839
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413–421). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Clark, K., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of inclusion. Theories of schools: deconstructing and reconstructing the “inclusive school”. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177. DOI: 10.1080/0141192990250203
- Colmer, K. (2008). Leading a learning organization. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 107–115.
- Collins, D., & Salais, R. (2004). Social policies. In A. M. El-Agraa (Ed.), *The European Union. Economics and Policies* (pp. 421–447). Harlow, UK: Financial Times, Prentice Hall.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational Learning in Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching and Leading. *Theory into Practice*, 45(2), 107–116. DOI: 10.1207/s15430421tip4502_2
- Common, R. (2004). Organisational learning in a political environment: improving policy-making in UK government. *Policy Studies*, 25(1), 35–49. DOI: 10.1080/0144287042000208224
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). *Basics of Qualitative Research. Technics and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research Technics and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Csikszentmihaly, M. (1997). *The psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- ČŠI. (2014). *Tematická zpráva: Podpora inkluzivního vzdělávání v základních a středních školách ve školním roce 2012/2013*. Praha: ČŠI.
- Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringkultur. Et begrep bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahlstedt, M. (2007). I val(o)frihetens spår. Segregation, differentiering och två decennier av skolreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(1), 20–38.
- Dewey, J. (2008). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn. Principal leadership for adult growth and development*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. DOI: 10.1177/1529100611414806
- Dysthe, O. (Ed.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- DZS (n.d.). Dům zahraniční spolupráce. Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.dzs.cz>
- EDUin. (2012). *Mapa aktivních škol*. Retrieved April 13, 2016, from: <http://www.eduin.cz/mapa-aktivnich-skol>
- EDUin. (2014). *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti*. Retrieved April 13, 2016, from: http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/10/EDUin_Audit_vzdelavani_2014.pdf
- EDULAB. (n.d.). *Program podpory digitalizace škol*. Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.edulabcr.cz/projekty/program-podpory-digitalizace-skol>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Ekholm, M. (2004). Lärare, professionalitet och yrkeskvalitet. In *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Retrieved June 6, 2016, from: <http://docplayer.se/17051058-Larar-professionalism-om-professionella-larare.html>
- Ekholm, M., & Scherp, H.-Å. (2014). Vetenskap och beprövad erfarenhet. In M. Ekholm & H.-Å. Scherp (Eds.), *Det goda lärandets grunder* (pp. 125–135). Malmö: Gleerups.
- Ekiert-Oldroyd, D. (2011). “Creative minds for turbulent times?” An international comparison of school leader’s perceived values. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 286–306). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Eliassen, H., & Seikkula, J. (2006). *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School Consultation. Conceptual and Empirical Bases of Practice*. New York: Springer.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultations: A contemporary view of French and Raven’s basis of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137–171. DOI: 10.1016/S0022-4405(97)00002-2
- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 December 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. (2006). Nyckelkompetenser för livslångt lärande.
- European Commission. (2010a). *Europe 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020 Final*. Brussels: European Union.

- European Commission. (2010b). *Youth on the Move – An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart*. Retrieved July 8, 2016, from: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/events/debate_en.htm.
- European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved July 9, 2016, from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved July 18, 2016, from: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- European Commission. (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*. Retrieved July 8, 2016, from http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
- European Commission. (2016). *Education and Training. Supporting Education and Training in Europe and beyond*. Retrieved July 8, 2016, from The Teaching Professions: http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm
- European Parliament. (2015). *Innovative Schools: Teaching and Learning in the Digital Area*. Retrieved July 8, 2016, from: <http://www.europarl.europa.eu/studies>.
- Europeiska Kommissionen. (2012). *Att utveckla nyckelkompetenser i skolorna i Europa. Politiska utmaningar och möjligheter*. Retrieved July 8, 2016, from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145SV_HI.pdf
- Falch, T., & Strøm, B. (2009). *NTNU Lærerkvalitet, lærerrekuttering og konjunkturer*. Retrieved June 2, 2016, from: http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/6_laerer.pdf
- Fisher, D. (2012). *School Culture: Creating a unified culture of learning in a multi-cultural setting*. Retrieved July 13, 2016, from IB Regional Conference, October 2012: <http://www.ibo.org/contentassets/b53fa69a03d643b1a739d30543ca8d65/darlenefishermadrid.pdf>
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. Bristol: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Routledge.
- Fullan, M., & Knight, J. (2011). Coaches as system leaders. *Educational Leadership*, 69(2), 50–53.
- Ganser, T. (2005). Learning from the past – building for the future. In H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond* (pp. 3–19), Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Garbo, J. (2014). Lærerens profesjon og oppdrag. *Bedre skole*, 4, 12–19. Retrieved June 2, 2016, from: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20skole/BS_4_2014/BS-0414-WEB_Garbo.pdf
- Giota, J. (2014). Att främja elevers motivation, lärande och skolprestationer. In M. Ekholm & H.-Å. Scherp (Eds.), *Det goda lärandets grunder* (pp. 17–31). Malmö: Gleerups.
- Gislen, Y. (2003). *Rum för handling. Kollaborativt berättande i digitala medier*. Karlskrona: Institutionen för arbetsvetenskap, medieteknik och humaniora, Blekinge Tekniska Högskola.
- Gjefsen, H. M., Gunnes, T., & Stølen, N. M. (2014). *Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring. Rapport 2014/31*, Oslo – Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå. Retrieved June 1, 2016, from: https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200990?_ts=14909943420

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective thinking in preservice teachers education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119–136. DOI: 10.1016/0742-051X(91)90022-H
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3–4), 227–243.
- Habiliteringstjenesten. (n.d.). Retrieved April 20, 2016, from: http://www.habilitering.no/?page_id=538
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teacher and Teacher Education*, 6(3), 227–241.
- Hatano, G., & Oura, Y. (2003). Commentary: reconceptualising school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26–29. DOI: 10.3102/0013189X032008026
- Hattie, J. (2013). *Synlig läring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Retrieved July 5, 2016, from: http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97_Ve_reform97.pdf
- Hodgkinson, C. (1983). *The Philosophy of Leadership*. Oxford: Blackwell.
- Hodgkinson, C. (1996). *Administrative Philosophy. Values and motivations in administrative life*. London: Pergamon.
- Hodkinson, A. (2012). Illusionary inclusion – what went wrong with New Labour’s landmark educational policy? *British Journal of Special Education*, 39(1), 4–11. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2012.00532.x
- Hofstede, G. (2005). *Culture and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill.
- Holmqvist, M., & Nilsson, J. (2005). Hur kan lärare utveckla ett livslångt lärande? In J. Lindelöf (Ed.), *Lärande hela livet. En antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle* (pp. 39–55). Lund: Studentlitteratur.
- Hornstrup, C., & Loehr-Petersen, J. (2003). *Appreciative Inquiry- en konstruktiv metode til positive forandringer*. Copenhagen: DJOEF Publishing.
- Hornstrup, C., & Storch, J. (2001). *Samtalernes teoretiske bagland-systemteorien*. Åbyhøj, Denmark: Joint Action.
- Jamissen, G., & Phelps, R. (2006). The role of reflection and mentoring in ICT teacher professional development: dialogue and learning across the hemispheres. *Teacher Development*, 10(3), 293–312. DOI: 10.1080/13664530600921825
- Janík, T., Pířová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy a kariérní systémy v učitel'ské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta. Komuniké z konference. *Orbis Scholae*, 8(3), 159–161.
- Jensen, R. (2012). *...om å sette læring i system. Om læring og kvalitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jensen, R. (2016). *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jensen, R., & Sørmo, D. (2014). LOV – en strategi for kvalitetsutvikling i skolen. In A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Eds.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (pp. 153–160). Trondheim: Akademika forlag.

- Jensen, R., Sträng, R., & Sørmo, D. (2013). *Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV-prosjektet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Kasiková, H. (2013). Zkušenostní učení v příběhovém dramatu a učitelské vzdělávání. In J. A. Moon et al., *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* (pp. 68–81). Brno: Masarykova univerzita.
- Kemp, P. (2005). *Världsmiddelbargaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. DOI: 10.1080/13674580500200277
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. Copenhagen: C. A. Reitzels Forlag.
- Kilmann, R. H., & Saxton, M. J. (1985). *The Kilman-Saxton Culture Gap survey*. Pittsburg: Organizational Design Consultants.
- Kinsella, E. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11(1), 3–14. DOI: 10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (Ed.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform – 97*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet og Norges forskningsråd. Oslo: Unipub.
- Kohnová, J. et al. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Kochan, F. K., & Pascarelli, J. T. (2003a). Mentoring as transformation: initiating the dialog. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring. Transforming contexts, communities, and cultures* (pp. ix–xvii). Greenwich: Information Age Publishing.
- Kochan, F. K., & Pascarelli, J. T. (2003b). Culture, context, and issues of change related to mentoring programs and relationships. In F. K. Kochan & J. T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring: Transforming contexts, communities, and cultures* (pp. 417–428). Greenwich: Information Age Publishing.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kompetanse for utvikling 2005–2008*. (2005). Retrieved July 2, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/kompetanse-for-utvikling-2/id496901/>
- Konstam, V. et al. (2015). Evidence-based practice, work engagement and professional expertise of counselors. *The Professional Counselor*, 5(1), 67–80.
- Korzybski, A. (1990). *Collected Writings, 1920–1950*. Institute of General Semantics. Forest Hills, NY: Institute of General Semantics.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625. DOI: 10.2307/255910
- Kram, K. E., & Ragins, B. R. (2007). The landscape of mentoring in the 21 century. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*, (pp. 659–692). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kratochwill, T. R. et al. (2012). Practice-Based Evidence for Children and Adolescents: Advancing the Research Agenda in Schools. *School Psychology Review*, 41(2), 215–235.
- KUD. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

- KUD. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)*. Retrieved April 30, 2016, from: <http://www.udir.no/Læreplaner/Kunnskapsløftet>
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice. A study of preservice teachers*. New York: Teachers College Press.
- Lagerweij, N. A. J. (1992). Europe 1992 and Educational Reform: a Task and Challenge. In *Report of the First International ASCD Affiliates Conference: Europe 1992. International Perspectives in Education* (pp. 74–88). The Hague: NV-ASCD.
- Lapsley, I., & Oldfield, R. (2001). Transforming the Public Sector: Management Consultants as Agents of Change. *The European Accounting Review*, 10(3), 523–543.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk*, (17)3, 140–151.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In B. Lazarová et al. *Pozdní sběr. O práci zkušných učitelů* (pp. 99–106). Brno: Paido.
- Lazarová, B. et al. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů škol v ČR*. Praha: Česká školní inspekce.
- Lazarová, B., Vychopňová, T., & Dobrovolná, A. (2015). Mentoring ve škole očima učitelů. *Konference Učitelské praxe – současné poznatky a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Læreplanen Kunnskapsløftet. (2006). LK06. Retrieved April 21, 2016, from: <http://www.udir.no/Læreplaner/Kunnskapsløftet/>
- Ledvinka, G. (2006). Reflection and Assessment in Clinical Legal Education: Do You See What I See? *International Journal of Clinical Legal Education*, 9, 29–56.
- Levin, B., & Riffel, A. (2000). Changing Schools in a Changing World. In A. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform*. (pp. 178–194). London and New York: Routledge.
- Leshem, S. (2008). Novices and veteran journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204–215. DOI: 10.1016/j.tate.2006.07.010
- Liedman, S. E. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv. OM EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: Skolverket.
- Lillejord, S., & Kirkerud, G. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling. In *Lærerearbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (p. 151). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Kristin, B., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., F-Griffihs, P., & Smeby, J. C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning, Norges Forskningsråd.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (Eds.). (2001). *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. A report fo the EGSIE project*. Uppsala: Department of Education, Uppsala University.
- Lipton, L., & Wellman, B. (2005). Cultivating Learning-Focused Relationships Between Mentors and Their Protégés. In H. Portner (Ed.). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond* (pp. 149–166). Thousand Oaks CA: Corwin Press.

- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297–351.
- Lukacs, K., & Galluzzo, G. (2014). Beyond empty vessels and bridges: Toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100–106. DOI: 10.1080/13664530.2013.856338
- Magnussen, F. (2014). Nevroviten og psykiatri. *Kronikk. Tidsskrift for Den norske legeforening*, 19, 1858–1859. DOI: 10.4045 / tidsskr.14.0808
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York.
- Maturana, H. R. (1987). Everything is said by an observer. In W. I. Thompson (Ed.), *Gaia: A way of knowing. Political implications of the new biology* (pp. 65–82). New York: Lindisfarne Press.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best performing school systems came out on top*. Retrieved June 5, 2016, from: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skole ledelse? In J. Møller & O. L. Fuglestad (Eds), *Ledelse i anerkjente skoler* (pp. 27–44), Oslo: Universitetsforlaget.
- MŠMT. (n.d.). Strukturální fondy. Retrieved June 10, 2016, from: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1>
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: UIV, Tauris.
- MŠMT. (2004). *Zákon číslo 521/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Retrieved April 20, 2016, from: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- MŠMT. (2011). *Výsledky mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS 2011*. Retrieved April 20, 2016, from: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011>
- MŠMT. (2015). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Retrieved April 20, 2016, from: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- MŠMT. (2016). *Dotace a granty 2016*. Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1>
- Myhre, R. (1980). *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo: Fabritius forlag.
- Nastasi, B. K. (2005). Consultants as Change Agents in Achieving Equity for Families in Public Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1–2), 113–125. DOI: 10.1080/10474412.2005.9669530
- Nehyba, J. et al. (2014). *Reflexe mezi lavicemi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nesfeldt, H. (2013). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Retrieved from: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual. (2010)*. Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>
- Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997). Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41–75.
- NIDV. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.nidv.cz>
- Nihlfors, E. (2008). *Kunskap vidgar världen: Globaliseringens inverkan på skola och lärande*. Stockholm: Globaliseringsrådet.

- Nordin, A., & Sundberg, D. (2014). Introduction. The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field. In A. Nordin & S. Sundberg (Eds.), *Transnational Policy Flows in European Education. The making and governing of knowledge in the education policy field* (pp. 9–20). Oxford, UK: Symposion.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (n.d.). Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/organisation/kunnskapsdepartementets-etater-og-virksomheter/Subordinate-agencies-2/norwegian-directorate-for-education-and-/id426533/>
- NOU. (1995). *Ny lovgivning om opplæring - ... og for øvrig kan man gjøre som man vil*. Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/?ch=3>
- NOU. (2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- NOU. (2003). *Norges offentlige utredninger 2003:16. I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/>
- NOU. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NUV. (n.d.a). Retrieved June 5, 2016, from: <http://www.nuv.cz>
- NUV. (n.d.b). *RAMPS – VIP III*. Retrieved June 5, 2016, from: <http://www.nuv.cz/projekty/ramps-vip-iii>
- NUV. (2014). *LAMS. IPO rozvoj lektorských a mentorských dovedností pedagogů mateřských a základních škol – lektori a mentori pro školy*. Retrieved April 20, 2016, from: <http://www.nuv.cz/projekty/lams-1>
- Ny generell del av læreplanen LK06*. (n.d.) Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Vil-ha-ny-generell-del-av-lareplanen1/id2008329/>
- Nykänen, P. (2009). *Värdegrund, demokrati och tolerans. Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Stockholm: Thales.
- OECD. (2004). *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of Pisa*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Helsedirektoratet. Retrieved April 25, 2016, from: <http://www.forebygging.no/Litteratur/Hjelpeinstanser/Barne-og-ungdomspsykiatrien-BUP/>
- OECD. (2015). *OECD Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Retrieved July 8, 2016, from: <http://www.oecd.org/edu/school/nomorefailuresstepstoequityineducation.htm>
- Ohnstad, F. O. (2011). Dilemma. *Utdanning 15*(23), 44. Retrieved July 1, 2016, from: http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Dilemma_F.O.Ohnstad_Utdanning_15.11.pdf
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik- en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Olsen, J., & Peters, G. (1996). Learning from Experience. In J. Olsen & G. Peters (Eds.), *Lessons from Experience* (pp. 1–35). Oslo: Scandinavian University Press.
- Opplæringsloven*. (1999). Retrieved April 21, 2016, from: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringsloven. Lovdata.* (2006). Retrieved April 21, 2016, from: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Oppl%C3%A6ringsloven>
- Oslo kommune Utdanningsetaten. (2013). Retrieved April 21, 2016, from: <http://static.vg.no/uploaded/vgdesk/filer/2013/lederkontrakt.pdf>
- Oshry, B. (1996). *Seeing systems: Unlocking the Mysteries of Organizational Life*. San Fransisco: Berrett-Koehler.
- Otto, M. L. (1994). Mentoring: An adult developmental perspective. In M. A. Wunsch (Ed.), *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions* (pp. 15–26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Blažek, R. (2014). *Mezinárodní šetření PISA 2012. Schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy*. Praha: ČŠI.
- Palinscar, A. S., Brown, A., & Campione, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* (pp. 43–57). New York: Oxford University Press.
- Pearce, D. (1995). Sustainable Development: The Political and Institutional Challenge. In J. Kirkby, P. O'Keefe & L. Timberlake (Eds.), *The Earthscan Reader in Sustainable Development* (pp. 287–289). London: Earthscan.
- Pedagogický konzultant. Průvodce učitelů na cestě k zlepšování výuky.* (n.d.). Retrieved April 6, 2016, from: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/projekt/jak-pomahame-skolam/pedagogicky-konzultant>
- PISA. (2014). *Mezinárodní šetření PISA 2012. Národní zpráva. Schopnost patnáctiletých žáků řešit problémy* (2014). Praha: Česká školní inspekce. Retrieved April 7, 2016, from: <http://www.csicr.cz/html/PISA2012-SchResProblemy/flipviewexpress.html>
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2011). On definition characteristics of organizational learning in schools. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 147–157). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge.
- Pomáháme školám k úspěchu. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>
- Portner, H. (Ed.) (2005). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Premfors, R., & Roth, K. (Eds.). (2004). *Deliberativ Demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Regjeringen. (2005). *Barnevernsloven § 4–2*. Retrieved June 5, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/barnevernloven-4-2/id102949/>
- Rhodes, Ch., & Fletcher, S. (2013). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 47–63.

- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child development*, 71(6), 1662–1671. DOI: 10.1111/1467-8624.00256
- Rolf, B., Ekstedt, E., & Barnett, E. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- RVP. (n.d.). Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů. Retrieved June 13, 2016, from: <http://rvp.cz/informace/o-portalu>
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21.
- Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education*, 45(2), pp. 280–300. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2010.01429.x
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan. Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 47–63.
- Sandefjord Case. (2014). Retrieved April 8, 2016, from: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Taler-og-innlegg1/Alle/2014/Look-to-Sandefjord/>
- Saphier, J. et al. (2001). *Beyond mentoring comprehensive induction programs: How to attract, support, and retain new teachers*. Newton, MA: Teachers21.
- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: et sosiokulturellt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Seikkula, J. (2000). *Åpne samtaler*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2005). *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sharp, R. (1995). Organizing for Change: People Power and the Role of Institutions. In J. Kirkby, P. O'Keefe & L. Timberlake (Eds.), *The Earthscan Reader in Sustainable Development* (pp. 309–327). London: Earthscan Publications.
- Scherp, H.-Å. (2003). Skolutvecklingens komplexitet – en avslutande kommentar. In G. Berg & H.-Å. Scherp (Eds.), *Skolutvecklingens mpånga ansikten* (pp. 274–293). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SKAV. (n.d.). Retrieved June 11, 2016, from: <http://www.skav.cz>
- Skolverket. (2014). *Grundskolan i internationella kunskapsmätningar – kunskap, skolmiljö och attityder till lärande*. Stockholm: Skolverket, Rapport 407.
- Slegers, P. J., Thoonen, E. E., Geijsel, F. P., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2010). Changing teaching practices: What matters? In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* (pp. 33–56). Budapest-Szeged: HUNSEM, University of Szeged.
- Snyder, K. J., Acker-Hocevar, M., & Snyder, K. M. (2000). *Living on the Edge of Chaos: Leading Schools into the Global Age*. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press.

- Söderström, M. (2011). *Vad är arbetslivets pedagogik? – bakgrund, problem och möjligheter*. Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.
- Sørmo, D. (2015). Reflecting teams as a tool to meet pedagogical challenges. In *More trust, less control – less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*. (pp. 143–158). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Statistisk Sentralbyrå. (n.d.). Retrieved April 30, 2016, from: <https://www.ssb.no/en/>
- Step by Step CR, o.p.s. (n.d.). Retrieved June 13, 2016, from: <http://www.sbscr.cz/index2.php>
- Store norske leksikon. (n.d.). Retrieved April 30, 2016, from: <https://snl.no>
- Stortingsmelding 18. (2011). Retrieved April 29, 2016, from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse. Avhandling for graden dr.philos.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sträng, R. (1997). *Kunnskapsproduktion, kunskapsväxt och pedagogiska motorvägar: Wittgenstein, Lundgren och Berg*. Örebro: Högskolan i Örebro, Skolledarhögskolan.
- Sträng, R. (2011). *En flerstämmig kulturanalys. Om värden, värderingar och motiv i skolors vardagsarbete*. Doktorgradsavhandling. Karlstads Universitet.
- Sträng, R. (2013). Change agents of school cultures – the requirement of adaptable analytic tools. In M. Aksu, A. Sabanci & T. Aksu (Eds.), *Educational leaders as change agents: Meeting an uncertain future* (pp. 89–98). Ankara: Akdeniz University.
- Sträng, R. (2014). LOV i et internasjonalt perspektiv. In R. Jensen, R. Sträng & D. Sørmo, *Kvalitetsutvikling fra klasserommet. Oppsummering av LOV-prosjektet* (pp. 149–169). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sträng, R. (2015). Grunnleggende ferdigheter for læring og forståelse. In E. K. Høihilder & O. A. Gulbrandsen (Eds.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen* (pp. 94–104). Oslo: Gyldendal.
- Sträng, R., Jensen, M., & Sørmo, D. (2013). *KARIB-prosjektet: Kulturanalyse og reflekterende prosesser i barnehagen*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Sträng, R., & Sørmo, D. (2015). Professional Guidance of School Teachers. In *More trust, less control – less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*. (pp. 62–73). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Stroud, B. (2011). Meaning and understanding. In O. Kuusela & M. McGinn (Eds.), *Wittgenstein* (pp. 294–310). New York: Oxford University Press.
- Sundet, R. (2007). Reflekterende prosesser – noe mer enn refleksjon. In H. Eliassen & J. Seikkula (Eds.), *Reflekterende prosesser i praksis. Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning* (pp. 15–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Škola online. (n.d.). Retrieved June 6, 2016, from: <http://www.skolaonline.cz/Ospolecnosti.aspx>
- Šteflová, J. (2008). Konzultanti pomohou školám s realizací ŠVP. *Učitelské noviny*, 29, Retrieved June 1, 2016, from: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1313>
- The Council of the European Union. (2009). *The teaching professions*. Retrieved July 9, 2016, from Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG1212(01))

- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18–31.
- Thorsen, C. A., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice. International and multidisciplinary perspectives*, 14(1), 88–103.
- Tillema, H., Westhuisen van der, G. J., & Merwe van der, M. P. (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G. J. Westhuisen van der & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: "Climbing the mountain"* (pp. 1–22). Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers.
- Tomal, D. R., Schilling, C. A., & Trybus, M. A. (2013). *Leading school change: Maximizing resources for School Improvement*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Topping, K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Tveiten, S., & Boge, T. (2014). *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Učeni online. (n.d.). Retrieved June 10, 2016, from: <http://www.ucenionline.com>
- UDIR (2010). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Retrieved April 11, 2016, from: http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/2010/5/Rammeverk_NP_22122010.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). Retrieved April 11, 2016, from: <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter*. Retrieved April 11, 2016, from: http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf.
- Verbiest, E. (2011). *Developing professional learning communities*. Paper presented at the EARA Conference, April 7–12, 2011, New Orleans.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. In O. L. Fuglestad & S. Lillejord, *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv* (pp. 39–56), Bergen: Fagbokforlaget.
- Wallin, E. (1986). Att veta hur man gör eller bli klokare – är det frågan? In J. Gustafsson & F. Marton (Eds.), *Pedagogikens gränser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Wollman-Bonilla, J. E. (1997). Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 18(3), 50–52.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Summary

Support for learning in schools is a subject based on efforts to develop schools towards openness and quality. It is a topic that reacts to the changing appearance of Europe and is becoming a focus of attention in various European and national documents of educational policy and strategy. Evoking a number of co-subjects such as organizational learning, peer support, school counselling, mentoring and reflection of practice, the processes of learning in schools apply to both children and adults. The efforts of education politicians, researchers and, obviously, people working in schools are interwoven in these themes.

An interest in this subject has brought Norwegian and Czech authors together in order to create this publication and offer it to readers involved in education and schooling. Supported financially by the Norway Grants, this book is a collection of analytical studies in a variety of forms of support for the processes of learning in Norwegian and Czech schools. The aim of the publication is to present an image of how these processes are supported at the level of education policy as well as in everyday practice. Its purpose is not to present fully comparable data, however; instead, the content of particular chapters presents what is characteristic of Norwegian and Czech education in the opinions of their authors. Their articles are based on both specialist national references and results of their own research. The initiatives for the support of learning processes in schools and the resulting experience are discussed in the framework of the European trends outlined in the opening chapter.

The publication starts with a brief description of the term ‘school development’, paying particular attention to the relation between theories of learning and education and practice. An important role in this connection is played by reflection on learning and teaching, i.e. reflection on practice, which is one of the most important concepts addressed throughout this publication.

The book is divided into four parts. Part One, entitled *Norwegian and Czech schools: Policy and practice*, is devoted to selected issues of Norwegian and Czech education (Chapters 2 and 3) and the European trends mentioned above (Chapter 1). The Norwegian authors emphasize several historic milestones in the development of Norwegian education, comment on the internationalization of Norwegian schools and highlight some current topics: debates on the professionalization of teaching and its image in the media, stress on care for pupils with special education needs and an increasing demand for counselling and guidance of teachers. These topics, typical of the current needs of Norwegian education, resemble to a certain extent the situation in Czech education. As for the current issues of Czech education, the book pays attention to pupils’ results, inclusive education and the career order of teachers. The opening part is concluded with a list of selected systemic support measures and initiatives implemented by various subjects supporting school development and the quality of learning processes in schools. The

Norwegian authors refer to the National system of quality assessment, which comprises control mechanisms and methodological support, and they emphasize a deficiency in the abilities of schools to analyse data. Another topic in this part of the book is support in health, counselling and social matters, as provided to families and schools by various subjects (Chapter 4). The Czech counterpart mentions initiatives focusing more narrowly on the development of the quality of teaching. Major legislation and strategic documents are presented together with selected support programmes and projects managed at the levels of the state (Ministry of Education), non-profit organizations and other subjects active on the nationwide and local scales (Chapter 5).

Part Two of the book, *Support of teachers in theories*, focuses in more detail on professional development of teachers and schools as a necessary condition for 'better learning'. This part presents selected theories on which many efforts to support teachers and whole schools are based. The theory of organizational learning, emphasizing the reflection-based concept of justified practice, is presented first (Chapter 6). Chapter 7 is devoted to mentoring and other kinds of counselling in schools as important processes that can support learning (and reflection) on individual and organizational levels. In this respect, mentors and school consultants are regarded as agents of change.

The aim of the last chapter in this part (Chapter 8) is to present selected theories about reflective processes, reflective practice and reflection with reflecting teams devised by the Norwegian psychiatrist Tom Andersen. This chapter highlights the transfer of a systemic approach used in psychotherapeutic practice and social work to the context of schools and accentuates its benefits for teachers' reflective practice.

Part Three of the publication, *Learning teachers as seen through research*, presents selected results of recent research surveys that the authors carried out with the focus on the processes of learning and peer support in schools. The data produced by these studies reflect the professional specialization of authors, illustrate specific forms their efforts take and evidence impact on school practice. The Norwegian authors (Chapter 9) present the results of a research and development project called *Learning and Assessment*, which has enabled many schools to test measures for the development of learning focus and awareness. The Czech author (Chapter 10) presents data of evaluation surveys carried out in schools that can draw on long-term support from mentors and consultants within the project Helping Schools Succeed. She points out the potential of mentoring and counselling in the course of deepening, dissemination and anchoring (after Verbiest) of learning processes in particular learning communities. In the last chapter in this part (Chapter 11), one of the Norwegian contributors summarizes the results of three projects (KARIB, Låby, Berg) with development and research objectives, aimed at the development of reflection practice with the use of reflecting teams in schools.

The last part, *Concluding remarks*, contains one chapter as a recapitulation of the whole book. It stresses the importance of a sustainable support system for teachers and schools that would include reflection on practice. This publication offers inspiration for how a learning support system can be built, and on which foundations.

Om forfatterne

Bohumíra Lazarová er førsteamanuensis ved Institutt for utdanningsvitenskap, Humanistisk fakultet, Masaryk-universitetet i Brno, Tsjekkia. Hun underviser, forsker og deltar i ulike nasjonale og internasjonale utviklingsprosjekter. Hennes artikler og studier fokuserer på kollegastøtte for lærere, refleksjon over praksis, skolerådgivning og skolepsykologi. Hun underviser ved videreutdanningskurs for lærere og er medgrunnlegger av Den tsjekkiske forening for veiledning i utdanning (Czech Association of Mentoring in Education).

Dan Roger Sträng er professor ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold, Norge. Han har en Ph.D. fra Karlstad universitet i Sverige og et universitetssertifikat (UC) i skoleledelse. Han er spesialist på skoleutviklingsforskning, organisasjonsanalyse, programevaluering og skolekulturforskning. Han og kollegaene hans har skrevet en rekke artikler og sluttrapporter. Hans nåværende arbeid dreier seg om Max Webers tilbakekomst i moderne studier om skoleforbedring.

Roald Jensen er dosent ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold, Norge. Han har arbeidet med spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og utdanningsutvikling i mange år. Han har hatt nøkkelroller i flere nasjonale initiativ for å øke skolenes ekspertise med hensikt å tilrettelegge for spesialundervisning i en inkluderende kontekst, arbeide med grunnleggende ferdigheter og evaluere læring og organisasjonslæring, i tillegg til flere andre oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Jensen er også en hyppig brukt foredragsholder og instruktør. Han har utgitt flere bøker om hva som fremmer læring og utvikling i skolen.

Dag Sørmo er førstelektor ved Høgskolen i Østfold, Norge. Han har arbeidet som lærer i grunnskolen og den videregående skolen før han ble lærerutdanner i 2008. Nå utdanner han lærere i det ordinære lærerutdanningsprogrammet, masterprogrammet og veilederprogrammene. Gjennom sitt arbeid med barn med spesielle behov, og kunnskapen til Tom Andersen, er han blitt inspirert av sammenhengene mellom kvaliteten på dialogen med foreldrene, lærerne og barna i skolen. Dette er blitt startpunktet for arbeidet med reflekterende team. Temaene i artiklene, studiene og utviklingsprogrammet hans er basert på dette. Mange av dem er blitt presentert på internasjonale konferanser.

Indeks

A

arbeidsmarked 18–21, 131

B

bærekraftig 9, 18, 50, 51, 59, 91, 111, 123, 124, 127–131

barnevernstjenesten 46

begrunnet praksis 59, 61, 63, 64

brevmetode 94

D

demografiske endringer 123

demokrati 9, 15, 17, 29, 129, 143, 145

desentralisering 55, 131

dialektiske prosesser 90

dobbelkretslæring 91

E

effektiviteten av konsultasjon 68, 75, 86

egenvurdering 50, 93, 107, 119, 131

elevfokusert undervisning 130

elevresultater 35, 37, 44, 54

empirisk bevis 86

empowerment 80, 83, 114

en forskjell 78, 79, 81, 86, 111, 116

en forskjell som utgjør 86

endringsagent 10, 67, 68, 74, 120, 124, 131

etisk dilemma 23, 32, 55

EU-operative programmer 49

Europa 2020 18–20

evalueringsforskning 99

e-veiledning 71

evidensbasert arbeid 63

evidensbaserte tiltak 75

F

familieterapi 79, 82, 114

felles visjon 101, 102

flyt 19, 20, 93, 103, 127

fokusgrupper 100, 101, 103, 104, 105, 109

formativ vurdering 43, 120

G

globalisering 17

grunnleggende ferdigheter 16, 51, 63, 65, 164, 151

grunnopplæring 43, 45, 50, 135, 143

H

Hvitbok 35, 37

I

informasjon- og kommunikasjons-
teknologi 53, 71, 85

inkluderende opplæring 55, 68

inkludering 18, 36–39, 49, 55

integring 19, 20, 26, 31, 81

K

karrieresystem 39–41

kollegalæring 56, 67, 69–71, 73, 75, 131

kollegaobservasjon 60, 89, 91–93, 96

kollegastøtte 12, 70, 74, 99–105, 107, 109, 151

kollektiv bevissthet 62, 96

kommunikasjonsprosess 127

konsekvensanalyse 124

konstant komparativ (metode) 95

kultur for læring 74

kulturanalyse 115, 146

kulturelle verdier 124

kvalitative data 44
kvalitet i læringsarbeidet 89, 91
kvalitetsutvikling 43–45, 89, 91, 140, 146
kvalitetsvurdering 43–45, 64, 65, 92, 119, 131, 135, 143
kvanitative data 44

L

læreplan 9, 15, 21, 25–27, 30, 31, 35, 36, 40, 45, 49, 60, 64, 65, 81, 91, 100, 141, 143
lærerassistent 100
lærerutdanner 56, 129, 151
lærerutdanning 23, 24, 27, 28, 31, 39, 53, 56, 64, 100, 128, 129, 151
læringsbevissthet 81, 83, 91, 96
læringsmiljø 29, 40, 90, 123, 124
læringsløyfe 29, 40, 90, 123, 124
læringsteori 59, 85, 89
ledelse 10, 44, 59–63, 65, 85, 100, 103, 104, 106–110, 115, 124, 136, 141, 142, 147
livslang læring 20–22, 50, 51
LOV prosjekt 59, 89, 97, 140, 146

M

mangfold 15, 24, 32, 38, 49, 50, 52, 56, 81, 82
mentale prosesser 80
mentoring 137–142, 144, 145, 147, 149–151
metafor 77, 78, 80, 124
metaveiledning 114
multivers 78

O

OECD 17, 19, 22, 43, 55, 123, 143
økommentale systemer 79
omvendt sosialisering 72
organisasjonskultur 29, 59, 73, 85
organisasjonslæring 7, 11, 59–63, 85, 86, 89, 91, 96, 97, 99, 101–104, 106, 108, 110, 120, 124, 126, 131, 151
organisasjonsteori 59, 85
organisasjonsutvikling 79, 91, 96, 114
output-basert læring 130

P

pedagogisk ledelse 59–61, 85, 147
pedagogisk-psykologisk tjeneste 45, 46
personlig mestring 30
PISA 17, 28, 36, 37, 140, 143, 144
profesjonell/faglig utvikling 17, 20, 24, 26, 28, 35, 39–41, 44, 56, 63, 123, 128, 129, 130
profesjonell/faglig utvikling av lærere 62, 64

R

rådgivningstjeneste 51
Rammeverksprogram for opplæring 25, 36, 50
refleksjon over praksis 53, 54, 60, 62, 63, 72, 86, 96, 100, 151
reflekerende praksis 81, 113, 119, 126, 127
reflekerende prosesser 12, 77, 79–81, 83, 112, 115, 137, 146
reflekerende team 12, 81–83, 111–117, 120, 127, 128, 151

S

skolekonsulent 67–69, 101, 102, 109
skolekultur 53, 56, 67, 73, 74, 100, 108, 120, 124–126, 135, 151
skoleledelse 9, 23, 68, 69, 85, 100, 102, 104–110, 116, 120, 124, 151
skolelov 49
skolepolitikk 52, 69, 99, 101, 108
skolepsykolog 38, 39, 49, 51, 53, 67, 101, 151
skolereformer 24, 125
skolevurdering 43, 80
sosial interaksjon 86, 90
sosial kompetanse 17, 20, 29
sosial læring 90
sosialt press 103, 107
spesialpedagog 31, 38, 39, 67, 131
spesialundervisning 30, 31, 46, 151
støttetiltak 11, 25, 38, 45, 49
syklus av endring 10, 27, 63

T

taus kunnskap 62
teamarbeid 29, 80, 81, 82, 91, 92, 115
terapeutisk tenkning 112–114, 127
terapi 78, 79, 81, 82, 111, 112
testing, prøving 36, 109

U

utdanningskonsulenter 39, 53, 67
Unge på vei 19
univers 78
utdanningspolitikk 35, 38, 40, 41, 50, 51, 74,
99, 131

V

veiledning 7, 11, 19, 20, 23, 24, 26, 31–33,
39, 45, 47, 50, 67, 69–73, 75, 77, 53, 84, 86,
100, 105, 112–117, 127, 129, 131
veiledningsprogram 72–75
videregående opplæring 25, 26, 44, 45, 97
videreutdanning 24, 26, 31, 39, 40, 45, 50,
53, 56, 63, 102, 124
virtuell veiledning 71

Bohumíra Lazarová / Dan Roger Sträng
Roald Jensen / Dag Sørmo

Støtte til læring i skolen

Oversatt av Terezie Königová, Jan Mattuš, Petr Pálenký
Forord, kapittel 3, 5, 7, 10, summary til engelsk
Introduksjon, kapittel 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, konklusjon I, II og III til tsjekkisk

Oversatt av Kjersti Enger Jensen, Tove Sørum
Forord, kapittel 3, 5, 7, 10 til norsk
Introduksjon, kapittel 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, konklusjon I, II og III til engelsk

Forsidedesign: Ivan Štrouf
Font: Pavel Křepela

Utgitt av Masaryk University
Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Tsjekkia
Første utgave, 2016

ISBN 978-80-210-9576-2
DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8312-2016

www.muni.cz/press



Gjennom EØS-midlene bidrar Norge til å redusere sosiale og økonomiske forskjeller og å styrke bilaterale relasjoner med mottakende land i Europa. Norge samarbeider tett med EU gjennom EØS-samarbeidet.

Norges bidrag for perioden 2009–2014 er på 1,7 milliarder euro. Midlene er tilgjengelige for ikke-statlige organisasjoner, forskningsinstitusjoner og akademiske institusjoner, samt offentlig og privat sektor i de tolv nye EU-statene, Hellas, Portugal og Spania. Det er et vidt samarbeid med norske enheter, og aktiviteter kan gjennomføres inntil 2016.

De viktigste bidragsområdene er miljøvern og klimaendringer, forskning og stipender, sivilsamfunnet, helse og barn, likestilling, rettferd og kulturarv.