

Marianne Maugesten

Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

Ingebjørg Mellegård

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, Høgskolen i Østfold

Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen

Sammendrag

Evalueringsstudien av den nasjonale etter- og videreutdanningsstrategien Kompetanse for kvalitet viser at lærere i videreutdanning deler lite av den nyervervede kunnskapen med kollegaer og ledelse, og at det i begrenset grad legges til rette for kunnskapsdeling fra skoleledelsens side. I Kunnskapsdepartementets (2011b) retningslinjer for Kompetanse for kvalitet understrekes den enkelte skole og skoleeier sitt ansvar for at kunnskapsdeling skal kunne gjennomføres ved videreutdanning. Denne ubalansen mellom utdanningsmyndighetenes krav og skolenes gjennomføring er utgangspunktet for denne studien; her undersøkes hvordan lærere i videreutdanning i engelsk og matematikk opplever at kunnskapsdeling med kollegaer innenfor et veldefinert læringsfellesskap kan påvirke deres kunnskapskultur. Studien har en kvalitativ tilnærming der empirien utgjøres av studentenes refleksjonstekster knyttet til deling av forskningsbasert kunnskap i et læringsfellesskap. Resultatene viser at lærerne og skolelederne har begrenset erfaring med slik kunnskapsdeling, men de opplever den som en helhetlig læringsprosess. Studien viser indikasjoner på at denne form for læringsfellesskap initierer gode fagsamtaler. Det kan se ut som om dette læringsfellesskapet hvor teori og praksis møtes, hjelper videreutdanningsstudentene i teoretiseringsprosessen. I et læringsfellesskap hvor både klasserommet og fagfellesskapet inngår som utprøvingsareaer, kan det være et potensial for utvikling i kunnskapskulturen. Ifølge Ertsås og Irgens (2012) er det nettopp evnen til teoretisering i kunnskapsutviklingen som er den kritiske faktoren for at læreren skal kunne utvikle og begrunne sin praksis og slik framstå som en profesjonell yrkesutøver. Studien baserer seg på gjennomføring av en planlagt samling for kunnskapsdeling, noe som kan være en begrensende faktor, og videre studier over tid er derfor nødvendig.

Nøkkelord: videreutdanning, læringsfellesskap, kunnskapskultur, kunnskapsdeling, refleksjon, teoretisering

Abstract

This study investigates the extent to which professional development courses can have an impact on teachers' collaborative culture of sharing new knowledge within a well-defined learning community. Since the implementation of the latest school reform in Norway in 2006, teachers have been offered courses within a national programme of continuing education in which the educational authorities aim to motivate teachers to build collaborative learning communities. The participants in this qualitative study were in-service teachers during their professional continuing education in either English or mathematics. They were asked to initiate a meeting for some colleagues, plan and give a presentation of newly acquired methodology and conduct a follow-up discussion. The data consists of twenty reflection texts written by primary and lower secondary school teachers subsequent to their performance. This textual documentary material has been analyzed from deductive, inductive and abductive perspectives. Our study reveals that teachers have limited experience of knowledge-sharing within a carefully designed framework as described; however, they voice a belief in the true potential of such learning communities. Furthermore, questioning their own teaching practice in the company of other professionals generates reflection, which seems to initiate theorizing of their implicit knowledge. The teachers acknowledge the significant impact that presenting to their colleagues has on their own understanding. In sum, the present study seems to provide evidence that learning communities where theory meets practice, elicit professional in-depth discussions, which are essential in moving teachers' knowledge cultures from primarily involving the sharing of teaching experiences towards also including theoretical reasoning (Ertsås & Irgens, 2012). This study is based on one arrangement of sharing knowledge within a learning community; it is necessary to do more investigations over time.

Key words: professional development, course design, learning community, knowledge culture, knowledge-sharing, reflection, theorizing

Innledning

Kunnskapsutvikling innenfor profesjonelle læringsfellesskap i skolen har de senere år fått en økt oppmerksomhet. Det argumenteres for at en læringsarena knyttet til eget praksisfelt har et stort potensial i seg; kollektive læringsformer kan føre til god utvikling dersom læringsfellesskapet gir tilstrekkelig rom for de nødvendige refleksjonsprosessene (Helstad, 2014). Grunnlaget for denne studien ligger i forståelsen av at kunnskapsutvikling i et læringsfellesskap er avhengig av berøringspunktet mellom lærerens erfaringsbaserte undervisningskunnskap

og forskningsbasert kunnskap (Fauskanger & Mosvold, 2008; Munthe & Postholm, 2012).

Lærere er blant de profesjonsutøvere i Norge som i liten grad søker forskningsbasert kunnskap i utøvelsen av yrket; de oppgir muntlig erfaringsutveksling med kollegaer som sin viktigste kunnskapskilde. Denne studien bygger på antakelsen om at den drivende faktor for læreres kunnskapsutvikling er at klasserommet og lærerens undervisningspraksis gjøres til gjenstand for en utforskende tilnærming; ekstern og ny kunnskap benyttes som *generator* for diskusjon og kritisk refleksjon (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Munthe & Postholm, 2012; Vescio, Ross, & Adams, 2008). I begrepet kunnskapskultur ligger forståelsen av hvordan lærere utvikler kunnskap samt hvor og hvordan profesjonsutøveren søker ny kunnskap. (K. Jensen, 2008b). Videre beskrives kunnskapskulturen i lærerprofesjonen som mer individualisert enn kollektiv; lærere opplever at deres læring i stor grad er avhengig av personlig initiativ (Munthe & Postholm, 2012). Målet med kunnskapsdeling i læringsfellesskap er å styrke koblingen mellom lærernes individualiserte kompetanseheving og skolens utvikling, og slik bidra til økt læringsutbytte for elevene (St.meld. nr. 31, 2008).

I denne studien som er knyttet til videreutdanning av lærere i engelsk og matematikk, settes fokus på læreres deling av forskningsbasert kunnskap innenfor et veldefinert læringsfellesskap. Den søker å besvare følgende problemstilling: Hvordan vil lærere i videreutdanning oppleve at kunnskapsdeling med kollegaer innenfor et veldefinert læringsfellesskap påvirker deres kunnskapskultur?

Studiens kontekst

Videreutdanning av lærere har etter innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 vært et satsingsområde for de nasjonale utdanningsmyndighetene. Med strategien *Kompetanse for kvalitet*, som ble introdusert i 2009, ønsket Kunnskapsdepartementet å utvikle et mer varig system for videreutdanning av lærere. Formålet med strategien er “å styrke elevenes læring og motivasjon i grunnopplæringen ved å øke lærernes faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse gjennom målrettet og landsdekkende gjennomføring av videreutdanning” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Videreutdanningsstudiene skal være praksisrettete der deltakernes egen arbeidsplass er utprøvsarena (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette uttrykkes også i St.meld. nr. 30, *Kultur for læring* (2004), og St. meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen* (2008). For studiens kontekst er det viktig å påpeke at studiene innenfor *Kompetanse for kvalitet*-strategien er et tilbud til den enkelte lærer om videreutdanning i et fag med inntil 60 studiepoeng.

I evalueringen av *Kompetanse for kvalitet* fra 2011/2012 sier 33 % av deltakerne seg enige eller helt enige i at de har samarbeidet med kollegaer “for å realisere noe av det de har lært”; informert og formidlet fagstoff i fellestimer, kopiert og delt ut artikkel eller annet stoff fra studiet eller laget et opplegg de kan bruke i egen undervisning (Klewe & Neset, 2012). På spørsmål om i hvilken grad ledelsen har lagt til rette for kunnskapsdeling, sier 40 % seg svært uenige eller uenige i at slik tilrettelegging har forekommet. I rapporten konkluderes det med at norske lærere er fornøyde med at deres fagkompetanse har blitt styrket gjennom videreutdanning, men at kunnskapsdeling finner sted i liten grad. Hovik og Tellefsen (2013) ser den samme tendensen i sin undersøkelse når det gjelder ledelsens involvering i og tilrettelegging for kunnskapsdeling; få lærere opplever at ledelsen i vesentlig grad har nyttiggjort seg kompetansen deres.

I en forundersøkelse blant lærere i videreutdanning i matematikk og engelsk utført høsten 2012 ved egen institusjon, kom det til uttrykk et klart ønske om mer faglig samarbeid ved egen arbeidsplass. På et spørsmål til matematikklærerne om hvorvidt ledelsen hadde vært involvert i kunnskapsdeling, svarte de fleste avkreftende. Forundersøkelsen bekrefter resultatene fra Klewe og Neset (2012); det skjer lite kunnskapsdeling på arbeidsplassen når lærere tar videreutdanning.

I søken etter å besvare problemstillingen stilte vi spørsmål om hvordan videreutdanningstilbud kan bidra til økt kunnskapsdeling og læring innenfor profesjonsfelleskapet ved lærernes arbeidsted. I prosjektet *Fra ord til handling* anbefales skolene å danne interne arenaer for kunnskapsdeling; slik kan det legges til rette for å utvikle reflekterte praktikere som tenker kritisk og helhetlig om egen praksis (Skandsen & Stranden, 2008). Darling-Hammond og Richardson (2009) beskriver en ønsket kunnskapskultur som en læringsprosess med tilegning av ny kunnskap, utprøving i praksis og refleksjon over resultatene sammen med kollegaer. Kwakman (2003) undersøker hvilke faktorer som påvirker læreres deltakelse i læringsaktiviteter knyttet til egen profesjonsutøvelse. I studien konkluderes det med at arbeidsplassen i seg selv ansees som et betydelig læringsmiljø rent teoretisk, men læring og endring skjer ikke av seg selv; det må iverksettes både strukturelle og kulturelle endringer av skolens kunnskapskultur. Sentrale faktorer er tid, motivasjon for utvikling og organiserte profesjonsfelleskap hvor interaksjon og refleksjon finner sted. Nødvendigheten av skolens tilrettelegging for lærerens læring bekreftes også av Opfer et. al (2011a, 2011b). Økt faglig kompetanse hos læreren fører nødvendigvis ikke til endring i undervisningspraksis; for at det skal skje, må ny kunnskap bearbeides innenfor et læringsfelleskap og forankres i organisasjonen. Opfer og Pedder (2011) sier at skolene har behov for veiledning for å kunne utvikle de profesjonelle læringsarenaene, både på skolenivå og for den enkelte lærer.

Helstad (2014) påpeker at samtaler i profesjonelle læringsfelleskap “utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial”

(s. 137). Kvaliteten på samtalen i læringsfellesskapet er avgjørende for kunnskapsutvikling; samtalen med en utforskende tilnærming hvor det brukes tilstrekkelig tid på diskusjon er avgjørende. Kvalitet er også avhengig av “hvordan samtalen ledes, hvilken dagsorden som settes, og hvordan rutiner og mønstre for kommunikasjon utfolder seg” (s. 138).

Refleksjon står sentralt i profesjonsutdanninger, og særlig i etter- og videreutdanning. Refleksjon defineres her som “en aktiv og vedvarende (tid) og dyp analyse og vurdering (kritisk tenking) av konsekvenser av våre antakelser og valg (innhold), og tenkning over hvordan vi lærer av denne prosessen og kan oppnå egne læringsmål (metakognisjon)” (Munthe & Postholm, 2012, s. 147). I denne studiens natur ligger det et behov for å se refleksjon utover det individuelle plan; Nerland (2006) utvider forståelsen av refleksjon ved at læreren ser sin yrkesutøvelse utover egen praksis og etterspør hvor ens tenkemåter og perspektiver kommer fra.

Høgskolen i Østfold har siden starten av *Kompetanse for kvalitet*-strategien tilbudt videreutdanningsstudier i engelsk og matematikk. Studiene har en tydelig profesjonsrettet profil, og på samlingene gis studentene praktisk øving i kunnskapsdeling. I denne studien flyttes læringsfellesskapet fra utdanningsinstitusjonen til lærerens arbeidsplass; læreren er ansvarlig både for det organisatoriske og kunnskapsdeling med sine kollegaer og ledelsen. På grunnlag av erfaring og de kritiske faktorene beskrevet overfor ble det utviklet et nytt og obligatorisk arbeidskrav i videreutdanningsstudiene i engelsk og matematikk hvor kunnskapsdeling innenfor et læringsfellesskap settes i fokus:

Du skal presentere en fagartikkel eller en begrunnet aktivitet vi har gjort i studiet for andre engelsk-/matematikkkollegaer (minst fire personer) og en person fra ledelsen ved skolen. Etter presentasjonen skal dere diskutere og reflektere faglig og fagdidaktisk rundt temaet. Denne samlingen bør vare rundt en time. I etterkant skal du skrive en refleksjonstekst fra presentasjonen der du får fram tankene til de ulike aktørene.

Læringsfellesskapet beskrevet i arbeidskravet fungerer som innramming av denne studien; sett fra videreutdanningsstudentens perspektiv undersøkes kunnskapsdelingens potensial for utvikling i kunnskapskultur.

Teoretisk forankring

Forskning innenfor videreutdanning av lærere og profesjonsutøverens læring har de senere årene blitt viet stor oppmerksomhet; ulike tilnærminger har bidratt til å utvide forståelsen av utviklingspotensialet som ligger i lærerens praksis. I denne studien møtes praksis og teori; her legges Ertsås og Irgens (2012) sin forståelse av teoretisering til grunn. For å forstå effekten av kompetanseheving, anvendes noen av Desimones (2009) prinsipper for kvalitet i videreutdanning. Hargreaves

og Fullans (2012) teori om profesjonell kapital trekkes inn for å belyse kunnskapsutviklingen i et mer overordnet perspektiv.

I utvikling av profesjonalitet er forholdet mellom teori og praksis sentralt; for å framstå som en profesjonell yrkesutøver, må læreren både kunne begrunne sin undervisningspraksis teoretisk og sette denne inn i en større sammenheng. I henhold til Ertsås og Irgens (2012) er det nødvendig å utvide teoribegrepet for å unngå en dikotomisk oppfatning. Ved å anvende begrepet *teoretisering* bevegges oppmerksomheten fra ren metateori til en aktiv prosess hvor teori både anvendes og konstrueres. Ertsås og Irgens (2012) tar i bruk et gradert teoribegrep langs et kontinuum basert på Wenigers framstilling. Teori av første grad betegnes som en tildekket og ikke verbalisert teori tilstedeværende i enhver praksis. I teori av andre grad ligger yrkesutøverens bevisste og artikulerte teori; dette er en teori som ikke nødvendigvis umiddelbart er tilgjengelig for utøveren, men som er avhengig av refleksjon og tid for å kunne hentes opp til overflaten. Og sist, teori av tredje grad er metateori som reflekterer teoretikerens teori; denne sterkeste graden kan tilføre kunnskap og perspektiver til teoretiseringen og slik fungere som et verktøy for utøverens analyse av egen praksis. I selve teoretiseringsprosessen foregår det samtidig utvikling av kunnskap: “Teoretisering er da prosesser der en lærer reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke” (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Teoribegrepet i seg selv vil dermed komme nærmere undervisningspraksisen, og teori vil lettere kunne bli et anvendt redskap for læreren i profesjonalisering av yrkesutøvelsen. Slik vil læreren kunne unngå å stå fast i en erfaringsbasert undervisningspraksis; erfaringer alene, både egne og kollegaers, ansees ikke som tilstrekkelig for å begrunne sine handlinger. Teoretisering ansees å være den vesentligste kvaliteten i profesjonalisering: “Ved å beherske evnen til å teoretisere, vil man som lærer stadig kunne utvikle sin praksis uten at denne utviklingen blir begrenset til primærerfaringer alene” (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200).

Desimone (2009) påpeker nødvendigheten av å ha en felles referanseramme for bedre å kunne undersøke læreres læring innenfor ulike kompetanse hevingstilbud; det er ikke tilstrekkelig å etterspørre kun læreres tilfredshet, holdningsendring eller engasjement. Her identifiseres fem karakteristiske trekk som har god effekt på utvikling av læreres undervisningspraksis; disse er i ulik grad relevante for denne studien. Innholdsfokuset i videreutdanningen ansees å være den aller viktigste komponenten; i innhold ligger både den faglige kunnskapen og kunnskap om elevers læring. Læringsformen er en annen avgjørende faktor; aktiv læring som diskusjoner, observasjon av undervisning og tilbakemeldinger har en betydelig bedre effekt enn en ensidig passiv form som for eksempel forelesninger. En tredje komponent er graden av koherens mellom eksisterende og ny kunnskap; sammenhengen mellom lærerens eksisterende pedagogiske ståsted og ny undervisningspraksis må være tydelig for profesjonsutøveren. Videre er tidsrammen vesentlig; dette handler både om

utstrekning og varighet. Til sist nevnes det kollektive perspektivet; når flere lærere fra samme skole, undervisningstrinn eller fagfelleskap tar videreutdanning samtidig, åpnes mulighetene for samarbeid som utgjør et betydelig potensial for utvikling av læreres undervisningspraksis.

Hargreaves og Fullan (2012) knytter begrepet kapital til investering, og i denne sammenheng er investeringen fundamentert i lærerens daglige profesjons utøvelse. Profesjonell kapital bygger på interaksjonen mellom tre dimensjoner: humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Med humankapital forstås enkeltindividets faglige og fagdidaktiske kompetanse. Humankapitalen kan ikke i tilstrekkelig grad utvikles isolert; den må knyttes til et profesjonsfelleskap for å oppnå optimal utvikling. Sosial kapital bygges i relasjoner mellom mennesker; samarbeid og fellesskap må besitte kvaliteter som gir deltakerne den nødvendige tryggheten for å dele sin praksis og stille kritiske spørsmål. Profesjons felleskapet gir utøveren tilgang til kollegaenes humankapital; lærere vil kunne verdsette og nyttiggjøre seg hverandres kvaliteter i en kollektiv prosess. Slik vil de to kapitalene stimulere hverandre gjensidig. Hargreaves og Fullan (2012) hevder at graden av den sosiale kapitalen i felleskapet er den avgjørende variabelen: "Learning is the work, and social capital is the fuel. If social capital is weak, everything else is destined for failure" (s. 92). I deres teori blir derfor strategier for utvikling av sosial kapital en hjørnestein for å generere endringer i profesjonsutøvingen. I den tredje dimensjonen, beslutningskapital, ligger utøverens evne til å fatte beslutninger innenfor en begrenset kontekst. I sitt daglige arbeid står læreren kontinuerlig overfor situasjoner med elementer av usikkerhet; dette krever høy grad av beslutningskapital for at utøveren skal framstå som profesjonell. Denne kapitalen opparbeides gjennom mange års erfaring, øving og refleksjon over egen praksis. De tre kapitalene er naturlig nok sammenfiltret; ferdighetene i å ta beslutninger utvikles ytterligere ved å dra nytte av kollegaers innsikt og erfaringer. Når det gjelder utformingen av profesjonelle læringsfelleskap, påpekes det at disse må være både arrangerte og organiserte dersom de skal være produktive.

Metodisk tilnærming

Studien har en kvalitativ tilnærming der beskrivelse og forståelse av et fenomen er det primære (Repstad, 2007). Datainnsamlingen er fundamentert i Personal Experience Methods der hensikten er å få fram kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse og deres tanker og erfaringer om et tema (Clandinin & Connelly, 1994; R. Jensen, Sträng, & Sørmo, 2014). Selve verktøyet er en refleksjonstekst hvor videreutdanningsstudentene beskriver sin opplevelse av et planlagt møte i et læringsfelleskap og reflekterer over innhold og diskusjon i samtalen. Med refleksjonstekst forstås her en personlig tekst skrevet i en faglig sammenheng; den er først og fremst skrevet for egen del, og det stilles ikke

strengt formelle krav. Studien søker viten om hvordan lærere erfarer kunnskapsdeling; studentenes refleksjonstekster inneholder en beskrivelse av deres tanker, erfaringer og refleksjoner. Ifølge Klemp (2013) er det et potensial i refleksjonsskriving hos lærerstudenter, men skriving i seg selv er ingen garanti for høyt refleksjonsnivå. Studentene i denne studien er lærere med erfaring fra praksisfeltet og teori fra både grunn- og videreutdanning, og det kan styrke refleksjonen.

Arbeidskravet som beskrevet under studiens kontekst, innebar planlegging og gjennomføring av kunnskapsdeling i et læringsfellesskap samt refleksjonstekst. Dette måtte gjennomføres for at studentene kunne framstille seg til eksamen. Utover arbeid med det forskningsbaserte lærestoffet på campus, fikk videreutdanningsstudentene ikke noen veiledning. Studentenes opplevelse av kvaliteten på kunnskapsdelingen hadde ingenting å si for godkjenning av arbeidskravet; en eventuell usikkerhet rundt godkjenningen kan ha ført til at studentene ikke var helt oppriktige i sine refleksjoner. I forløpet til presentasjonen kom det imidlertid ingen kritiske spørsmål og kommentarer fra studentene vedrørende selve prosessen i arbeidskravet. Refleksjonsteksten skulle inneholde en beskrivelse av innholdet i diskusjonen, hvilken respons og hvordan de ulike deltakerne deltok. Avslutningsvis skulle studentene skrive om sine egne tanker og refleksjoner rundt presentasjonen og kunnskapsdelingen i en refleksjonstekst på rundt 1000 ord. Slik lå det føringer for både refleksjonstekstens form og innhold, noe som kan begrense, men også styrke empirien sammenliknet med en helt åpen refleksjonstekst. Engelskstudentene skrev sine refleksjonstekster på engelsk, matematikkstudentene på norsk. I forkant av arbeidskravet ble alle studentene forespurt om tillatelse til å benytte deres refleksjonstekst i forskning; samtlige studenter bekreftet dette skriftlig.

En empiri bestående av refleksjonstekster tillater en større gruppe informanter enn ulike typer intervjuer (Sträng, 2011) I slike tekster kan informantene uttrykke sine refleksjoner mer gjennomtenkt og nøyaktig og bruke sin egen uttrykksform i større grad enn i et intervju, fordi informantene har mulighet til å gå tilbake i teksten og gjøre eventuelle endringer (Harris, 2002). I et intervju derimot kan forskeren stille utdypende og oppfølgende spørsmål, mens det ikke er mulig med skriftlig innleverte tekster. Datainnsamlingen er avsluttet når refleksjonstekstene er levert inn. Tilgang til empirien gis gjennom informantenes øyne; lærerne i videreutdanning vil ha en subjektiv opplevelse av samlingen de arrangerer og forskerne vil ha sin subjektive opplevelse av det lærerne beskriver i refleksjonsteksten. "En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer" (Thagaard, 2003, s. 37). Forskerne har svært god kjennskap til skole generelt og videreutdanning spesielt; dette kan være en styrke og gjøre det lettere å forstå datamaterialet, men samtidig kan nyanser overses.

Datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2013 ved at alle videreutdanningsstudentene gjennomførte arbeidskravet. I en kvalitativ undersøkelse som denne,

velges informanter som best bidrar til å svare på problemstillingen (Creswell, 2009). Informantene var lærere i videreutdanning i engelsk og matematikk. Engelskstudiet retter seg mot lærere fra 1.-10. trinn og er et grunnstudium (Engelsk 1). Matematikkstudiet rekrutterer lærere fra 5.-10. trinn og er et påbyggingsstudium (Matematikk 2). I engelskstudiet var det totalt 28 studenter, og i matematikkstudiet 11. Dette innebar tilgang til 39 refleksjonstekster; ut i fra disse ble det gjort et utvalg på 20 informanter. Tabellen nedenfor viser grunnlaget for utvalget av informanter:

Tabell 1: Utvalget av informanter.

| | Trinn | Antall studenter | Utvalg | Lærere fra barnetrinn/ungdomstrinn |
|----------------------------------|--------------|------------------|--------|--|
| Engelsk 1 (grunnstudium) | 1.-10. trinn | 28 | 10 | 5 fra barnetrinn 5 fra ungdomstrinn |
| Matematikk 2 (påbyggingsstudium) | 5.-10. trinn | 11 | 10 | 2 fra barnetrinn 8 fra ungdomstrinn |

Som grunnlag for analysen ble det utviklet en foreløpig matrise med ulike kategorier for å få en oversikt over materialet og for å kunne se mulige tendenser. Utgangspunktet for kategoriene var problemstillingen, teori, innholdet i arbeidskravet, evalueringsrapportene fra *Kompetanse for kvalitet* og forundersøkelsen høsten 2012. For å ivareta funn i empirien utover de antatte kategoriene, ble to åpne kategorier inkludert i matrisen. Dette betyr at kategoriene både er utviklet deduktivt med utgangspunkt i teori og vår forforståelse og induktivt på grunnlag av empiri (Grønmo, 2004). Under analysen anvendes en abduktiv tilnærming der teori og empiri møtes for å oppnå en dypere forståelse: “Abduksjon er det dialektiske forholdet mellom teori og data” (Thagaard, 2003, s. 174) og gir således en dypere forståelse av underliggende mønstre av det undersøkte området enn induksjon og deduksjon hver for seg gjør (Sträng, 2011). En slik tilnærming vil sikre at teorien som utvikles, er fundamentert i empirien. Matrisen fikk følgende utforming:

Tabell 2: Matrise med deltakere og kategorier som grunnlag for analysen.

| | A Faglig diskusjon | B Refleksjon | C Organisering | D Presentasjon | E Utenomfaglig snakk | F Annet |
|-----------|--------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|----------------------------|------------|
| Student | | | | | | |
| Kollegaer | | | | | | |
| Ledelse | | | | | | |

Det er tre ulike kategorier deltakere: studenten, kollegaene og ledelsen; disse er plassert vannrett i matrisen. De loddrette kategoriene representerer det studentene ble bedt om å ta med i refleksjonsteksten samt to åpne kategorier. I kategori A, faglig diskusjon, plasseres temaene som ble diskutert, i kategori B samles refleksjonen over temaene i kategori A, organiseringen av presentasjonen beskrives i kategori C, mens selve presentasjonens utforming synliggjøres i

kategori D. De to siste kategoriene, E og F, henholdsvis *Utenomfaglig snakk* og *Annet*, sikrer at data ikke skal gå tapt i analyseprosessen. Lærernes refleksjonstekster, empirien, ble finlest og kodet, og disse dataene ble lagt inn i matrisen i henhold til kategoriene. Det kodede materialet utgjør dermed 20 slike matriser hvor informantene identifiseres ved fiktive navn, fag og undervisningstrinn. Slik kan matrisen eller topologien, som er kategorier ordnet i forhold til hverandre i et bestemt system, endres under analyseprosessen. For å hindre at funn kunne bli oversett, ble materialet gjennomgått systematisk to ganger med fire måneders mellomrom, men dette ga ingen endring i matrisens innhold og utforming.

Resultater og analyse

Målet med studien er som nevnt, å undersøke hva som skjer i møtet mellom studentens praksis, det profesjonelle læringsfellesskapet og deling av ny, forskningsbasert kunnskap. I dette kapitlet presenteres og analyseres resultatene i lys av teori. Den videre diskusjonen av resultatene knyttet opp mot problemstillingen, følger i neste kapittel. Engelskstudentene skrev, som tidligere nevnt, sine refleksjonstekster på engelsk; sitater fra disse har ikke blitt oversatt til norsk, men framkommer her i sin opprinnelige språkform.

Ut fra matrisens kategorier utkrystalliserte det seg funn som kunne samles i tre områder: *Faglig diskusjon og refleksjon hos student og kollegaer*, *Faglig diskusjon og refleksjon hos ledelse* og *Organisering og presentasjon*. Det viste seg u hensiktsmessig å skille mellom kategoriene faglig diskusjon og refleksjon hos student og kollegaer; disse gikk naturlig over i hverandre i studentens refleksjonstekst, og er derfor presentert og drøftet under samme område.

Anvendelsen av den abduktive tilnærmingen i analysen av resultatene viser at de valgte kategoriene i matrisen er tilstrekkelige; det kom fram svært lite under *Utenomfaglig snakk* og *Annet*. Dette kan ha flere årsaker: informantene, heretter studentene, var gode møteledere og la dermed et grunnlag for fokus i diskusjonene, arbeidskravet var tydelig formulert og kommunisert eller at *Utenomfaglig snakk* ikke forstyrret diskusjonene. Derfor vil ikke de to sistnevnte kategoriene bli drøftet videre. I tråd med arbeidskravet vil hovedtyngden i analysen være innenfor kategoriene *Faglig diskusjon* og *Refleksjon*.

Det er nødvendig å understreke at datamaterialet er studentens subjektive refleksjoner som har vært gjenstand for forskernes analyse og kategorisering; det har betydning for gyldigheten av resultatene.

Faglig diskusjon og refleksjon hos student og kollegaer

I materialet avspeiles en kontinuerlig vekselvirkning mellom innhold i diskusjonen og refleksjon over dette. Det framkom tre kategorier av funn under området *Faglig diskusjon og refleksjon hos student og kollegaer*: helhetlig læringsprosess, bevegelse i kunnskapskultur og teoretisering.

Helhetlig læringsprosess

I arbeidskravet avgrenses innholdet for kunnskapsdelingen tydelig, og studenten gis mulighet til å tilegne seg dybdekunnskap som så i neste omgang formidles til kollegaer. Dette gir rammen for en aktiv læringsform hvor studenten blir en bidragsyter med ny forskningsbasert kunnskap inn i det kollegiale fellesskapet. En slik læringsprosess støttes av Munthe og Postholm (2012) som påpeker at “Når lærere lærer, er de aktive deltakere i læringsprosesser og opplever å bli utfordret gjennom dette” (s. 140).

Resultatene i denne studien viser at studentene erfarer gjennomføringen av arbeidskravet som en utbytterik læringsprosess:

I have learned a lot during the process. The preparation time made me study literature from our list more efficiently. The presentation turned out to be a boost for my self-confidence as a language teacher. Writing this reflection text made me more aware of how collocations may improve my own writing. Most of all I experienced the value of sharing competence.

(Torunn, engelsk, barnetrinn)

I sitatet ovenfor gir Torunn uttrykk for egen læring gjennom de ulike stegene i arbeidskravet: forberedelsene for å tilegne seg kunnskap innenfor fagområdet, presentasjonen som styrker profesjonsutøverens identitet og refleksjonsnotatet i etterkant som fører til at tilegnet kunnskap bidrar til egen språkutvikling. Hun opplever dette som en helhetlig læringsprosess der kompetanse deles. Innholdsfokus og aktiv læring er to av Desimones (2009) kritiske faktorer for god effekt på læreres kompetanseheving.

Bevegelse i kunnskapskultur

Læreres kunnskapskultur er i stor grad preget av muntlig deling av erfaringsbasert kunnskap med kollegaer (K. Jensen, 2008b). I henhold til arbeidskravet skal studentene presentere nyervervet forskningsbasert kunnskap. I studien kan det se ut som om studentens kunnskapskultur er i bevegelse, både i et individuelt og kollektivt perspektiv; refleksjon synes å fungere som en katalysator i så måte.

Det er gjennomgående i resultatene at studenten har blitt utfordret til nytenking som profesjonsutøver:

Det er definitivt mye å hente på slike samlinger der vi kollegaer kan dele med hverandre. Det gir ofte inspirasjon til nytenking i egen undervisning og ofte får man også bekreftet egne tanker eller erfaringer. Dette gir både faglig styrke og et styrket kollegium som begge deler vil komme eleven til gode.

(Jorunn, matematikk, ungdomstrinn)

Jorunn uttrykker tydelig en tosidighet ved kunnskapsdeling; på den ene siden bekreftes egen undervisningspraksis, og på den andre siden motiverer ny

kunnskap til videreutvikling av praksis. Hun sier at økt faglig kompetanse kommer både lærer og elev til gode, og samtidig styrkes profesjonsutøvernes identitet ved å gi tilhørighet til et profesjonsfelleskap. I mellommenneskelige relasjoner hvor trygghet og tillit mellom deltakerne og omtanke for hverandre er til stede, legges grunnlaget for at en kultur for erfaringsdeling og faglig kritisk refleksjon kan finne sted og slik generere profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Disse perspektivene kommer tydelig fram i datamaterialet:

To conclude, I really enjoyed presenting to my colleagues for two reasons. The first is that everyone was positive, active and wanted to learn something new, and I felt I could contribute. The second reason is that I hope this is a beginning of a new way of working and sharing knowledge and methods within the English department at my school. Providing time for knowledge sharing is probably one of the most important things the administration at a school can do, but we as teachers also have a responsibility to be willing to learn and share.

(Olga, engelsk, ungdomstrinn)

Olga fremhever betydningen av læringsfelleskapets kvalitet som betingelse for nytenking; hun opplever interesserte og aktive kollegaer som gjennom hennes øyne bidrar til å påvirke eksisterende kunnskapskultur. Samtidig reflekterer hun også over profesjonsutøverens eget ansvar for utvikling; dette beskrives som vilje til både å lære og å dele. Olga ser her et samspill mellom humankapital og sosial kapital; egen nyervervet kunnskap blir et bidrag inn i læringsfelleskapet.

Som tidligere nevnt, oppgir lærere muntlig erfaringsutveksling med kollegaer som den foretrukne kunnskapskilden framfor forskningslitteratur (K. Jensen, 2008a). Dette kan medføre motstand mot å erverve ny kunnskap og hindre utprøving av nye metoder, noe sitatene nedenfor bekrefter:

In addition, we do as we always have done, and that is to stick by the old methods, and not listen to new research.

(Pia, engelsk, barnetrinn)

They are both very experienced teachers that have been working at the school for 25 years and tend to be a bit sceptic to what they like to call 'didactics trends. (...) After hearing what I had to say and reflecting upon my arguments on why we should focus on this, they were convinced that collocations were important.

(Marit, engelsk, ungdomstrinn)

Marit sier at to erfarne lærere viste tilbakeholdenhet og skepsis; hennes forskningsbaserte kunnskap og begrunnelser rører ved etablerte oppfatninger av språkopplæring.

Studentens oppfatning av ulikheter i kollegaers humankapital kommer tydelig fram i to av refleksjonstekstene, og gir studentene innsyn i og tanker om læreres kompetanse:

(...) dette for flere var nytt stoff og de så behovet for å lære. (...) Litt trist er det å oppdage lav kompetanse blant lærerne på dette området, men det manglet ikke på lyst til å tilegne seg stoffet og de så helt klart at dette er noe de må gjøre snarest.

(Carl, matematikk, ungdomstrinn)

Their involvement in the discussion convinced me of their dedication and competence in teaching English. I am lucky to have a work environment with such dedicated and experienced teachers.

(Nils, engelsk, ungdomstrinn)

Både Carls og Nils' utsagn viser at et slikt læringssamfunn kan avdekke variasjon i læreres humankapital og verdsettelse av eget fagmiljø. Samlingene har hatt en ramme og atmosfære som har gitt trygghet for at både manglende kunnskap og skepsis kan komme fram. Munthe (2012) fremhever viktigheten av at lærere kan samles om undervisningspraksis: "Samarbeid framheves som en viktig faktor fordi samarbeid om læring også får konsekvenser utover den enkelte læreren, og samarbeidet styrker læringsmulighetene for den enkelte" (s. 148). Studenten har nyervervet kunnskap og kan argumentere for denne. Disse resultatene gir innsyn i en kunnskapskultur som er i tråd med Desimones (2009) kritiske faktorer innholdsfokus, koherens og aktiv læring.

Teoretisering

Ertsås og Irgens (2012) sier at evnen til å teoretisere egen undervisningspraksis er grunnlaget for å framstå som en profesjonell yrkesutøver; som lærer må man "være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kollegaer som elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstanser" (s. 200).

Uttalelsen nedenfor reflekterer teoretiseringen; ved å gjøre egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon, vil profesjonsutøveren kunne oppnå en utvidet forståelse av sitt arbeid (Ertsås & Irgens, 2012). Sitatet gjenspeiler også hva så og si samtlige av studentene uttrykker i sin refleksjonstekst; denne formen for kunnskapsdeling oppleves som annerledes enn tidligere erfaringer:

(...) I hope it can help us to move our professional discussions from WHAT to do to HOW and WHY doing it. We are far too often on the WHAT level.

(Olga, engelsk, ungdomstrinn)

Olga sier at tidligere praksis i vesentlig grad har rettet seg mot hva man gjør mens denne formen tar diskusjonen videre til hvordan og hvorfor. Resultatene peker i retning av at kunnskapsdeling innenfor et definert læringssamfunn kan sette i gang en teoretiseringsprosess; Olga uttrykker et ønske om å bevege diskursen til et mer teoriorientert plan for å oppnå større forståelse. I Ingars uttalelse nedenfor knyttes lærerens erfaringer fra klasserommet til teori:

Samtidig er det viktig å legge til rette for gode pedagogiske diskusjoner, og når først møtet er satt, oppleves det som meningsfylt å kunne dele erfaringer og belyse dagligdagse problemstillinger på et høyere pedagogisk nivå.

(Ingar, matematikk, barnetrinn)

Faglig diskusjon og refleksjon hos ledelsen

Så langt i dette kapitlet har resultatene vært relatert til området *Faglig diskusjon og refleksjon hos student og kollegaer*. I arbeidskravet som tidligere beskrevet, presiseres det at én fra skolens ledelse skal delta på studentens presentasjon; innenfor *Kompetanse for kvalitet* er skoleleder tillagt et spesielt ansvar for tilrettelegging for kunnskapsdeling (Kunnskapsdepartementet, 2011a).

I resultatene kommer det fram at av de 20 informantene sier 17 at ledelsen deltok. Flertallet av refleksjonstekstene viser at ledelsen har få eller ingen innspill under diskusjonen. Initiativet til kunnskapsdelingen ligger hos utdanningsinstitusjonen ved studenten og ikke hos ledelsen ved skolen; dette kan gi usikkerhet rundt ledelsens rolle.

Innspillene fra ledelsen, sett med studentens øyne, peker i tre retninger. Initiativet ble verdsatt, og det ønskes flere samlinger, også i andre fag. Videre ser ledelsen en nytteverdi; her nevnes faktorer som læreplan, eksamensoppgaver og overgang mellom barne- og ungdomstrinn. Økt innsikt i faget framheves; noen har selv undervist i engelsk eller matematikk og erfarer presentasjonen som faglig oppdatering:

For rektor ble dette en faglig opplevelse, men han ga også positivt uttrykk for at prosjektet ble igangsatt ved at lærere på videreutdanning delte med kollegaer. Dette hadde han ifølge eget utsagn (nesten) ikke opplevd før.

(Carl, matematikk, ungdomstrinn)

Dette er i tråd med utdanningsmyndighetenes beskrivelse av skoleeiers ansvar: “For å kunne lede skolen i riktig retning, må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet” (St.meld. nr. 31, 2008, s. 45).

Organisering og presentasjon

I følge Hargreaves og Fullan (2012) må et profesjonelt læringssamfunn ha en tydelig modell for samarbeidet i tillegg til at det må være både arrangert og organisert dersom det skal være produktivt. En slik stram ramme for organisering av samlingen er nedfelt i arbeidskravet som tidligere beskrevet.

I resultatene framkommer det at studentene inviterte sine kollegaer på ulike måter; noen henvendte seg primært til lærere som ønsket nytenking i faget, andre inviterte matematikk- og engelsklærere på trinnet, mens enkelte sendte ut en åpen invitasjon i kollegiet. De fleste studentene samlet enten bare matematikklærere eller bare engelsklærere, men noen steder var også andre faglærere inkludert. Antall deltakere varierte mellom seks og åtte.

Studentene presenterte nyervervet, forskningsbasert kunnskap for sine kollegaer. Engelskstudentene presenterte på engelsk, mens diskusjonen og samtalene varierte mellom norsk og engelsk. De hadde fått et gitt tema, vokabular med fokus på kollokasjoner, mens matematikkstudentene valgte blant ulike fagartikler og emner fra studiet. I forkant hadde noen av studentene undersøkt om kollegaene kjente til temaet de skulle presentere; andre hadde delt ut artikler og stikkordsnotater som forberedelse. Ved valg av tema tok enkelte av matematikkstudentene utgangspunkt i skolens situasjon og lærernes behov:

NN ungdomsskole har under flere års tid opplevd at de har hatt dårlige resultat i matematikk. Forskjellige grep har blitt gjort for å forandre situasjonen, for eksempel, øke timeantallet, forberede mer for nasjonale prøver mm, uten positive resultat. Av de årsakene valgte vi å presentere en fagartikkel *Jeg gidder ikke bry meg mer*.

(Finn, matematikk, ungdomstrinn)

En av de kritiske faktorene Desimone (2009) fremhever som avgjørende for effektiv videreutdanning, er koherens; dette innebærer at sammenhengen mellom ny kunnskap og erfaringer og allerede etablert kunnskap må komme tydelig fram for læreren.

Diskusjon

Empirien i denne kvalitative studien er refleksjonstekster skrevet av profesjonsutøvere i videreutdanning. Lærerne, studentene, var motiverte for å tilegne seg ny kunnskap, men hadde liten erfaring i å dele forskningsbasert kunnskap med kollegaer i et læringsfellesskap. Det er studentenes beskrivelse av og refleksjon over kunnskapsdelingen som er gjenstand for analyse og diskusjon. Dette betyr at resultatene bygger på studentenes subjektive virkelighetsforståelse og formidling av denne, noe som i den kvalitative forskningen kan være en begrensende faktor. I en kvalitativ studie ligger det også en fare for at forskerens forforståelse kan påvirke rapporteringen av resultatene (Silverman, 2008). I denne studien er den beskrevne matrisen med sine kategorier verktøyet som bidrar til at analyseprosessen gjøres best mulig transparent.

Resultatene her er framkommet på bakgrunn av én samling i læringsfellesskapet; denne studien kan derfor ikke si noe om ny forskningsbasert kunnskap tas i bruk i skolen og endrer lærernes undervisningspraksis. I henhold til Hargreaves og Fullan (2012) står læringsamfunnet sentralt i utviklingen av profesjonell kapital; interaksjonen i fellesskapet bidrar til å bygge sosial kapital som legger grunnlaget for senere å utvikle beslutningskapital. Dette er en langsiktig prosess som krever flere tilsvarende utprøvinger over tid.

Intensjonen bak dette forskningsarbeidet har vært å utvikle mer viten om Læreres kunnskapskultur og hvordan videreutdanningsstudier kan influere

denne til å bevege seg fra å være hovedsakelig erfaringsbasert til å bli mer utpreget forskningsbasert (K. Jensen, 2008a). I denne studien har vi undersøkt hvordan kunnskapsdeling innenfor et tydelig definert læringsfellesskap, sett med videreutdanningsstudentens øyne, kan påvirke deres kunnskapskultur og læringsfellesskapet.

Uttalelsene fra videreutdanningsstudentene tyder på at det ligger et potensial i profesjonsfellesskapet som læringsarena, både individuelt og kollegialt. Det er indikasjoner på at denne form for læringsfellesskap hvor nyervervet og forskningsbasert kunnskap deles med kollegaer av en vel forberedt lærer i videreutdanning, utløser fagsamtaler. Hargreaves og Fullan (2012) påpeker at gode pedagogiske samtaler kan igangsettes når kollegaer utveksler humankapital i læringssamfunnet. I et slikt læringsfellesskap møtes teori og praksis, og det åpnes for mulig aktivisering av teoretisering, en prosess hvor profesjonsutøveren starter med å verbalisere den uuttalte teorien som ligger maskert i enhver praksis (Ertsås & Irgens, 2012). Studentene sier at en slik form for kunnskapsdeling representerer noe nytt og løfter samtalen til et høyere nivå enn kun deling av erfaringsbaserte undervisningsaktiviteter. I en nyere avhandling om pedagogiske samtaler stilles det kritiske spørsmål til læreres bevissthet om egen samtalepraksis; her argumenteres det for at tilgang til teori er nødvendig for å fremme samarbeid som leder til forbedring av undervisningen (Kvam, 2014). Ifølge Ertsås og Irgens (2012) er det nettopp evnen til teoretisering i kunnskapsutviklingen som er den kritiske faktoren for at læreren skal kunne utvikle og begrunne sin praksis og slik framstå som en profesjonell yrkesutøver. Slike samarbeidskulturer finner ikke sted av seg selv, men må være arrangert og ha en stram arkitektur for å virke etter sin hensikt: "It's a way of putting teachers in touch. (...) Arranged collegiality can disturb collective complacency and extend what teachers collaborate about" (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 118-119).

Tidligere forskning viser at lærere i stor grad opplever at ansvaret for kompetanseheving er overlatt til den enkelte profesjonsutøver, noe som står i kontrast til mange andre yrkesgrupper (K. Jensen, 2008a). Lærerne erfarer at deres eget læringsmiljø er preget av å være mer individualisert enn kollegialt i form og mer erfaringsbasert enn forskningsbasert i innhold (Munthe & Postholm, 2012). Et læringsfellesskap hvor teori og praksis føres sammen, medvirker til en tydeligere kollektivitet og opplevelse av tilhørighet til et profesjonsfellesskap. Dette bidrar til å styrke lærernes faglige og profesjonelle identitet (Ertsås & Irgens, 2012; Fauskanger & Mosvold, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012). Vår studie viser at kunnskapsdeling innenfor et veldefinert læringsfellesskap kan påvirke den etablerte og erfaringsbaserte kunnskapskulturen. Studentene sier at kollegaene under diskusjonen ser sammenhenger mellom ny kunnskap og egen praksis. Den enkelte deltakers humankapital kan utvikles innenfor profesjonsfellesskapet; på denne måten blir læringssamfunnet

en arena hvor kunnskap ikke bare deles, men også konstrueres (Hargreaves & Fullan, 2012).

Både strukturelle og organisatoriske tiltak er nødvendige for at kunnskapsdeling skal føre til utvikling av kunnskapskulturen (Kwakman, 2003; Opfer et al., 2011a, 2011b). I henhold til strategidokumentet for *Kompetanse for kvalitet* er skoleledelsens ansvar for kunnskapsdeling tydelig presisert (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Når studentene i studien gir uttrykk for at de har liten erfaring med kunnskapsdeling, noe som også bekreftes i evalueringer av *Kompetanse for kvalitet* (Klewe & Neset, 2012), kan det være berettiget å stille spørsmål om utdanningsmyndighetene har underkommunisert skoleledelsens ansvar for å integrere kunnskapsdeling på lokalt plan. I denne studien er læringsfellesskapet med ledelsens deltagelse initiert av utdanningsinstitusjonen ved studenten. I følge studentene uttrykker ledelsen at deres tilstedeværelse gir innsikt i faget og er nyttig for dem som ledere. Ved å inneha god kunnskap om undervisning og læring ved egen skole, kan skoleleder både ta og begrunne avgjørelser som er av betydning for skolens utvikling (Hargreaves & Fullan, 2012). Utvikling av delingskulturer er et langsiktig arbeid og stiller krav til kunnskap om læringsfellesskap; studien viser at her er det et potensial for et nært samarbeid mellom videreutdanningsinstitusjonen og skoleledelse for å legge til rette for at nyervervet forskningsbasert kunnskap settes i omløp i kollegiet. *Kompetanse for kvalitet* tilbyr en videreutdanning som gir individuell kompetanseheving i form av studiepoeng til den enkelte lærer. Samtidig er det krav til skoleledelsen om tilrettelegging for kunnskapsdeling; i strategidokumentet nevnes “deltakelse i faglige nettverk på skolen eller mellom skoler” som eksempler. Det er mulig at skoleledelsen finner det mer nærliggende å involvere seg i en kollektiv kompetanseheving ved skolen som for eksempel *Ungdomstrinn i Utvikling* der hensikten er å utvikle fagovergripende kompetanser med deltagelse fra ledelsen og alle ansatte ved skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

Kunnskapsdepartementet har til hensikt å videreføre etter- og videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet*, og det er her hensiktsmessig å se studiens resultater i lys av utredningen *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser* (Kunnskapsdepartementet, 2015a). I utredningen presenterer Ludvigsen-utvalget sine forslag til endringer av skolens innhold i et tidsperspektiv på 20-30 år. Etter- og videreutdanning framheves som et sentralt virkemiddel i kompetanseutviklingen for å skape endringer i skolens praksis. Det er gjennomgående i utredningen at både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap danner grunnlaget for lærernes begrunnelse for hva som er læringsfremmende i fagene og at sterke profesjonsfellesskap er en forutsetning i så måte. Dette henspiller tydelig til læreres kunnskapskultur som i studien er beskrevet å være i stor grad erfaringsbasert (K. Jensen, 2008a). Vår studie er gjennomført innenfor en videreutdanning som gir lærerne kompetanse i kunnskapsdeling med kollegaer i velorganiserte læringssamfunn; dette kan være

et viktig verktøy for å etterkomme Ludvigsen-utvalgets anbefaling om en kunnskapskultur preget av et balansert forhold mellom erfarings- og forskningsbasert kunnskap. Studiens læringssamfunn legger til rette for en møteplass mellom lærerens erfaringsbaserte kunnskap og ny forskningsbasert kunnskap slik at lærerens undervisningspraksis kan utvikles innenfor profesjonsfellesskapet.

Resultatene fra studien viser at det er behov for ytterligere undersøkelser over tid for å utvikle mer kunnskap om hvordan denne typen læringssamfunn kan bidra til varig endring i læreres kunnskapskultur. Ved egen institusjon innebærer dette en videreføring av arbeidskravet om kunnskapsdeling samt en oppfølging av tidligere studenter. En annen vinkling kan være å sette fokus på universitetenes og høgskolenes rolle i videreutdanning; skal denne rollen utvides fra dagens kunnskapsformidling på campus og nett til også å innbefatte veiledning i kunnskapsdeling lokalt ved den enkelte skole?

Konklusjon

Avslutningsvis vil vi gå tilbake til konteksten som initierte denne studien, nemlig videreutdanningsstudier i engelsk og matematikk innenfor den nasjonale strategien *Kompetanse for kvalitet*. Vi reiser spørsmål om hvilke konsekvenser resultatene kan medføre for oss som tilbydere av videreutdanning, både på individuelt og institusjonelt plan. Styringsdokumentene signaliserer at forståelsen av profesjonsrettede og praksisnære studier må utvides. I stor grad har våre videreutdanningsstudier hatt fokus primært på klasserommet som utprøvningsarena for nyervervet kunnskap. Studien viser at det er avgjørende å utvide denne arenaen til også å innbefatte personalrommet hvor læreren blir en aktiv deltaker i fagfellesskapet for slik å kunne utvikle egen og skolens kunnskapskultur. Disse to rommene, utprøvningsarenaene, komplementerer hverandre, og interaksjonen mellom disse ser ut til å kunne gi et vesentlig bidrag til at refleksjon og teoretisering genereres. Dette er to avgjørende faktorer for at læreren skal kunne framstå som profesjonell (Ertsås & Irgens, 2012; Munthe & Postholm, 2012). Konkret vil dette bety at i videreutdanningsstudier må det legges til rette for at lærerens helhetlige profesjonsutøvelse som både kunnskapsformidler og kunnskapsdeler kan utvikles.

Referanser

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Annotated Bibliography of Resources for Educational Reform, Coherent Teaching Practice, and Improved Student Learning. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 413-427). London: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: SAGE Publications.

- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: what matters? *How Teachers Learn*, 66(5), 46-53.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* 38(3), 181-199.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195 - 215). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2008). Kunnskaper og oppfatninger - implikasjoner for etterutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03, 187 - 197.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Toronto: Routledge.
- Harris, J. (2002). The Correspondence Method as a Data-gathering Technique in Qualitative Enquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), 1-17.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovik, E. K., & Tellefsen, H. K. (2013). Kompetansegivende kurs styrker lærerne! *Utdanning*, 3, 49-51.
- Jensen, K. (2008a). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole*, 4, 54-57.
- Jensen, K. (2008b). Prolearn: Profesjonslæring i endring. *Kunnskap, utdanning og læring - KUL*
- Jensen, R., Sträng, R., & Sørmo, D. (2014). *Kvalitetsutvikling fra klasserommet: Oppsummering av LOV-prosjektet*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 1, 42-58.
- Klewe, L., & Neset, T. (2012). Utbytte av videreutdanning - 2: Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i 'Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere.' Oxford Research, Aarhus Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). Kompetanse for kvalitet, Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015.
- Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo.
- Kvam, E. K. (2014). *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Phd, Universitetet i Oslo.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Munthe, E., & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdannings-institusjoner. *Nordic Studies in Education*, 01, 1-14.
- Opfer, D., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24.

- Opfer, D., Pedder, D., & Lavicza, Z. (2011a). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214.
- Opfer, D., Pedder, D., & Lavicza, Z. (2011b). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(443-453).
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2008). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Skandsen, T., & Stranden, K. (2008). Fra ord til handling: En refleksjon rundt utviklingsprosessen Hentet fra [http://www.imtec.org/files/3812/5180/2030/Fra_ord_til_handling_En_refleksjon_rundt_u](http://www.imtec.org/files/3812/5180/2030/Fra_ord_til_handling_En_refleksjon_rundt_utviklingsprosessen.pdf) [tviklingsprosessen.pdf](http://www.imtec.org/files/3812/5180/2030/Fra_ord_til_handling_En_refleksjon_rundt_utviklingsprosessen.pdf)
- St.meld. nr. 31. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 30. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sträng, D. R. (2011). *En flerstämmig kulturanalys*. Phd, Karlstad University.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.