

Utviklingsarbeid i tre videregående skoler

Å styrke den kollektive bevisstheten



● Arnt Ollestad

Midt-norsk kompetansesenter for atferd

FOTO PRIVAT



● Arne Tveit

Midt-norsk kompetansesenter for atferd

FOTO PRIVAT

Hvilke faktorer bidrar til å skape endring i lærernes praksis, og hvilke hindringer støter skolene på i arbeidet med å realisere dette målet?

ILLUSTRASJON Lars Aurtande | lars@aurtande.no

Læringsmiljø og klasseledelse har de siste årene vært et viktig satsningsområde i grunnskolen så vel som i den videregående skolen. (Christensen et al 2013, Berg, Nordahl & Aasen 2014). Satsningen må ses i nær sammenheng med nasjonal og internasjonal forskning på området (Nordenbo et al, 2008; Hattie, 2009; Ogden 2014 og Berg, Nordahl & Aasen, 2014). Denne forskningen har understreket den tette sammenhengen mellom læringsmiljø og læringsutbytte og hva som kjennetegner god klasseledelse. I denne artikkelen vil vi sette søkelyset på hvordan man kan gjennomføre et lokalt utviklingsarbeid basert på denne kunnskapen. Hvilke faktorer bidrar til å skape endring i lærernes praksis, og hvilke hindringer støter skolene på i arbeidet med å realisere dette målet?

Bakgrunn

Utviklingsprosjektet vi beskriver, involverer tre videregående skoler i et fylke. Alle er kombinerte skoler med yrkesfag og studiespesialisering. Fylkeskommunen søkte Utdanningsdirektoratet om prosjektmidler og samordnet arbeidet. En viktig begrunnelse i skoleeiers søknad var et ønske om å involvere pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for videregående skole i utviklingsarbeidet. Det ble også besluttet å hente inn eksterne veilednings- og fagbistand i gjennomføringen av prosjektet. Denne oppgaven ble gitt til Midt-norsk kompetansesenter for atferd.

De fire mest sentrale målene i prosjektplanen omfattet:

- 1) Å påvirke og styrke læringsmiljøet gjennom å øke deltakernes kompetanse, kunnskap og forståelse om hvordan skape et godt læringsmiljø.
- 2) Å gjøre erfaring med utprøving av ulike strategier for klasseledelse med vekt på relasjon, struktur og gode tilbakemeldinger.
- 3) Å styrke PPTs rolle i det systemrettede arbeidet

mot den enkelte skole.

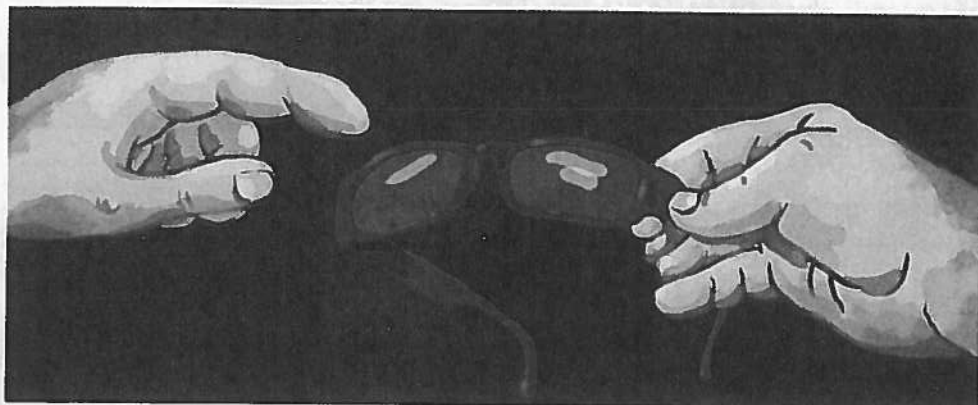
4) Å sikre at deltakerskolene utvikler en kollektiv delingskultur innad i egen skole.

I prosjektet har man lagt tre forskningsbaserte arbeidsmetoder til grunn for arbeidet (Fixsen et al, 2005; Irgens, 2012): a) Fagsamlinger på den enkelte skole med fokus på læringsmiljø og klasseledelse b) Gruppeveiledning med eksterne veiledere mellom fagsamlingene c) Praksisutprøving mellom veiledningene og erfaringsdeling under veiledningsamlingene.

Det er tre faser i arbeidet med å skape endring i organisasjoner: initiering, implementering og videreføring/institusjonalisering (Ertesvåg, 2012; Nordahl et al, 2006). Initiering handler om å fatte beslutninger om endringsarbeid. I initieringsfasen inngår også arbeidet med å motivere deltakerne og planlegge gjennomføringen. Implementeringsfasen handler om iverksettelse og gjennomføring av opplæring og utprøving. Den siste fasen, institusjonaliserings- eller videreføringfasen, handler om evaluering av arbeidet og hvordan det tenkes videreført i organisasjonen. Hver fase inneholder ulike spesifikke utfordringer som er avgjørende for hvorvidt ønsket positiv endring etableres. Mer presisert vil utfordringer i endringsarbeid være knyttet til følgende spørsmål: I hvor stor grad vet deltakerne hva det konkrete målet med innsatsen er? Hvor forankret er det i organisasjonen, er innsatsen basert på en kollektiv beslutning? Hvor realistiske er endringsambisjonene? Er ledelse av arbeidet avklart og koordinert? Er modellen for gjennomføring kjent og forstått? Hvor godt involvert og lojale er de ansatte mot prosjektets mål og arbeidsmetoder, og hvor god er kvaliteten på den interne kommunikasjonen? Er prosjektet knyttet til lærernes praksishverdag og gis det rom for felles møteplasser for erfaringsutveksling? Er den eksterne veiledningen tilpasset og av høy kvalitet? Er det etablert rutiner for dokumentasjon og evaluering av erfaringer? Er det utviklet planer for videreføring og vedlikehold?

I det følgende vil vi presentere erfaringer fra prosjektet som belyser noen av de ovenstående spørsmålene. Vi begynner med å se på hva som var deltakernes felles forståelse og motivasjon for å gå inn i prosjektet. Hovedvekten av presentasjonen vil vi legge på arbeidet med å iverksette opplæring og utprøving. Det er spesielt viktig å belyse

«Felles for alle tre skolene har vært at initiativet til å delta i læringsmiljøprosjektet kom fra ledelsen.»



hvor praksisnært dette oppleves av deltakerne. Dessuten vil vi beskrive PPTs rolle som eksterne veiledere og avslutte med å si noe om hvilke erfaringer deltakerne sitter igjen med. Har de opplevd at delingskulturen og den kollektive tenkningen og bevisstheten i skolene har økt? I hvilken grad har prosjektet bidratt til å skape endringer i skolens daglige drift? Hvordan vil skolene best kunne videreføre arbeidet?

Ser lærerne nytten?

Tre ulike skoler i prosjektet har gitt tre ulike prosesser med hver sin historie knyttet til etablering, igangsetting og organisering. Det har følgelig også vært ulik felles forståelse av hensikten med prosjektet og motivasjonen for å delta. Når lærere skal være med i et utviklingsarbeid, stilles det ofte spørsmål ved nytteverdien for den enkelte og for skolen. Hva betyr dette for oss som ansatte? Hvordan skal vi få tid til dette i konkurranse med alle de andre oppgavene vi skal løse?

I en viss utstrekning har vi opplevd at utviklingsarbeidet ved de tre skolene har vært påvirket av konkurranse fra andre prosjekter og løpende oppgaver, manglende intern organisering og lite avsatt fellestid. Felles for alle tre skolene har vært at initiativet til å delta i læringsmiljøprosjektet kom fra ledelsen. Det har vært ulik grad av forankring blant ledelse og ansatte. Ved én av skolene har ledelsen hatt høy motivasjon og felles forståelse. På de to andre skolene har kun deler av ledelsen vært tilsvarende involvert. Det har blant de ansatte vært varierende forståelse og oppfatning av hvorfor akkurat deres skole skulle delta i et slikt prosjekt. Det ble beskrevet at det var mer vanlig at ledelsen bestemte hva som ble igangsatt, uten at de ansatte i særlig grad var involvert i beslutningen. En avgjørende innsatsfaktor i ethvert utviklingsprosjekt er omfang av oppfølging og «trøkk» fra ledelsen. Det er viktig at ledelsen går foran og inspirerer og etter spør innsats og resultater (Ertesvåg, 2012). Vår erfaring er at skolene har prioritert dette ulikt.

På den annen side har en felles erfaring i dette

prosjektet vært at de ansatte i løpet av prosjektperioden har vist større og større interesse for å delta i veiledningsmøter, og til en viss grad på fagsamlinger. Prosjektet har derfor avdekket et behov hos de aller fleste ansatte for å arbeide med refleksjon og analyse av utfordringer med læringsmiljø og egen undervisningspraksis. Veiledningene har tydeliggjort at mange ansattes egen refleksjon har et høyt nivå, og at de har stor interesse for å være støttende og innspillende ovenfor kollegaer som presenterte dilemmaer og utfordringer fra sin egen undervisningspraksis. Mange har også gitt uttrykk for at konkrete oppgaver med utprøving i egen praksis har vært lærerikt og nyttig. Arbeidsmetodene lagt til grunn i prosjektet kan derfor vurderes som gode hjelpemidler i arbeidet med å utvikle en kollektiv praksis (Fixsen et al, 2005).

Dette handler om vår hverdag

Felles for de tre skolene var at veiledningsøktene ble opplevd som positive. Det ble arbeidet med kollegabaserte veilednings- og analysemodeller (Arnesen, 2000; Tveit, 2001; Nordahl, 2012). Felles for disse er en systematisert kommunikasjonsstruktur. Dette at veiledningen hadde en fast struktur med tydelig ledelse, involvering av den enkelte og fokus på praksiserfaringer, ble av de aller fleste deltakerne beskrevet som nyttig og hjelpsomt. Man erfarte at en viktig forutsetning for suksess var at avtalte veiledningstimer var satt opp på skolens plan og at skolens ledelse engasjerte seg og var opptatt av gjennomføring av veiledning. Dessuten ble det framhevet at innholdet og

«I en slik praksis vil arbeid med utfordringer knyttet til læringsmiljø og klasseledelse i liten grad bli sett som kollektive og felles utfordringer.»

kvaliteten på den eksterne veiledningen var god.

Det konkrete utprøvningsarbeidet som ble igangsatt, knyttet seg til to områder, proaktive strategier og relasjonsarbeid. Disse fagområdene ble belyst under fagsamlingene og konkretisert under veiledningene. En utprøvningsoppgave deltakerne fikk, var å gjennomføre en egenregistrering over hvordan de strukturerer timene sine ved oppstart, gjennomføring og avslutning. Deretter skulle de velge ut et område de synes de fikk til bra, og et område hvor de ønsket å forbedre seg. Deretter ble de bedt om å gjennomføre en konkret utprøvningsprosess for området de ønsket å forbedre seg på, og skrive en logg om dette arbeidet. Denne ble gjennomgått under påfølgende veiledning.

En annen utprøvningsoppgave deltakerne fikk, var å gjennomføre noen relasjonelle strategier overfor enkeltelever de hadde en krevende eller utfordrende relasjon til. Gjennom utprøvingene skulle læreren registrere om endring i voksenatferd skapte endringer i atferd hos eleven. Disse utprøvningsoppgavene, som har elementer av aksjonslæring i seg, opplevde mange deltakere som en inspirasjon til å se kritisk på egen praksis og lære nye tilnærminger. Arbeidet med kollegaveiledning og refleksjon over egen praksis ga også trening i å analysere samspillet i klasserommet, og interessant nok ble flere og flere av deltakerne mer og mer opptatt av å analysere egen atferd fremfor ensidig fokus på elevatferd.

En motivert pedagogisk-psykologisk tjeneste

PPT hadde sin egen begrunnelse for å være med i utviklingsarbeidet. Begrunnelsen var at tjenesten skulle utvikle seg selv med tanke på å kunne jobbe med tilsvarende systemrettede prosesser i videregående skole. Med andre ord ønsket tjenesten å utvikle egne ferdigheter knyttet til å påvirke skoleorganisasjoner i utviklingen av læringsmiljøet, samt å styrke systemperspektivet. Dette må ses i sammenheng med innholdet den statlige satsningen på videre- og etterutdanning av PPT (SEVU-PPT).

PPTs posisjon ved de tre skolene, ble styrket gjennom utviklingsarbeidet, og ved en av skolene, der det tidligere og gjennom mange år hadde vært en skepsis knyttet til ekstern hjelp, greide PPT å utvikle en tillit hos skolen. De ansatte i PPT opplever i noen tilfeller at det kan være krevende å komme i en konstruktiv veiledningsposisjon til ansatte i videregående skole. Dette utfordrer de



Kronikk

Hvis du emner på en kronikk, er det lurt å presentere ideen for redaktør Knut Hovland kh@utdanningsnytt.no.

Utgangspunktet er at temaet må være interessant og relevant, og språket godt og forståelig, for en bredt sammensatt lesergruppe. Stoff som bygger på forskning, må være popularisert. Det betyr blant annet at forskningsresultatet er det sentrale i teksten, og at det som handler om metode, har en svært beskjeden plass. Lengden kan være mellom 12.500 og 17.000 tegn inklusive mellomrom. Litteraturliste og henvisninger må være inkludert i antallet tegn. Eventuelle illustrasjoner må ikke sendes limt inn i wordfilen, men separat som jpg- eller pdf-filer.

«Verdien av ekstern veiledning er stor når veiledning oppleves av de ansatte som kompetanseøkende og støttende.»

PPT-ansattes tillit til egen faglighet og egne ferdigheter. Det å veilede skoler i større utviklingsarbeid er et område som det er viktig at PPT skaffer seg kompetanse i og erfaringer fra.

Den kollektive bevisstheten

En intensjon og et ønske med prosjektet var å påvirke det kollektive utbytte av den individuelle kompetansen. Det har i stor grad vært erfart og observert i dette prosjektet at det ved de tre skolene er god individuell kompetanse både når det gjelder klasseledelse, og utvikling av gode læringsmiljøer. Den høye kompetansen gjenspeiler seg også på mer fagspesifikke områder. På den annen side sitter vi med et inntrykk av at den individuelle kompetansen ikke blir godt nok nyttiggjort sett fra et kollektivt utgangspunkt. For å skape varige endringer i en organisasjon er det nødvendig å ha en kollektiv orientering som stimulerer til læring i fellesskap (Roland, 2015). Vår erfaring var at erfaringsdeling og kompetanseoverføring i stor grad var knyttet til det rent fagdidaktiske. Det manglet også gode rutiner for erfaringsoverføring, men den oppleves, når den skjer, som positiv og hjelpsom. Vi opplevde i liten grad ansatte som kun var opptatt av seg og sitt, men hvis systemer for erfaringsdeling ikke er etablert, kan det synes som det er lettere å havne i et individualistisk, autonomt tanke sett. I en slik praksis vil arbeid med utfordringer knyttet til læringsmiljø og klasseledelse i liten grad bli sett som kollektive og felles utfordringer.

I oppsummeringa av prosjektet ved alle de tre skolene ble det understreket at de i løpet av prosjektperioden hadde opplevd å få en økt bevissthet om betydningen av å ha fokus på læringsmiljøet. Spesielt dette å dele praksiserfaringer knyttet til elevene og arbeidet i klasserommet ble oppsummert som lærerikt. Det ble uttrykt at de hadde fått et mer felles språk, og en økt bevissthet rundt egen rolle overfor elever og kollegaene.

Videreføring

Dette utviklingsarbeidet har hatt en relativt kort varighet på 15 måneder. I et utviklingsperspektiv med tanke på å oppnå endring av voksnes atferd

og etablere nye strukturer som en integrert del av skolens virksomhet opererer man i forskningen med en utviklingsperiode på 3–5 år (Nordahl et al, 2006; Ertesvåg, 2012). Av den grunn er det avgjørende og viktig at de tre skolene har fokus på videreføring der følgende faktorer inngår: Skolene må ha et klart og definert mål for det videre arbeid. Det må etableres en felles forståelse i hele organisasjonen. Skolene må ha etablert evalueringsrutiner og se disse i sammenheng med målet for det videre arbeidet. Det må i tillegg sette søkelys på å ivareta og vedlikeholde lærings- og kompetanseutviklingen som allerede er gjennomført. I store skoler er det større sjanse for turnover og nytilsetninger i ansattegruppen. Det anbefales derfor å utnytte mentorordningen som allerede er etablert for å sikre at nytilsatte får en god innføring knyttet til klasseledelse og læringsmiljø.

Verdien av ekstern veiledning er stor når veiledning oppleves av de ansatte som kompetanseøkende og støttende. Sikring av ekstern veiledning fra PPT eller andre eksterne veiledningstjenester er derfor en viktig faktor i endringsarbeidet. En felles og samkjørt bevissthet omkring organisering av utviklingsarbeidet og enighet mellom de ansatte om bruk av tid og ressurser er åpenbart nødvendig. Som erfaringene fra vårt prosjekt tilsier, vil det å være i forkant med tanke på planlegging av møtepunkter, være en suksessfaktor. I praksis vil det si at ulike møter, veiledninger og fagsamlinger må inn i årshjulet.

For å lykkes med å styrke den kollektive bevisstheten og fastholde og utvikle ny praksis vil vi trekke fram noen viktige retningslinjer som skolens ansatte og ledelse må holde fast ved:

- En positiv vilje til endring og nytenkning
- En systematisk refleksjon over egen praksis
- En kollektiv delingskultur, både av faglig og sosial læring
- En balanse mellom krav og støtte fra ledelse til ansatte
- En ledelse som motiverer, involverer og er positivt støttende
- En ledelse som bryr seg om sine ansatte og kjenner sine ansatte

Litteratur:

- Arnesen, B.** (2000) Beslutningsorientert veiledning – hvordan styrke kompetansen gjennom læring fra egen praksis? Embla 7/2000
- Berg, B.; Nordahl, T. og Aasen, A.M.** (2014): Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø», Høgskolen i Hedemark.
- Christensen D.A., Helgøy, I., Homme, A., Midtbø, T.** (2013): Har satsningen Bedre læringsmiljø hatt betydning for elevenes oppfatning av læringsmiljøet? Evaluering av den nasjonale satsningen Bedre læringsmiljø. Bergen: UNI-Rokkansenteret.
- Ertesvåg, S.** (2012): Leing av endringsarbeid i skulen, Oslo: Gyldendal forlag.
- Ertesvåg, S.K. og Roland, P.** (2007): Den vanskelige videreføringa. *Spesialpedagogikk* 1, s. 42–25.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blasé, K., Friedman, R. & Wallace, F.** (2005): Implementation Research: A Synthesis of the Literature. University of South Florida.
- Hattie, J.** (2009): Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., Rørnes, K.** (red) (2006): Forebyggende innsatser. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet/Utdanningsdirektoratet. Rapport.
- Nordahl, T.** (2012): Pedagogisk analyse. Oslo: Gyldendal forlag
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S.** (2008): Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Århus: Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Ogden, T.** (2014): Klasseledelse på ungdomstrinnet og i videregående skole. I: E.K. Høihilder og L.G. Lingås (red.): *Pedagogikk* 8.-13. trinn. Profesjonsutdanning av lærere. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Roland P.** (2015): Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering? I P. Roland (red.) og E. Westergaard (red): *Implementering – Å omsette, teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveit, A.** (2001): Fokus på beslutningsprosessen – om beslutningsorientert veiledning. Norsk Skoleblad 29/2001.