

# LOV - en strategi for å fremme læring

Virksomheten i norsk skole har blitt beskrevet som sterkt aktivitetspreget med svake koblinger mellom aktiviteter og læring (Kjærnsli et al. 2004, Klette 2003). Gjennom tre ulike tiltak i LOV-strategien har vi sett nærmere på muligheten for å øke bevisstheten om læring hos lærere ved fire barneskoler. Funn så langt viser at tiltakene bidro til økt bevissthet og refleksjon over praksis hos lærerne, økt elevmedvirkning og endring av praksis. I artikkelen beskrives LOV-strategien og det teoretiske fundamentet for denne. Videre utdypes tiltak, funn og fremgangsmåte, før resultatene drøftes.

## Hva er LOV?

LOV er en strategi for kvalitetsutvikling i skolen og fokuserer på hvordan man kan kvalitetsutvikle gjennomgående faktorer av betydning for læring i lærernes klasseromspraksis (kvaliteter i læringsarbeidet) og i skolens virksomhet (virksomhetskvaliteter). Kvalitet henspeiler i denne sammenheng på prosesskvalitet slik det i norsk sammenheng er definert i NOU 2002: 10. Der er tilrettelegging av skolens virksomhet og praksis i klasserommet sentrale elementer.

Når det gjelder praksis i klasserommet har vi fokusert på *læringsfremmende kvaliteter og strukturer i lærernes tilrettelegging av læringsarbeidet*. Eksempler på slike kvaliteter er raskt fokus på læring i timene, elevmedvirkning i læringsarbeidet, om elevene utfordres på å fungere som læringsressurser for hverandre, elevrefleksjon over læring og formative aspekter i undervisvurderingen. Deci og Ryan (1985, 2000) argumenterer i sin teori for at medbestemmelse/medvirkning er et sentralt element i motivasjon. Black og William (1998) peker på betydningen av at undervisvurdering fungerer formativt (læringsfremmende), og Hattie (2009) finner at læringsrefleksjon (metakognisjon) har betydning for elevs læring.

Tiltakene i LOV er ellers basert på konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori og teori om lærende organisasjoner. Det konstruktivistiske aspektet ivaretas gjennom at alle aktører utfordres på refleksjon over egen læring og utvikling. Det gjelder både elever og lærere. Dermed kobles ny læring sammen med ak-



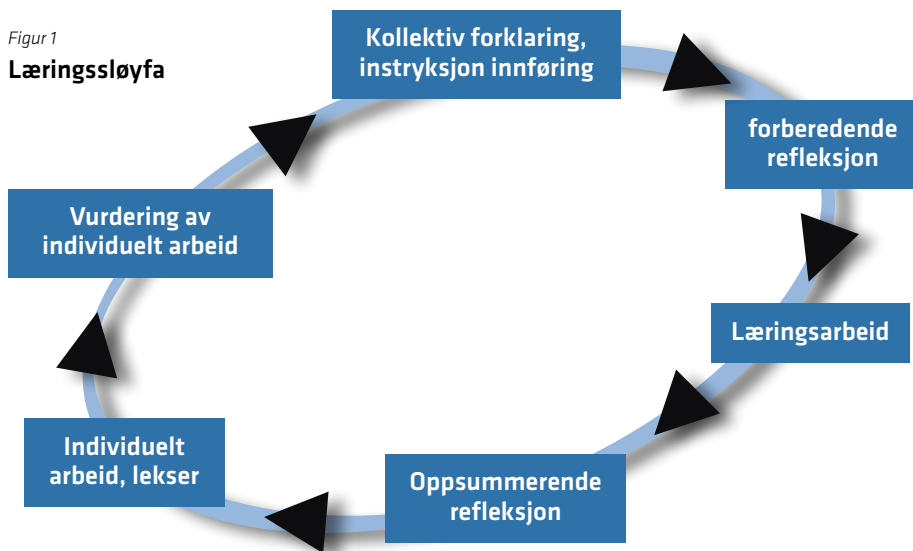
tørenes tidligere erfaringer og referanser og gis individuell forankring. Dette kan gjøre aktørene bedre rustet til å løse oppgaver, problemer og utfordringer på klassroms- og skolenivå gjennom å kunne nyttiggjøre organisasjonens samlede kompetanse og erfaringer i større grad (Dahler-Larsen, 2006).

Det sosiokulturelle aspektet kommer til syne gjennom at tiltakene i stor grad baseres på kollektiv erfaringsdeling og refleksjon og ved at alle aktører fungerer som læringsressurser for hverandre og hjelper

hverandre i læringsarbeidet. Læring og utvikling skjer individuelt og gjennom samhandlende arbeidsformer (Vygotsky 1978, Bruner 1997, Kolb 1984). Aktørene utfordres når det gjelder å drøfte klasseromspraksis og skolens virksomhet med utgangspunkt i erfaring og ny kunnskap som de får gjennom refleksjon, både på lærer- og elevnivå.

Virksomhetskvaliteter er i denne sammenheng *analyse av praksis og virksomhet*, som skal bidra til *intern kompetanseutvikling* gjennom *aktørmedvirkning* i en

Figur 1

**Læringsløyfa**

prosess hvor *aktørene* nyttes som *ressurser* for hverandre i lærings- og utviklingsarbeidet. Prosessene ivaretas gjennom å sette *erfaringsdeling* og *refleksjon* i system. Skolene utfordres når det gjelder å utvikle *kollektiv forståelse*, *bevissthet* og *praksis* (*kollektiv orientering*) ved at gjennomgående faktorer i læringsarbeidet i større grad blir satt i system.

Argyris (1990) sin teori om dobbelkretslæring i organisasjoner er sentral i utviklingen av virksomhetskvaliteter. Det handler om refleksjon over organisasjonens virksomhet, og om den er i tråd med verdier og føring for organisasjonen. I norsk skole er det påkrevet fordi det er relativt ensidig fokus på elevers prestasjoner i fag, og mindre fokus på dypere forståelse og bevisstgjøring av verdier. Senge, Scharmer, Jaworski, og Flowers (2005) argumenterer for at aktørene i organisasjonen bare kan komme til en slik dypere forståelse gjennom kollektiv refleksjon som er satt i system, slik Schein (1991) også peker på når det gjelder å utvikle en begrunnet praksis i organisasjoner. Schön (1983) peker på at dette kan skje gjennom utprøving av ny praksis.

**Tiltakene**

Tiltakene som er prøvd ut ved skolene er tilrettelegging av læringsarbeidet etter bestemte prinsipper (*læringsløyfa*), kollegaobservasjon hvor det fokuseres på kvaliteter og strukturer i læringsarbeidet, samt elevobservasjon som virkemiddel for bevisstgjøring og ansvarliggjøring av elevenes rolle i læringsarbeidet (Jensen 2012).

**«Læringsløyfa» beskriver noen enkle prinsipper for tilrettelegging av læringsarbeidet** *Figur 1*

Læringsøktene starter vanligvis med at læreren henvender seg kollektivt til hele klassen eller gruppa med forklaring, introduksjon av nytt tema eller oppsummering fra en tidligere læringsøkt. Før elevene går i gang med læringsarbeidet foreslås det at læreren lar elevene starte læringsarbeidet med å reflektere over spørsmål som hvordan det er klokt å legge opp arbeidet, hva som er kriterier for å vite hva de har lært, hvorfor det er viktig å lære det som skal læres, og om det er klart hva som skal læres (forberedende refleksjon). I læringsarbeidet oppfordres lærerne til i større grad å la elevene være ressurser for hverandre gjennom samhandlende arbeidsmåter, medelevvurdering og kollektiv refleksjon som et integrert element i læringsarbeidet. Læringsøkta foreslås avsluttet med en oppsummerende refleksjon, hvor formålet er at elevene drøfter hva de har fått til og forstått, hvordan de skal jobbe videre med det som er vanskelig, beskrive for hverandre hva de har lært og hva de bør jobbe mer med for å få til god læring. Lekser plasseres inn i en logisk sammenheng i forhold til det elevene arbeider med på skolen, blant annet ved å bruke undervisningstid på skolen til å vurdere elevenes hjemmearbeid, primært gjennom medelevvurdering. Lærerne blir oppfordret til å reflektere over og dele erfaringer fra egen praksis, sett opp mot prinsippene i læringsløyfa. Hvorvidt det bør medføre endringer i praksis, er det opp til lærerne å avgjøre. Skolene utfordres på å sette av tid til planmessig praksisrefleksjon for at ak-

tørene skal komme inn i en systematisk læringsprosess med erfaringsdeling, refleksjon, utvikling av ny forståelse og utprøving av ny praksis, slik Kolb (1984) beskriver det.

Det andre tiltaket er kollegaobservasjon. Skolene fikk et skjema med oversikt over elementer som beskriver kvaliteter og strukturer i læringsarbeidet. Eksempler på slike kvaliteter er presist frammøte, raskt fokus på læringsarbeidet, tydelighet i mål, at elevene hjelper hverandre, formative aspekter i vurdering m.m. Også her bes lærerne om å reflektere over egen praksis med utgangspunkt i kvaliteter og strukturer som er beskrevet i skjemaet. Observasjoner av kolleger vil gi et begrunnet utgangspunkt for refleksjon. Det bærende elementet i strategien er erfaringsdeling og refleksjon også i dette tiltaket.

Det tredje som ble prøvd ut er elevobservasjon, hvor to elever observerer læringsarbeidet og deretter legger fram observasjonene for resten av klassen. Deretter drøfter alle om det er behov for endringer, og hva som kan gjøres for å få til det. Til dette brukes en enklere variant av skjemaet som lærerne nytter til kollegaobservasjon. Elevobservasjoner skal bevisstgjøre elevene på ansvar og oppgaver for å sikre kvaliteter i læringsarbeidet, samtidig som det er en måte å tilrettelegge for elevmedvirkning (Jensen, 2012).

### Strategien

På organisasjonsnivå utfordres lærerne til å reflektere over egen praksis. Refleksjonen vil kunne bidra til at lærerne får bekreftelse på eksisterende praksis, eller de kan finne grunnlag for å endre denne. Refleksjon og erfaringsdeling kan slik bidra til læring gjennom tilbakemelding og diskusjoner i lærerteam og i felles kollegium. Gjennom at LOV-strategien er forankret i teori og gyldig forskning, vil erfaringsdeling og refleksjon måtte foretas mot teori og empiri. Det kan bidra til at refleksjon over praksis blir begrunnet og ikke tilfeldig.

### Undersøkelse og metode

For å finne ut hva LOV-strategien bidro til, ba vi fire barneskoler om å gi oss tilbakemelding på erfaringene de hadde etter å ha benyttet LOV i ca. to år, gjennom å skrive brev.

104 lærere ble bedt om å si noe om hvordan LOV hadde påvirket deres praksis. Vi fikk 74 brev. Skolene bestemte selv hvem som skulle svare (lærere, assistenter, miljøarbeidere), og brevskriverne ble bedt om å redegjøre for hvilken funksjon de hadde ved skolen. Svarene viste at det bare var lærerne som skrev brev. Når en del lærere ikke svarte, ble det opplyst at de ikke hadde mottatt informasjon fra skolens ledelse om at de skulle skrive brev.

Forskningsspørsmålet var om LOV ville føre til økt bevissthet om læring hos lærerne. Clandinin og Connelly (1994) beskriver brevmetoden under kategorien "Personal Experience Methods". Her er formålet å skaffe kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse, og om deres tanker, erfaringer og meninger. Brev gjør det mulig å samle kvalitative data fra et større utvalg (Berg, 1999).

Brev er skrevet ut fra en kontekst som det ikke nødvendigvis er redegjort for. En kan derfor komme til å miste informasjon av betydning når en del utsagn ikke blir benyttet i analysen, fordi de vurderes til ikke å gi informasjon om det forskeren er opptatt av. Likevel må det gjøres slik for at analysen skal bli relevant i forhold til forskningsspørsmålet og praktisk mulig å gjennomføre. Når utsagnene ble plassert i kategorier, forsøkte vi å motvirke slike feil ved kritisk å gjennomgå analysene flere ganger der det har vært tvil. Analysene er gjennomført som en kollektiv arbeidsprosess. Det er for å motvirke at forskeren tolker innholdet ut fra egne erfaringer, og dermed skaper en kontekstuell ramme som avviker fra brevskriverens opplevelse:

„ The situation is controlled by us because we have brought the passage forward, and its experiential status depends on what we choose to convey (trekke fram) contextually. „

*(Clandinin og Connelly, 1994:413).*

En utfordring i arbeidet blir dermed ikke å tolke utsagnene, men å analysere brevene ut fra hva brevskriveren faktisk formidler.

### Analise og resultater

Analiseapparatet er utviklet ut fra teori, forskningsresultater og hypoteser, og brevenes innhold har hatt betydning for å bestemme kategoriene i analyseapparatet, samtidig som utvikling av apparatet har hjulpet oss i analysen av brevene. Personalet fikk følgende spørsmål: "Hvordan har LOV påvirket din praksis?" Utsagnene ble sortert i to kategorier, praksis i klasserommet og *skolens virksomhet*, som hver fikk fire underkategorier. Ingen utsagn er plassert i mer enn en kategori. Hovedkategorien «praksis i klasserommet» utgjøres av fire underkategorier. Her ble *pedagogisk bevissthet* samt medvirkning og læring i klasserommet vektlagt. De to siste underkategoriene ble tydeliggjort gjennom utsagn om at lærerne reflekterte over egen praksis og at LOV hadde medført endringer og eller bekreftelse på lærernes pedagogiske praksis.

Den andre hovedkategorien viste om tiltakene også førte til endringer i skolens virksomhet. Utsagnene ble sortert etter kollektiv bevissthet/organisasjonsbevissthet, og deltakelse/organisasjonslæring som beskriver hvordan lærerne opplever hverandre og seg selv som ressurser i virksomheten. Krittisk refleksjon handler om å se egen praksis og skolens virksomhet opp mot skolens mål og mandat. Den siste kategorien ble bekreftelse/endring av virksomheten. Utsagnene her viser om LOV bekreftet eller bidro til endring i virksomhetens praksis.

Det er nedenfor trukket fram utsagn for å eksemplifisere hva lærerne gir uttrykk for. Når det gjelder bevissthet om praksis, forteller brevene om økt pedagogisk bevissthet ved at lærerne i større grad tenker gjennom hvordan de legger opp undervisningen:

» Alt i alt er arbeidet med LOV noe som jeg opplever som veldig positivt. Det er egentlig en bevisstgjøring rundt egen praksis som er både nyttig og viktig. » (lærerutsagn)

Utsagnene kan i hovedsak relateres til didaktisk bevissthet, læreplanbevissthet og utvikling av læringsfelleskap.

Brevene indikerer også at LOV har bidratt til økt *elev-medvirkning*, samt økt bevissthet hos lærerne om at elevene skal fungere som ressurser for hverandre:

» I felles lyttekrok viser vi ofte frem eksempler på supert elevarbeid. Dette er effektivt og motiverende. Elevene vurderer også hverandres arbeid. Elevene oppfordres til å hjelpe hverandre. Mye læring i dette. » (lærerutsagn).

Medvirkning kommer til uttrykk gjennom samhandling mellom elevene og at elevene tar ansvar for egen og hverandres læring.

Den største effekten er knyttet til at LOV har påvirket praksis i klasserommet. 77 utsagn bekrefter at lærerne i større eller mindre grad har endret praksis som følge av LOV:

» Det er helt klart at arbeidet med LOV har endret min praksis. Føler selv at jeg har blitt mer bevisst i forhold til å følge opp hver enkelt. » (lærerutsagn)

Tabell 1

**viser antall utsagn som var relatert til de ovennevnte kategoriene, fordelt på hhv. praksis i klasserommet og virksomheten ved skolen.**

Det er også utsagn som dokumenterer at LOV har påvirket den kollektive virksomheten ved skolen gjennom økt organisasjonsbevissthet:

» Jeg synes det er utmerket at vi får en felles plattform å undervise etter og tror at det er meget viktig for skolene i Halden. » (lærerutsagn)

Brevene forteller også om lærere som deltakere, ressurser for hverandre og bidragsyttere til organisasjonslæring:

» Gjennom denne refleksjonen får vi en fin mulighet til å lære av hverandre. Vi får snakket om hva som fungerer og det som ikke fungerer så bra. Vi har også hatt erfaringsutveksling på hele skolen. Dette har vært veldig positivt, da vi får gode ideer og tanker fra de andre trinnene. Det gir en fellesskapsfølelse om at dette er noe vi alle jobber sammen om. » (lærerutsagn)

Lærerne kan slik bidra til å utvikle skolen som organisasjon og til at hele skolen fungerer som et læringsfellesskap gjennom erfaringsdeling og refleksjon.

Kritisk refleksjon over virksomheten er bare rapportert hos noen få lærere.

Vi finner også eksempler på at det har skjedd noe på skolenivå:

» Skolen fokuserer på: At elevene hjelper hverandre å lære. Erfaringer: Elevene skal alltid spørre en på gruppa hvis de lurer på noe, før de spør læreren. Man unngår at de skuler på hverandre når de jobber individuelt. Man unngår at elever prøver å gjemme svarene for hverandre. Det blir en hyggeligere tone elevene imellom. Man ufarliggjør at man ikke får til noe, elevene liker å hjelpe hverandre. Elevene lærer mye av å lære bort. Flere elever får hjelp.

» (lærerutsagn)

Tabell 1.

### Antall utsagn som plasserte seg i de ulike kategoriene.

Skolens virksomhet	Klasserommets praksis
Kollektiv pedagogisk bevissthet Organisasjonsbevissthet 41 utsagn	Pedagogisk bevissthet 52 utsagn
Deltakelse organisasjonslæring og organisasjonsutvikling 17 utsagn	Medvirkning/læring i klasserommet 12 utsagn
Kritisk refleksjon over virksomheten 3 utsagn	Refleksjon over praksis 29 utsagn
Bekreftelse/endring av virksomheten 39 utsagn	Bekreftelse/endring av pedagogisk praksis 80 utsagn

### Drøfting og konklusjon

Det primære i undersøkelsen var å avklare om tiltakene i LOV kunne bidra til økt fokus på læring hos lærere, og om de eventuelt ville bidra til endring i praksis. Siden det er snakk om en innholdsanalyse av brevene, har vi lagt vekt på å få fram hva brevskriverne egentlig forteller uten å fortolke innholdet, og nyttet det som et kriterium på validitet. Vi har ikke tatt hensyn til stilistiske forhold, engasjement, brevets lengde eller kontekstuelle forhold ved den enkelte skole. Det er heller ikke lagt vekt på hvor mange brev vi fikk fra de respektive skolene.

Med dette utgangspunktet forteller brevene at LOV øker bevissthet og refleksjon over praksis i klasserommet og at de fleste lærerne også har endret praksis i tråd med det som beskrives i LOV-tiltakene. LOV-strategien vektlegger at lærerne primært skal identifisere læringsfremmende praksis og virksomhet gjennom erfaringsdeling. Hvis det kan dokumenteres at eksisterende praksis bidrar til å nå skolens mål, er det viktig å synliggjøre denne for hele skolen. Deretter må lærerne selv se hvor det er behov for endringer.

Tiltakene har hatt effekt på både praksis og virksomhet, men størst effekt på praksis i klasserommet. Der tiltakene har ført til mer lik og kollektiv praksis, går det ikke fram av brevene om det gjelder hele kollegiet. Flere brev antyder at det skjer en endring i teamene i første omgang. Vi finner støtte for at LOV har bidratt til endringer, men at ikke alle lærere har beveget seg like mye og like raskt. Lærerne er ikke blitt spurt spesifikt om hva LOV har bidratt til på skolenivå, slik at det kan forklare hvorfor brevene sier mindre om påvirkning på virksomheten totalt sett. I tillegg ser det ut til at kritisk refleksjon må settes i system gjennom styring fra rektor eller skoleeier, fordi lærerne ser ut til å ha hovedfokus på klasserommets praksis. Kritisk refleksjon over virksomheten handler i denne sammenheng om å vurdere hvorvidt skolens totale virksomhet er i tråd med de overordnede føringer og intensjoner som uttrykkes gjennom styringsdokumentene, også beskrevet som samfunnsmandatet. Det dreier seg om bevisstgjøring av verdier hos elevene gjennom arbeid med fagene, i tillegg til elevmedvirkning, læringsrefleksjon, arbeidsmåter

hvor elevene utvikler sosial kompetanse i arbeid med fagene og at det legges til rette for jevnlig dialog med og mellom elevene.

Det overordnede målet er at elevene utvikles til kompetente mennesker som kan forvalte framtidens samfunn til det beste for den enkelte og fellesskapet. Det krever vektlegging av forståelse, holdninger og verdier i tillegg til fag. Dette er svakt rapportert og det ser ikke ut til at LOV har bidratt til denne kritiske refleksjonen på skolene i noen særlig grad.

Reliabilitet er knyttet til om en kan stole på at brevene gir uttrykk for brevskrivernes ærlige oppfatning/svar på det som etterspørres. Av brevenes form ser en at enkelte virker å ha et mer "lunkent" forhold til tiltakene, samtidig som noen hevder å ha jobbet i tråd med tiltakene i lang tid. Imidlertid kan vi konkludere med at rundt 95 % av brevene innholdsmessig gav uttrykk for at LOV ble opplevd positivt, og de aller fleste oppga å ha endret praksis.

Det var frivillig å skrive brev og det var anledning til å svare anonymt. En kan imidlertid ikke se bort fra at enkelte kan ha følt seg forpliktet gjennom at rektor har satt av tid til dette, eller at det kan ha forekommet "mildt press". Vi har ikke sett at brevskriverne har problemer med å formulere seg, slik at det har vært vanskelig å finne ut hva de har ønsket å gi uttrykk for.

Resultatene er hentet fra barnetrinnet, og har sin begrensning i forhold til det.

Tiltakene er nå utprøvd på ungdomstrinnet og i videregående opplæring og analyseres i skrivende stund. Formålet er å finne ut hvordan tiltakene kan fungere i alle de ulike skoleslagene. Det trengs videre utprøving for å få dokumentert hvorvidt tiltakene kan influere på elevenes læringsutbytte. Det er også aktuelt å se om LOV kan ha en funksjon som alternativ dokumentasjonsform når det gjelder lokale tiltak for kvalitetsvurdering.



## Referanser:

Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defences*. New York: Allyn and Bacon.

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education. University of London.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Clandinin og Connelly (1994): "Personal Experience Methods." I Denzin N.K. og

Lincoln. Y.S. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringkultur. Et begrep bliver til*. Odense:

Syddansk Universitetsforlag.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jensen, R. (2008): *Læring og vurdering (LOV). Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1: Validering og funn*. Høgskolen i Østfold. Rapport 2008:4.

Jensen, R. (2012): *...om å sette læring i system. Om læring og kvalitet i skolen*. Vallset:

Oplandske Bokforlag.

Kjærnsli, M., Lie, S, Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller*

*ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003*. Oslo: Universitetsforlaget. forskningsråd. Oslo: Unipub.

Klette, K. (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform – 97. Det utdanningsvitenskaplige fakultet og Norges forskningsråd*. Oslo: Unipub.

Kolb, D. (1984): *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt*

*kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Kunnskapsdepartementet.

Schein, E.H. (1991): "What is Culture?" I Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. og

Martin, J. (red.): *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park: Sage.

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. og Flowers, B.S. (2005): *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press