

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
Fordypning i profesjonsrettet pedagogikk
SKUT5910
Mai 2020

«Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling»
En kvalitativ intervjustudie om lærersamarbeid

Helene Soldal

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole og faglærerutdanning

Sammendrag

Hvordan kan lærersamarbeid bidra til læreres læring og utvikling? For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie med en fenomenologisk tilnærming. Undersøkelsen tar utgangspunkt i fem norske læreres egne erfaringer, og beskrivelser av deres læring og utvikling i lærersamarbeid. Lærerne er fra tre ulike ungdomsskoler på Østlandet. Det er tendenser som tyder på at lærerne lærer mer av å samarbeide på uformelle arenaer, enn på mange av de timeplanfestede møtearenaene. I det uformelle samarbeidet er det større rom for den spontane samtalen, og lærerne styrer i større grad selv hvilket innhold de ønsker å diskutere. I slike diskusjoner beskriver lærerne innholdet som praksisnært, og dette gir dem stort læringsutbytte. Lærerne opplever også læring og utvikling når de har faglige diskusjoner. Dette gjelder også forskningsinformert innhold som lærerne finner relevant for egen praksis. Arbeidsmåten lærerne har størst læringsutbytte av er observasjon, som bidrar til at lærerne i større grad veileder hverandre og forsker på egen praksis. Når de observerer hverandre får de se konkrete situasjoner i klasserommet. Samtalene de har med kollegaer i ettertid gir dem gode refleksjoner over egen og andres praksis. Samtidig er det et overordnet funn som viser at lærersamarbeidet er overorganisert, og dette ser ut til å gå utover lærernes individuelle læring og utvikling.

Abstract

English title:

Teacher collaboration for teachers' learning and development. A qualitative interview study on teacher collaboration.

How can teacher collaboration contribute to teachers' learning and development? To answer the question I have conducted a qualitative interview study with a phenomenological approach. The study is based on five Norwegian teachers' own experiences, and descriptions of their learning and development in teacher collaboration. The teachers are from three different secondary schools in Eastern Norway. There are trends that indicate that teachers learn more from collaborating in informal arenas than at many of the scheduled meeting venues. In the informal collaboration, there is more room for the spontaneous conversation, and the teachers are more in control of what content they want to discuss. In such discussions, the teachers describe the content as practical, and this gives them great learning outcomes. Teachers also experience learning and development when they have professional discussions. This also applies to research-informed content that teachers find relevant to their own practice. The way in which teachers have the greatest learning benefit is observation, which helps teachers to a greater extent guide each other and research on their own practice. When they observe each other, they see specific situations in the classroom. The conversations they have with colleagues in retrospect give them good reflections on their own and others' practices. At the same time, there is an overall finding that shows that teacher collaboration is over-organized, and this seems to go beyond teachers' individual learning and development.

Forord

Da jeg først startet med masteroppgaven våren 2019, var jeg sikker på at jeg ville skrive om lærersamarbeid. Dette har vist seg å være et spennende og aktuelt fagfelt.

Når jeg tenker tilbake på arbeidet med masteroppgaven har det vært en mer krevende prosess, enn jeg først kunne forestille meg. Samtidig har jeg kjent på en stor faglig utvikling og lært utrolig mye. Det setter jeg stor pris på nå som jeg er ferdig med prosjektet og føler meg klar for arbeidslivet igjen.

Jeg vil rette en enormt stor takk til min tålmodige og faglig dyktige veileder Kirsten Elisabeth Thorsen. Dine tilbakemeldinger har vært ærlige, kloke og konkrete. Jeg tror ikke jeg hadde kommet i mål uten din fleksibilitet og støtte. Takk for motivasjonen du ga meg til å fortsette arbeidet.

Det rettes også en spesiell takk til de fem informantene mine, som til tross for travle lærerhverdager stilte opp på intervju. Uten deres oppriktige, interessante og utfyllende svar hadde ikke oppgaven vært den samme.

Til slutt vil jeg takke gode venner som har lest korrektur. Takk til dere som har gitt meg støttende ord, vist interesse og en enorm utholdenhet i mitt kontinuerlige snakk om masteroppgaven. Takk til familien min som ga meg motivasjon til å gjøre mitt beste og stå i det når livet var kjipt. Sist, men ikke minst, rettes en stor takk til min kjære tålmodige og støttende samboer, Åge. Du har stilt opp i både tykt og tynt.

Oslo, 15. mai 2020

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og avgrensning.....	1
1.2	Formål med studien	2
2	Tidligere forskning på feltet.....	3
2.1	Internasjonale studier om lærersamarbeid.....	3
2.2	Norske studier om lærersamarbeid	4
3	Offentlige styringsdokumenter.....	6
3.1	Læreres egenutvikling	6
3.2	Fra egenutvikling til kollegial utvikling	8
3.3	Ledelsens rolle i lærersamarbeidet	10
4	Teori	12
4.1	Et sosiokulturelt læringsperspektiv	13
4.2	Skolen som organisasjon	15
4.3	Ledelsens rolle	17
4.4	Skolens kultur	19
4.5	Lærende organisasjoner	20
4.6	Profesjonelt læringsfellesskap	22
4.7	Senges teori om lærende organisasjon.....	23
4.8	Wengers teori om praksisfellesskap	24
4.9	Læreres profesjonelle utvikling	26
4.9.1	Læreres kunnskapsbase	26
4.10	Nasjonal styring	27
4.11	Skoleutvikling- kollektiv læring	30
5	Metode.....	33
5.1	Bakgrunn for valg av tema og avgrensninger.....	33
5.2	Forskningens design	34
5.3	Innsamling av data.....	35
5.3.1	Utvalg av informanter	35
5.3.2	Kriterier for utvalg av informanter.....	36
5.3.3	Utvikling av intervjuguiden	36
5.3.4	Gjennomføring av intervjuene	38
5.4	Analyseprosessen.....	38
5.4.1	Transkribering	39
5.4.2	Sortering og tematisering	40
5.5	Studiens kvalitet og forskningsetikk.....	42
5.5.1	Validitet.....	42

5.5.2	Reliabilitet	43
5.5.3	Generalisering	44
5.5.4	Godkjenning og samtykke.....	44
5.5.5	Konfidensialitet	45
5.5.6	Etiske overveielser	45
6	Resultat.....	47
6.1	Ulike arenaer for lærersamarbeid	47
6.1.1	Det timeplanfestede samarbeidet	48
6.1.2	Fellesmøter: Passiv deltakelse.....	48
6.1.3	Fagseksjoner: Faglige diskusjoner	50
6.1.4	Trinnmøter: Organisering av skolehverdagen.....	51
6.1.5	Tolærertid: De gode samtalen	52
6.1.6	Uformelle samarbeidsarenaer: Den spontane samtalen	54
6.2	Innholdet i lærersamarbeidet	55
6.2.1	Felles rutiner og felles standarder for undervisning.....	55
6.2.2	Forskningsbasert kunnskap	58
6.2.3	Lærerspesialister som ressurser.....	59
6.3	Samarbeidskultur	61
6.3.1	Vi- orienterte lærere	61
6.3.2	Ledelsens rolle i skolekulturen.....	62
7	Diskusjon.....	63
7.1	Stor møtevirksomhet skaper tidspress og overorganisering	64
7.2	Passive deltakere og praksisfjernt innhold	65
7.3	Praksisnært innhold og aktive deltakere	68
7.4	Relasjonens betydning for samarbeid.....	70
7.5	Økt styring utenfra felles standarder i skolen	71
7.5.1	Styring av innhold: Forskningsbasert og forskningsinformert kunnskap	74
7.6	Samarbeidskultur uten felles visjon.....	76
8	Avslutning	78
9	Konklusjon	79
10	Egne refleksjoner og oppfordring til videre forskning	81
11	Litteraturliste	83
	VEDLEGG	92

1 Innledning

Læreryrket er i stadig endring og dermed stilles det også andre krav og forventninger i dag, enn det ble gjort for bare 15-20 år tilbake i tid. Læreres og skolars arbeid retter seg utover det som skjer i klasserommet, og skolens mandat er å gi elevene utdanning for livet og utvikle kompetanse som kommer til nytte for samfunnet (Dahl, 2016, s. 23). For at elevene skal oppnå utvikling står det blant annet at både lærere og ledelse må inneha høy utdanning, og at den kompetansen skolens aktører innehar bør deles med hverandre i samarbeid (NOU 2015: 8). Læreres evne til å kunne utvikle egen praksis har betydning for elevers læring. Idealet er at denne utviklingen skal skje både alene og i samarbeid med kollegaer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å samarbeide vil kompetansen til de ansatte bli mobilisert, og den ulike kompetansen lærerne innehar vil være en styrke for å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å oppnå god opplæring og utvikling blant elever, må også lærere ha en kollektiv forståelse av hvilke mål det skal arbeides mot. Planlegging i fellesskap og samarbeid kollegaer imellom, vil skape en rød tråd mellom de ulike fagene på de ulike trinnene. På den måten vil det kunne oppstå et felles fagspråk (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I den overordnede delen av det nye Læreplanverket (2020) står det skrevet at lærere må samarbeide med kollegaer for å utvikle seg faglig og pedagogisk. De må vise god didaktisk og fag-didaktisk dømmekraft. Videre påpekes det også at lærere som diskuterer og samhandler i fellesskap vil øke sin faglige kompetanse, som igjen vil gagne elevers opplæring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Idealet ser ut til å være et lærersamarbeid for elevers læring og utvikling. Samtidig skal lærersamarbeidet bidra til det profesjonelle fellesskapet, som kan drive skoleutviklingen mot en felles visjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). De offentlige styringsdokumentene retter lite oppmerksomhet på læreres individuelle utvikling, og deres indre motivasjon for læring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensning

Det har vært et økt fokus på profesjonelle fellesskap, og hvor viktig det er at lærere samarbeider for å lære og utvikle seg sammen. Dette skal bidra til å øke deres individuelle og kollektive profesjonelle kompetanse, samt bidra til kvalitetsutvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fra egne erfaringer i arbeidslivet kjente jeg på en frustrasjon over mange samarbeidsmøter som sjelden ga meg en opplevelse av læring.

Følelsen jeg ofte satt med var å kaste bort tiden på daglig drift, og diskusjoner om saker som ikke ble løst. Hensikten med for eksempel innholdet på fellesmøtene var også ofte uklart. Det som skulle diskuteres kunne derfor oppleves som tilfeldig, og hadde lite sammenheng med det jeg selv arbeidet med i praksis. Den sterke samarbeidskulturen gjorde at lærerne likevel møtte opp på de timeplanfestede møtetidene som var tilrettelagt. Enten det var et behov for samarbeid, eller ikke. Jeg opplevde det som et paradoks at tiden som var satt av til læring og utvikling, i realiteten var møter som handlet om drift og organisering. Av den grunn ble jeg interessert i å finne ut av om dette var reelt for andre lærere på andre skoler, eller om det kun var en opplevelse jeg og mine nærmeste kollegaer hadde. Samarbeidet jeg erfarte å ha stort læringsutbytte av var de spontane samtaler på arbeidsrommet, og jeg ble nysgjerrig på hva som var årsaken til dette.

I starten på masterstudiet høsten 2018, ble vi blant annet introdusert for aksjonslæring (Ulvik, Riese & Roness, 2016). De skrev om hvordan lærere i studien erfarte å ha et stort læringsutbytte av å forske på egen praksis. Det vil si å observere hverandre, med påfølgende refleksjoner og samtale om praksis knyttet til teori. Lærerne i studien ga uttrykk for at de fikk nye perspektiver på egen læring når de arbeidet på denne måten. Store deler av innholdet beskrevet i boka til Ulvik (et al., 2016) var gjenkjennelig fra egne erfaringer jeg hadde fra læringssituasjoner i lærersamarbeidet.

Med inspirasjon fra dette har jeg arbeidet ut ifra følgende problemstilling:

Hvordan kan lærersamarbeid bidra til læreres utvikling og læring?

For å avgrense oppgavens format og svare på problemstillingen utarbeidet jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner lærersamarbeidet på de ulike samarbeidsarenaene?*
2. *Hva kjennetegner innholdet i lærersamarbeidet?*

1.2 Formål med studien

Masteravhandlingen har som formål å øke den generelle kunnskapen om hvordan lærere lærer og utvikler seg i lærersamarbeid. I den forbindelse ønsker jeg å belyse hvordan lærere opplever det organiserte lærersamarbeidet, og hvilket innhold de opplever som interessant og hvorfor. Dette kan være et bidrag til hvordan lærersamarbeid kan tilrettelegges og organiseres på skoler, samt hvilket innhold som bidrar til at lærere lærer både individuelt og kollektivt.

2 Tidligere forskning på feltet

Det foreligger få forskningsstudier basert på læreres perspektiver om samarbeid.

Lærersamarbeid kan likevel ikke bli sett på som et nytt fenomen, da lærerne i ulik grad har samarbeidet om undervisningspraksis innen ulike formelle rammer (Kvam, 2014). Endringen er at samarbeid i løpet av 2000-tallet har blitt svært relevant, og at det i dag stilles krav om organisatorisk tilrettelegging. Rapporten fra Ekspertgruppa om lærerrollen, tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom det sosiale samspillet og slår fast at noen former for samarbeid har en betydning og verdi for utvikling av undervisningspraksisen (Dahl, 2016, s. 167). Mitt kvalitative forskningsbidrag er et ønske om å belyse læreres konkrete erfaringer og perspektiver på hvordan lærersamarbeid gir utbytte for deres profesjonelle læring utvikling. På bakgrunn av dette er det hovedsakelig foretatt søk på tidligere forskning i databasen ERIC innenfor områdene academic og education search, bibliotekskatalogen ORIA, samt litteraturlister i bøker og artikler. Relevante norske søkeord er «lærer», «samarbeid», «lærersamarbeid», «profesjonelle fellesskap» og «profesjonsfellesskap». Relevante engelske søkeord er «teachers» «educators», «collaboration in education», «pedagogy in teaching» og «professional development». Alle søkeordene er kombinert på ulike måter. På søkeordene «teachers and collaboration» ga ERIC 19 192 treff. Oria ga 3342 treff på «lærer*» og «samarbeid*». For kvalitetssikring av innholdet er det prioritert fagfelleverderte tekster i ORIA og «peer reviewed», «full text» i ERIC. Kapittelet presenterer nyere forskning om lærersamarbeid, skoleutvikling og hvordan skolen kan ses på som en lærende organisasjon. Først presenteres det relevante funn fra internasjonal forskning, deretter presenteres det relevante funn fra norske studier.

2.1 Internasjonale studier om lærersamarbeid

Samarbeidskulturer må basere seg på oppriktige og uformelle relasjoner for å gi læringsutbytte (Hargreaves & Fullan, 2014). En samarbeidskultur kjennetegnes med at kunnskap blir akkumulert, samt at individer blir verdsatt både som individ og på grunnlag av deres bidrag til gruppa. Det slås fast at velfungerende samarbeidsbaserte kulturer er mer effektive enn kulturer som ikke baserer seg på samarbeid (Hargreaves et. al. 2014, s. 133). Hargreaves presenterer også begrepet «tvungen» eller «kunstig kollegialitet» som betyr at samarbeid kan oppleves falskt, eller påtvunget dersom lærere ikke har en relasjon og tillit til hverandre. Timeplanfestet samarbeid for eksempel, hvor det er en forventning om at lærere skal samarbeide, kan dermed virke mot sin hensikt (Hargreaves et. al. 2014, s.136)

Rosenholtz (1985) har gjennomført flere studier om det hun kaller «effektive skoler» og sett etter hva som gjør at disse skolene lykkes med gode elevresultater. Hun slår fast at det profesjonelle fellesskapet på en skole kan ses i sammenheng med en skole som er i bevegelse. Det kan forstås som at lærere på skoler i bevegelse ser på undervisningen som utfordrende, hjelper hverandre og slutter derfor aldri å lære. Denne støtten og kommunikasjonen med kollegaer viser seg at bidrar til økt selvtillit og trygghet, samt gode elevprestasjoner (Rosenholtz, 1985). Det vises også til funn om at dialog og samarbeid mellom ledelse og lærere, skaper en felles referanseramme for deres arbeid. Indikasjoner på en skole som stadig er i utvikling er å arbeide mot felles mål, gi anerkjennelse for god innsats og konstruktiv kritikk for områder som må forbedres (Rosenholtz, 1985).

For å være en vellykket lærende organisasjon skriver Senge (2006) at læring og utvikling må foregå både individuelt og kollektivt. Karakteristikk ved et profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes ved bruk av fem kjernepunkter; delte verdier og visjoner, kollektivt ansvar, reflekterende profesjonell forespørsel, samarbeid og å fremme både kollektiv og individuell læring (Senge, 2006).

En finsk studie finner individuell og kollektiv læring som en krevende prosess å balansere i en lærende organisasjon (Moilanen, 2005). Funnene peker på at individer stoler mer på seg selv og egen læring, enn de gjør på organisasjonen som en læringsarena. For at organisasjon kan kalle seg lærende kreves det derfor en ledelse som utnytter de tilgjengelige ressursene, og skaper et likeverd mellom den individuelle og kollektive læringen (Moilanen, 2005).

I en internasjonal studie gjort av Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006) peker funnene på at læreres utvikling er viktig for å være i takt med utviklingen i samfunnet, og at et profesjonelt fellesskap er viktig for læreres utvikling. Videre understrekes det hvor viktig det er at lærere arbeider sammen, og ikke hver for seg. I samme studie støtter Stoll (et. al. 2006) seg på Senges (2006) teori om lærende organisasjoner og finner at punkter som gjensidig tillit, respekt, tilhørighet og kollegial støtte også er en del av et lærende fellesskap (Stoll, et al., 2006). Stoll hevder det er lederne som er ansvarlige for å utnytte den kapasiteten og de ressursene lærerne har for å skape det profesjonelle læringsfellesskapet (Stoll, et. al. 2006)

2.2 Norske studier om lærersamarbeid

Ekspertgruppa om lærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015, for å utvikle et kunnskapsgrunnlag om lærerrollen. Rapporten er relevant for å vise hvordan skolene styres utenfra og hva de anbefaler for å styrke profesjonsfellesskapet i skolen. Det beskrives hvordan

internasjonale ideer om nye måter å styre utdanningssystemet på og utforming av læreplaner, har påvirket norske politikere. På bakgrunn av PISA- resultatene i 2001 ble det innført et utviklingssystem for å utvikle og måle kvalitet. Elevenes resultater skulle testes med nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, samt nettportalen. Resultatene skulle offentliggjøres og førte til at skoleeier, den enkelte skole og lærerne ble ansvarliggjort. Mausethagen (2015) omtaler dette som styring utenfra og knytter det til begrepet «accountability». Tanken bak var at systemet skulle brukes for å utvikle kvalitet på alle nivåer, nasjonalt, kommunalt og på skolene (Dahl, et. al. 2016, s. 67). Endringen som følge av PISA- resultatene førte til en profesjonalisering ovenfra med mål om å profesjonalisere innenfra.

En større norsk studie som omfattet 551 lærere, undersøkte skolen som lærende organisasjon for utvikling (Glosvik & Pytte, 2016). Studien så på om det fantes et samsvar mellom individuell og kollektiv læring og fant gap mellom lærernes og skolens læringskapasitet. Funnene peker på at menneskenes læringskapasitet kan være en relativt stabil faktor, men organisasjoners evne til å utnytte denne kapasiteten ikke er det. Som resultat kan det oppstå adskilte lærings sirkler på lærernivå og organisasjonsnivå (Glosvik et al., 2016).

Postholm og Marthinsen (2012) gjennomførte en studie om personalutvikling i en lærende organisasjon og fant empiriske data som støttet at det i stor grad er sammenheng mellom personalutvikling og arbeidsmiljø. Det er viktig med tillit mellom lærerne, og lærerledelsen. Videre pekes det på funn som viser at lærerne mener det er viktig for dem at ledelsen kombinerer en visjonær og praksisnær rolle i utviklingsarbeidet på en skole (Postholm, et. al., 2012, s. 115).

I en annen norsk studie om skoleutvikling peker funnene på at lærersamarbeid og verdien av å dele erfaringer mellom lærere, er positivt for både lærere og elever (Postholm, 2016). Når lærere delte erfaringer førte det til nye ideer, metoder og undervisningsopplegg som gagnet elevene. Det tyder på at samarbeid bidrar til høyere trivsel og tilfredshet blant lærerne, samt at observasjon i hverandres klasserom og refleksjonene rundt dette i ettertid viste seg å være positivt for arbeidsmiljøet generelt (Postholm, 2016). I samme studie var det tendenser som viste at innholdet i lærersamarbeidet handlet om elevenes læring. Lærerne samtalte om og reflekterte i liten grad over egen læring (Postholm, 2016).

Raaen & Aamodt (2010) har studert innholdet i lærings samarbeidet. De finner at nesten tre firedeler av lærerne svarer at de ofte, eller svært ofte planlegger undervisning sammen. Samarbeidet viser seg å være omfattende, men det er sjelden at lærerne veileder hverandre

eller diskuterer litteratur om undervisning eller pedagogisk praksis. De involverer seg ikke nevneverdig i systematisk erfaringsdeling. Funnene peker på at det er koordinering, som i denne sammenheng betyr rent konkrete og praktiske forhold, er betydelig mer hyppig brukt enn profesjonelt samarbeid. Det vil si kunnskaps- og erfaringsutveksling (Raaen & Aamodt, 2010). Samme studie peker på individualistiske holdninger blant lærere som betyr at de er lite mottakelige for innsyn, og er lite villige til å dele med andre. Dette gjør at de i liten grad utfordrer hverandres undervisningsforståelse, og på den måten unngår konflikt. De finner at «lærersamarbeidet og ledelsens rolle i forhold til lærerne primært er preget av koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging. «Den kollegiale dialogen innrettet mot faglige profesjonelle korrektiver og som bidrag til kvalitetsheving er i begrenset grad utviklet» (Raaen & Aamodt, 2010, s. 287).

3 Offentlige styringsdokumenter

For å belyse lærersamarbeid, som er helt sentralt i min problemstilling, er det gjennomført en tilnærmet dokumentanalyse av hva stortingsmeldinger, fra tidlig 2000- tallet og fram til i dag, har rettet oppmerksomhet på angående læreres rolle, lærersamarbeid og nasjonale forventninger til skoleledelse. På 1970 -tallet arbeidet lærere i all hovedsak individuelt. I dag er det en tydelig endring fra å være den individuelle- til den kollektive læreren. Tidligere var rektors rolle å lede den daglige driften, og blandet seg sjelden inn i læreres arbeid (Thuen, 2017). For skoleledelsen er det et skifte fra å være ansvarlig for den daglige driften til å ha ansvar for å tilrettelegge for samarbeid, godt arbeidsmiljø, samt den pedagogiske utviklingen for sine ansatte (Aas & Paulsen, 2017). Tidligere hadde lærerne selvstendig ansvar og stort handlingsrom for undervisningsoppgaver. Som følge av PISA- sjokket økte oppmerksomheten på lærernes egenutvikling og deres manglende kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). I tråd med det var forventningen at lærere arbeidet mer i fellesskap om undervisningsopplegg og utviklingsoppgaver på skolen. I gjennomgangen av dokumentene er det derfor rettet oppmerksomhet mot forventninger til lærernes samarbeid. Hvordan det kommer fram at lærerne lærer og utvikler seg i et profesjonelt fellesskap og hvordan dette har påvirket lærersamarbeidet.

3.1 Læreres egenutvikling

De første resultatene fra PISA-undersøkelsene kom i år 2001, og viste at den norske skolen hadde utfordringer når det gjaldt elevenes faglige resultater (Mausethagen, 2015). Med mål om å endre dette ble det i St. meld. nr. 33 (2003), *Om ressursituasjonen i grunnsopplæringen m.m.*, innført et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for å styrke elevers resultater i de norske

skoler og bidra til faglig utvikling blant lærere. Et slikt system synliggjorde resultater fra nasjonale prøver, for slik å vurdere om de målene som var satt ble nådd. Timetallet for lærere økte og det ble fastsettelse av fag- og timefordeling for å sikre en større felles tilstedeværelse (Kunnskapsdepartementet, 2003). Det ble pekt på at skoler bidro til reproduisering av sosiale ulikheter. Av den grunn ble det fastslått å gi lærere en formell kompetanse om skole-hjem samarbeid og elevers psykososiale miljø. Videre ble det foreslått at mer erfarne lærere var veiledere for de helt nyutdannede. Dette var et tiltak for å sikre at lærere hadde høy faglig- og pedagogisk kompetanse, uansett erfaring. Med dette skulle man oppnå bedre elevprestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2003). Heving av læreres individuelle kompetanse løftes også fram i St. meld. nr. 30 *Kultur for læring*. Det ble stilt krav om at lærere fornyet og kompletterte sitt kunnskapsgrunnlag. Lærerutdanninger ble foreslått endret til masternivå, og det ble satt nye kompetansekrav til lærere for å undervise i sitt fag. Kravet om etterutdanning ble fastslått at skulle gjennomføres innen ti år (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Stortingsmelding nr. 16, (2007) *...og ingen stod igjen*, kom i tråd med kunnskapsløftet. Her blir kunnskap omtalt som den viktigste drivkraften for verdiskaping i samfunnet. Et oppdatert skolesystem ville gi elever evner til selvrealisering og livslang læring, og for å sikre dette skulle den enkelte lærers undervisningspraksis detaljstyres. Noe som også ble pekt på som sentralt var sammenheng mellom læringsaktiviteter og faget det ble undervist i. Det ble også krav om tydeligere mål og oppsummeringer før og etter undervisning. Kunnskapsløftet ble fulgt opp i den nye læreplanen (LK06) med klare kompetansemål. Det ble nå stilt nasjonale krav til skolene og det ble rektors ansvar å implementere intensjonene med den nye læreplanen på den enkelte skole (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I tråd med PISA- sjokket var øking av læreres kompetanse, og behov for egenutvikling et gjennomgående tema i stortingsmeldingene. Grunnen var at lærere var skolens viktigste ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2008). Denne satsingen videreføres i stortingsmelding nr. 11, *Læreren Rollen og utdanningen* og lærerutdanningen ble nå fireårig med differensiert og større faglig fordypning. For å nå de nasjonale kompetansemålene var kontinuerlig kvalitetsutvikling sentralt. Økt kvalitet i skolen krevde lærere som kunne forbedre sin egen undervisningspraksis gjennom profesjonell egenutvikling. Det ble derfor igangsatt en mentorordning for nyutdannede, som skulle bidra til å øke læreres status slik at flere ble værende i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2009).

3.2 Fra egenutvikling til kollegial utvikling

I løpet av 2000- tallet hadde stortingsmeldingene et sterkt søkelys på læreres manglende kompetanse og flere tiltak ble igangsatt med mål om en generell kompetanseheving. Men PISA- resultatene fra 2009 vekket bekymring da de gode resultatene fortsatt uteble. I stortingsmelding 18, *Læring og fellesskap*, er begrepet samarbeid lagt større vekt på enn tidligere, og det løftes fram at «(...) læreren skal støtte seg på skoleledelsen og samarbeid i kollegiet» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 10).

I samme stortingsmelding ble det samtidig stilt spørsmål til om det var en god ide å endre hele systemet. I stedet kunne kanskje en forbedring av det eksisterende systemet være en løsning for å skape en god læringskultur på skolene.

For det første kan det være at utdanningssystemet i dag har langt høyere ambisjonsnivå på vegne av alle sammenliknet med tidligere. For det andre kan det være at utdanningssystemet ikke fungerer så godt som vi har ambisjon om, overfor alle.

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 11).

Det ble nå rettet oppmerksomhet på utvikling i stedet for endring. Forutsetninger for skoleutvikling var tilstrekkelig, og riktig kompetanse kombinert med et godt nasjonalt kvalitetsvurderingssystem var på plass. Skoler i positiv utvikling var seg bevisst sine sterke og svake sider ved egen virksomhet, og i den sammenheng var samarbeid positivt for bevisstgjøring av fungerende, eller ikke fungerende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2004).

I tråd med skoleutviklingen ble *lærende organisasjon* et sentralt begrep i stortingsmelding nr. 30. «I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 27). Evnen til å reflektere og samarbeide om hvilke valg som måtte gjøres for å nå de målene som var satt, ble sett på som grunnleggende for kompetanseutviklingen på skolen.

For å implementere intensjonene fra kunnskapsløftet (LK06) ble det lokale samarbeidet om læreplanene viktig. Stortingsmelding 16, *Og ingen stod igjen...*, beskriver at lærere ville ha et

større utbytte av et samarbeidende miljø når det gjaldt undervisningspraksis. Samarbeid ble også omtalt som et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke ble privatisert (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 27).

Begrepet samarbeid fikk stadig en mer sentral plass i stortingsmeldingene og løftet fram som et positivt virkemiddel for å oppnå de ønskede resultatene i skolen. Stortingsmelding 22, *Motivasjon- mestring- muligheter*, stadfester at samarbeid mellom lærere var utbredt med stor frihet til å utføre arbeidet sitt, men handlet likevel stort sett om praktisk tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette ble også beskrevet i stortingsmelding nr. 30, 7 år tidligere.

... «En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelt medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan spres og deles»

(Kunnskapsdepartementet, 2004, s.27)

Tanken var at lærersamarbeid skulle bidra til motivering og få lærere til å reflektere mer bevisst over sin egen og andres praksis. Samarbeid om praktisk tilrettelegging derimot, styrket ikke læreres utvikling av det profesjonelle skjønn og den faglige- pedagogiske kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I tråd med lærersamarbeid ble begrepet profesjonsfellesskap benyttet I stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*. I et profesjonsfellesskap samarbeider lærere og utvikler både individuell og felles fagdidaktisk- og pedagogisk kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Verdien av samarbeid blir beskrevet som helt sentralt i den nyeste NOU-rapporten (NOU 2015:8), og var grunnlaget for stortingsmelding 28 (2016) *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, og stortingsmelding 21 (2017) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

I dag er det et nytt Læreplanverk (2020) og i den overordnede delen pekes det på at lærere som samarbeider, diskuterer og samhandler i fellesskap utvikler seg faglig og pedagogisk. Dette vil også være til fordel for elevers opplæring og utvikling (Utdanningsdirektoratet,

2018). Læreplanverket støtter seg på stortingsmeldingene 28 og 21 hvor begrepene skoleutvikling, lærende organisasjoner, lærersamarbeid og profesjonsfellesskap står sentralt. Det pekes på at læreres og skolens ansvar er en kollektiv forståelse for hva slags arbeid som skal gi de gode elevresultatene. Planlegging i fellesskap og samarbeid kollegaer imellom vil skape et felles fagspråk, og en rød tråd mellom ulike fag på ulike trinn. Ved å samarbeide mobiliseres kompetansen til de ansatte, og den ulike kompetansen lærere har styrker skoler som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Begrepet lærende organisasjon kan sidestilles med skoleutvikling. Stortingsmelding 6 *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* peker på inkludering som et grunnleggende premiss i skoleutvikling. Det vil si at tiltak som utvikles skal inkludere *alle* barn når det gjelder rammer for det «fysiske eller det psykososiale miljøet, det pedagogiske tilbudet eller andre sider ved utviklingsarbeidet». Regjeringen vil også styrke kompetansen til lærere slik at de blir i bedre stand til å «forebygge, fange opp og følge opp alle barn» Og det er rektor som har ansvar for å tilrettelegge for et godt og utviklende arbeidsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 92).

3.3 Ledelsens rolle i lærersamarbeidet

Skoleledere har i løpet av 2000-tallet fått en mer sentral rolle i skolen og har i dag ansvaret for tilrettelegging av lærersamarbeid som bidrar til utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er resultat av en lang prosess som skjød fart i stortingsmelding nr. 33 *Om ressursituasjonene i grunnopplæringen m.m.* som pekte på at det var viktig med en sterk leder for å sikre de gode elevresultatene (Kunnskapsdepartementet, 2003). Dette videreføres i stortingsmelding 30 *Kultur for læring*, hvor den gode lederen er tydelig og har et skarpt tilsyn til prosessene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Stortingsmelding 30 la flere rammer for skolen etter PISA-sjokket og pekte på utviklingsorienterte og utprøvende ledere som positivt. En rektor som viste interesse for- og var i dialog med lærere var viktig for å skape utvikling. I samme melding ble rektorer også pålagt å føre dokumentasjon på elevers læringsutbytte som en kontroll av at rammene ble fulgt (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Det nye Læreplanverket i 2006 ga økt lokal handlingsfrihet for lærere forstått som samarbeid om hensiktsmessige læringsmetoder for å nå kunnskapsmålene. Rektors ansvar var å tilrettelegge for handlingsfrihet, så lenge det var innenfor gitte nasjonale rammer. En nasjonal ramme forstås som at opplæringstilbudet er likt for alle elever. Et av kravene var for eksempel at lærere benyttet mål og oppsummering før og etter timene (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I tråd med implementeringen av LK06 ble det i stortingsmelding 16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* en klarere nasjonal styring av skolen. «Regjeringen vil ha en sterkere nasjonal styring med skolen, men også stille krav til og støtte opp om en sterkere lokal ledelse» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 13). Skoleledere var forventet å stille høye krav til læreres undervisning, samt ha tilsyn til at de sentrale målene satt for skolen ble nådd (Kunnskapsdepartementet, 2008). Stortingsmeldingenes krav førte til at skolelederes rolle etter hvert var svært omfattende. Det var rektorers ansvar å gi rammer og retning for opplæringen, koordinere arbeidsdeling, samt gi støtte og motivere lærere i deres praksis. Stortingsmelding nr. 11 *Læreren Rollen og utdanning* viser hvilket krysspress skoleledere er i ved å påpeke at tiden mellom faglig og pedagogisk støtte skulle balanseres med resultatoppfølging, tilsyn og kontroll (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Resultatet av spenningen mellom rektorers kontrollfunksjon og pedagogiske lederrolle gikk i retning av et rent administrativt lederskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). TALIS gjennomførte en undersøkelse i 2013 som viste at norske rektorer hadde en administrativ rolle og liten, eller ingen deltakelse, i det pedagogiske og faglige arbeidet som ble gjennomført på skoler (OECD, 2014). Funn fra PISA i 2015 justerte dette inntrykket noe ved å vise at skoleledere var mer aktivt engasjert i læreres arbeidssituasjon på noen områder. Samlet sett var dette varierende fra skole til skole. Skoler som hadde ledelse med god pedagogisk-kompetanse viste seg å ha positiv effekt på det kollektive pedagogiske arbeidet. Samtidig kom det fram at flere skoleledere manglet gode pedagogiske ledermodeller, og klarte derfor ikke å skape slike prosesser på egne skoler (PISA, 2015).

I forbindelse med fagfornyelsen tydeliggjorde stortingsmelding 28, *Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet* verdien av refleksjon og forskning på egen praksis. Nøkkelen til å utvikle kvalitet på elevers undervisning var det profesjonelle lagarbeidet på skolen. Departementet stilte derfor krav om at skoleledelse skulle samarbeide med lærere for å oppnå dette (Kunnskapsdepartementet, 2016). Rektorers kontrollfunksjon ble tonet ned, og det å være i dialog med sine ansatte løftet fram. Gode elevresultater er fortsatt gjeldende, men skal komme ut fra samarbeid og kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016). Styrking av rektorers rolle som pedagogisk leder kommer til uttrykk i stortingsmelding 21, *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* med forslag om flere tilbud for kompetanseheving. Som resultat ble det fastslått tilbud til rektorer om utdanning i pedagogisk ledelse, samt opprettelse av flere tilbud om kompetanseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4 Teori

I teorikapittelet vil jeg belyse lærersamarbeid for læreres læring og deres utvikling som er sentralt i min problemstilling. Min forståelse er at læring skjer i samhandling med andre og er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Vygotsky, 1978). Det er derfor naturlig å innlede kapittelet med noen sentrale begreper fra dette perspektivet. Videre beskrives skolen som organisasjon og hvilke oppgaver en skoleorganisasjon må mestre for å utvikle seg. Dette knyttes til samarbeid, fordi det beskriver samhandling mellom skolens ansatte. Det stilles krav til at skolers ledelse tilrettelegger og organiserer lærersamarbeidet, hvor målet er å utvikle kvaliteten på undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26; Munthe, 2005). I den forbindelse presenteres ledelsens rolle i skoleorganisasjonen og deres betydning for lærersamarbeidet. Videre beskrives skolens kultur, fordi det har en betydning for læreres holdninger til samarbeid. Her presenteres også begrepene kulturuttrykk og – innhold for å beskrive hvordan skolens kultur kan forstås. Skolen som lærende organisasjon er presentert i tråd med hvordan lærere kan lære sammen i skoleorganisasjonen. Dette knyttes også sammen med min forståelse av profesjonelle fellesskap. Dette er et begrep som er sentralt i styringsdokumentene, hvor lærersamarbeid er beskrevet som en viktig del av utviklingsarbeidet på skoler. For å kunne være en aktiv deltaker i et profesjonelt fellesskap kreves det blant annet at medlemmene har et felles kunnskapsgrunnlag for utvikling (Irgens, 2014). Videre er Senges teori om lærende organisasjoner, samt Wengers læringsteori om praksisfellesskap sentralt for å belyse læring i samhandling.

Avslutningsvis handler teorikapittelet om læreres profesjonelle utvikling. Her beskrives først læreres kunnskapsgrunnlag og hva som er av betydning for deres individuelle kompetanseutvikling. Min forståelse er at den økte oppmerksomheten på resultatmåling har bidratt til en mer instrumentell læring i skolene, og har ført til begrensninger for læreres profesjonelle autonomi. Kravet om gode resultater stjeler også tid fra læreres individuelle utvikling, da deres oppmerksomhet er rettet på elevenes læring og utvikling. Videre vises det til at lærere lærer av praksisnære og konkrete situasjoner. I den forbindelse pekes det på observasjon og refleksjon som gode metoder. Dette er også sentrale funn i min analyse. Helt til slutt ses det på hvordan nasjonal styring kan ha påvirket norsk skoleutvikling og hvordan vi sammenligner den norske skolen med skoler i andre land. Den overordnede delen av Læreplanverket (2020) peker på at en delingskultur mellom lærerne er helt sentralt for at skoler skal være i utvikling. Dette er derfor naturlig å ha med for å belyse problemstillingen i oppgaven. Det skilles mellom skoleutvikling og læreres profesjonelle utvikling, fordi

skoleutvikling ses på som kollektiv kompetanse og læreres som individuell kompetanse i skoleorganisasjonen. I oppgaven veksles det mellom bruk av begrepene medlemmer, deltakere og lærere, men kan forstås som det samme.

Jeg ønsker å kommentere situasjonen med COVID- 19, som førte til at samtlige biblioteker stengte. Det har vært en utfordring å få tak i alle kildene jeg ønsket å benytte meg av. Nasjonalbiblioteket åpnet for eksempel opp for at man kunne lese utvalgte bøker elektronisk, men ikke kilder av nyere dato. Dette er årsaken til at jeg noen steder har henvist til sekundærkilder, og at noen av kildene jeg har benyttet er av eldre dato enn jeg i utgangspunktet hadde ønsket.

4.1 Et sosiokulturelt læringsperspektiv

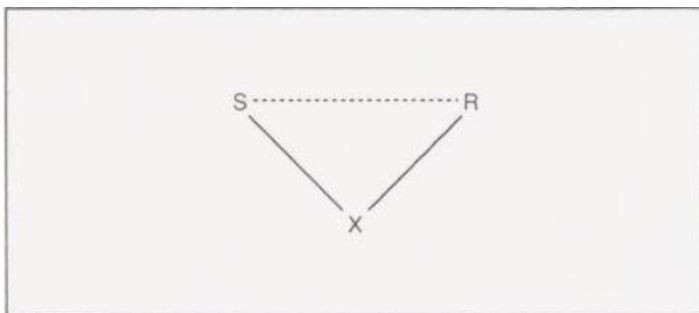
I et sosiokulturelt perspektiv på læring er det en nær sammenheng mellom læring og utvikling ved at individets læring påvirker utvikling (Vygotsky, 1934/Norsk utg. 1978). Dette er i motsetning til Piagets kognitive perspektiv på læring, som forutsetter at barnet må ha utviklet seg før det skal lære noe (Illeris, 2000). Det finnes ulike oppfatninger på sammenhengen mellom læring og utvikling, men kan reduseres ned til tre teoretiske hovedsyn (Vygotsky, 1978). Det ene skiller utvikling og læring helt fra hverandre og ser på dette som to individuelle prosesser som ikke er avhengige av hverandre. Det andre perspektivet sidestiller utvikling med læring, på den måten at prosessene foregår samtidig. Det vil si at læring *er* utvikling. Det siste synet kombinerer de to første perspektivene ved at prosessene er i et avhengighetsforhold til hverandre, men for at utvikling skal skje må man lære noe først.

Læring er forstått som grunnleggende sosial. Det vil si at læring skjer i samhandling med andre, og at individet tilegner seg ny kunnskap i samhandling med mennesker som har bredere erfaringsgrunnlag enn en selv (Vygotsky, 1978; Säljö, 2002). Læring i sosialt samspill kan knyttes til Wengers (2003) begrep om praksisfellesskap. Medlemmene lærer av hverandre ved å sosialisere seg, og være aktive deltakere i et bestemt miljø. Lærere på en skole er for eksempel en del av et praksisfellesskap. Ved å samhandle og kommunisere, utveksler man erfaringer og lærer sammen. Med kommunikasjonen videreføres ideer, kunnskaper og ferdigheter i samfunnet. Dette er elementer som er fordelt ulikt mellom individer, og ved å snakke sammen utveksler man ulik kunnskap med hverandre. Wenger (2001) og Dysthe (2001) omtaler dette som distribuert læring.

Et individ lærer også på ulike måter i ulike kontekster. Dysthe (2001) knytter begrepet situert læring til hvordan en person lærer i ulike situasjoner. Noe av kritikken mot Vygotskys teorier

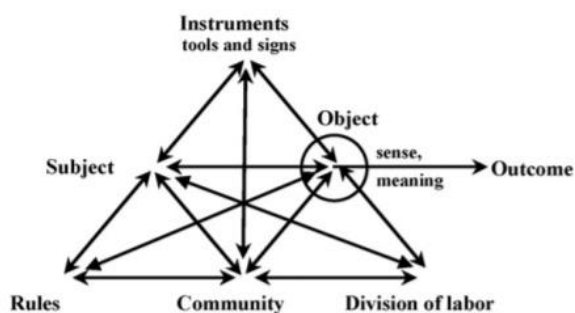
er rettet mot at viktige omstendigheter i menneskers liv ikke blir tatt i betraktning. Alle mennesker har for eksempel en forforståelse på bakgrunn av ulike livserfaringer, som vil bidra til at man tilegner seg ulik kunnskap i ulike situasjoner (Säljö, 2002). Lave og Wenger (2003) beskriver situert læring som legitim perifer deltakelse, eller mesterlære. Det vil si at nye deltakere lærer av og sammen med mer erfarne deltakere i gitte praksissituasjoner. På en skole kan dette for eksempel være nyutdannede lærere. I samhandling med de andre kollegaene utveksles det kunnskap og erfaringer. På den måten lærer de nye lærerne skolekulturen å kjenne, hvilke regler de skal forholde seg til, og hva som er forventet atferd på arbeidsplassen.

For at læring skal skje i samhandling er også språket sentralt (Vygotsky, 1974). I interaksjon med andre får språket mening. Det språklige samspillet gjør at man kommuniserer med ord og forstår hverandre. Et sentralt begrep hos Vygotsky er mediering som vil si at man benytter seg av både intellektuelle og fysiske artefakter, eller redskaper. Dette er en måte å forstå omverden på og for å handle. Språket er et intellektuelt artefakt som medierer læring, mens en linjal eller en passer kan være eksempler på fysiske artefakter (Vygotsky 1974). Vygotskys læringsperspektiv kan illustreres i en trekantmodell, som vist nedenfor.



Figur 1 (Imsen, 2000, s. 60)

I trekanten kan «S» kalles stimulus, «R» for respons og «X» er for språklige symboler, eller tegn. Som erstatter ting med språklige symboler i tankene (Imsen, 2000, s. 60). Det er denne «erstatningen», eller overføringen Vygotsky kalte for mediering. Engeström har videreutviklet Vygotskys trekantmodell om mediering (se fig 1), og er kjent som andre generasjons aktivitetsteori (Engeström & Sannino, 2009; de Lange, 2014).



Figur 2 (Engeström & Sannino, 2009, s. 6)

Engeströms modell viser hvordan interaksjon mellom virksamhetssystemer påvirker individets kulturelle læring og utvikling (Engeström et al., 2009). Virksamhetssystemer kan knyttes til sosiale fellesskap et individ befinner seg i, som praktiserer egne regler og fremgangsmåter. Engeströms ekspansive læringsmodell handler om hvordan individer kan lære av mer erfarne andre, og knytter dette til Vygotskys perspektiv på den proksimale utviklingszone. Ekspansiv læring vil si å lære noe som ikke er der enda (Engeström et al., 2009). Modellen fremhever også hvordan læring er forankret i sosiale praksiser, som for eksempel kan være en skole, og dette kan knyttes til det Wenger omtaler som praksisfellesskap (Lave et al., 2003; de Lange, 2014). På en skole samarbeider lærere for å lære sammen, og de kommuniserer med hverandre for å dele kunnskaper. I det sosiokulturelle læringsperspektivet bidrar «den ytre samtalen» forstått som samtalen mellom personer, til tenkning hos individet (Säljö, 2002). Tanken og språket er i et gjensidig forhold. Når individet bruker språket i samtaler med andre, tilegner det seg ny kunnskap som bidrar til å utvide, eller endre tenkningen. På den måten får individet nye kunnskaper og ferdigheter (Vygotsky, 1974). Et eksempel kan være en ny lærer som har tanker om kulturen på arbeidsplassen. For å få overført ny kunnskap om sine omgivelser samtaler læreren med kollegaer, og på den måten tilegner læreren seg ny kunnskap.

4.2 Skolen som organisasjon

En organisasjon er et sosialt system, som har visse krav og forventninger til medlemmene. Det er beskrevet som kollektiver som er dannet for å oppnå et mål, mestre felles problemer, eller løse oppgaver som krever innsats fra flere enn en person (Argyris & Schön, 1996). I tråd med dette er skolen en organisasjon, der det blir stilt krav til læreres formelle utdannelse. Det er forventet at de utøver profesjonelle handlinger basert på profesjonens kunnskapsbase. Lærere må også arbeide sammen mot felles mål, som er forankret i både formålsparagrafen og læreplanverket (Grimen, 2008). Overordnede målsettinger for skolens arbeide er at elevene

skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø, de skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Bolman & Deal (2018) anvender fire perspektiver som fortolkningsrammer for å forstå skolen som en organisasjon. Det første er det strukturelle perspektivet og kan illustreres ved å se på organisasjonen som en fabrikk. Lederen har kontroll, og fordeler arbeid mellom medlemmene. For å realisere gitte mål følges standardprosedyrer, og det forventes at medlemmene arbeider effektivt. Argyris (2000) er kritisk til denne fortolkningsrammen og peker på at de ansatte ikke blir vist noen form for tillit, og gir lite rom for utvikling. Den andre fortolkningsrammen er det humanistiske perspektivet som legger vekt på individets bidrag i organisasjonen, og innebærer tanken om at organisasjonen skal tilpasses menneskets behov. Lederen er tilgjengelig og leder gjennom omtanke, og støtter sine ansatte med råd (Bolman & Deal, 2018). Denne fortolkningsrammen gir større mulighet for utvikling av medlemmene i organisasjonen. Er lederen for tiltaksløs derimot, kan det oppstå manglende rutiner og regler i organisasjonen som er til hindring for utvikling (Hargreaves et al., 2014). Den tredje fortolkningsrammen er det politiske perspektivet. Hvor lederen av organisasjonen beskrives som en tøff forhandler med stort nettverk, som vet hvordan hen skal skaffe ressurser. For å knytte dette perspektivet til skolen er det relevant å se på politikere som skolens øverste ledere (Afdal, 2014). Det er de som i stor grad styrer skolereformer, hvor målet for eksempel er å styrke elevresultater (Afdal, 2014). Når prosessene er politisk styrt, peker Afdal på at den akademiske kunnskapen kommer i bakgrunnen, og gjennomføring av praktiske problemer i forgrunnen. Et eksempel på dette er å bruke tid på dybdeforståelse av et tema versus å lære seg ting utenat, for å oppnå gode elevresultater på nasjonale prøver. Den fjerde og siste fortolkningsrammen er det kulturelle, eller symbolske perspektivet. Dette perspektivet handler om å bruke symboler og historier til å kommunisere en visjon i organisasjonen. Lederen kjennetegnes som inspirerende, og leder på en kreativ måte. Dette kan skape lojalitet og tro til organisasjonen blant medlemmene. På en skole kan det for eksempel være en historie om nulltoleranse til mobbing, og symbolet på dette er elevundersøkelser som viser tall skolen er stolt av. Gjennom historie og symboler kan visjonen om nulltoleranse for mobbing videreføres til lærere og elever. Dette kan skape motivasjon for å opprettholde det gode miljøet på skolen. Skolen som organisasjon er kompleks. Roald, Andreassen & Ekholm, (2017) peker på at å tolke organisasjonen ut fra alle perspektiver vil gi et skarpere bilde av hva som rører seg i organisasjonen, samt styrke en felleskultur for målrettet utvikling.

En organisasjon som skal lykkes med utviklingsarbeid, forbindes med å tenke nytt, se nye perspektiver, tilegne seg ny kunnskap og forståelse. Ut fra dette produseres det nye atferdsmønstre (Argyris & Schön, 1996, s. xix). Dette kan både knyttes til Vygotskys perspektiver om å lære i et sosialt samspill, og Engeströms ekspansive læringsmodell som handler om å lære noe som ikke finnes der enda. Ved å samarbeide kan man lære noe nytt, og skape endring. Et eksempel på en slik prosess er implementeringen av det nye Læreplanverket i den norske grunnskolen fra 2020. Lærerne må samtale om hvordan de kan oppnå de nye målene. De må prøve seg fram, og ser kanskje at de må endre på sin undervisningspraksis for å fremme læring hos elevene.

Den enkelte lærers individuelle evner er også en vesentlig faktor for å fremme læring i en organisasjon (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Det kan for eksempel være hvor trygge lærere er i fagene sine, hvor god pedagogisk kunnskap de har, samt evner til å tilegne seg nye kunnskaper. Den individuelle innsatsen for å dele er for eksempel læreres motivasjon og eierskap til oppgavene som skal gjennomføres. Forståelse av hvorfor og hvordan oppgaver skal gjennomføres fører til et eierforhold som bidrar til mestring (Stoll, et al., 2006; Bjørnsrud, 2014). Hargreaves (et al., 2014) peker på at deling av kunnskap, eller erfaringer med andre også krever at man opplever positive relasjoner. På et samarbeidsmøte vil det for eksempel være en enklere oppgave å være en aktiv deltaker og dele med kollegaer hvis man opplever oppriktig støtte fra de andre deltakerne. Stoll (et al., 2006) skriver at suksess for å utvikle og opprettholde læring i en organisasjon, på samme tid handler om kollektive evner. En ledelse som kommuniserer med sine ansatte, samt tilrettelegger for at lærere deler kunnskap har også stor betydning for den kollektive utviklingen. Hvor mye og hvor godt lærere samarbeider om faginnholdet påvirker de kollektive evnene i organisasjonen. På den måten at lærere som samarbeider og deler kunnskap med hverandre, skaper en felles forståelse (Stoll, et al., 2006). I en skoleorganisasjon anser Stoll dette som kritisk for arbeidet med for eksempel implementering av undervisningsformer. Dette perspektivet er interessant å se i sammenheng med den instrumentelle læringen, som er en konsekvens av resultatfokuseret styring av skolene de to siste tiårene (Mausethagen, 2015). Grunnen er at utvikling av lærere ikke ser ut til å være målet i seg selv, men i stedet virker å være middelet for å oppnå målet om utvikling av skoleorganisasjonen.

4.3 Ledelsens rolle

Ledere i en organisasjon har betydning både for utviklingen av organisasjonen og det profesjonelle fellesskapet for lærere (Clausen, Aquino & Wideman, 2009). For at det

profesjonelle fellesskapet skal utvikle seg er gode ledere beskrevet som støttespillere for sine ansatte, både med hensyn til organisatoriske rammer og god kommunikasjon (Clausen, et. al. 2009). Det kreves at ledere forstår det profesjonelle læringsmiljøet på sin arbeidsplass, er aktive deltakere som reflekterer over egen praksis og bidrar med kunnskap (Stoll, et. al. 2006; Robertson, 2013). Skoleledelsen har en omfattende rolle hvor tiden mellom faglig og pedagogisk støtte skal balanseres med resultatoppfølging, tilsyn og kontroll (Aas & Paulsen, 2017) I opplæringsloven stilles det for eksempel krav til at ledelsen følger opp arbeidet som er gjennomført, og reflekterer i fellesskap med sine ansatte over hva som fungerte, eller ikke fungerte av gjennomført praksis (lovdata.no, 2017). For at dette skal ha en effekt peker Aas & Abrahamsen (2019) på at godt samarbeid ledelse og lærere imellom vil være med på å opprettholde læringen i et profesjonelt fellesskap.

Samarbeid og oppgavefordeling mellom ledelse og medlemmer i organisasjon kan beskrives som distribuert ledelse i profesjonelle læringsfellesskap (Robertson, 2013). Når en organisasjon for eksempel skal oppnå felles mål kan ledelsen gi ansvarsområder til medlemmene. Spillane og Gronn ser på all ledelse som distribuert og beskriver det som en måte å tenke ledelse på (Spillane, Halverson & Diamond, 2004; Gronn, 2002).

Ansvarsfordeling kan også variere ut fra situasjoner. Ledelsen kan for eksempel gi ansvar til lærere som har spesiell kompetanse. På samme tid kan det også være at lærere innad i team fordeler ansvar seg imellom. Videre kan distribuert ledelse sammenlignes med transformasjonsledelse (Bass, 1990). Hvor det handler om å spille medarbeiderne sine gode, hjelpe hverandre med å utvikle lederegenskaper og jobbe sammen for å oppnå et felles mål. En leder som er imøtekommende, kommuniserer og lytter, oppnår tillit blant sine ansatte. Det kan bidra til at nye oppgaver som blir pålagt mottas med aksept og motivasjon. I stedet for sinte ansatte som opplever at oppgavene er merarbeid (Kuvaas & Dysvik, 2016).

Det kreves samtidig en balanse mellom støtte og kontroll, og ledelsens rolle må være akseptert og tydelig for alle (Aas et al., 2019). Uten tydelige ledere kan det oppstå anarki hvor medlemmene stort sett gjør det de vil. Ledere med for streng kontroll kan for eksempel skape frykt og påvirke medlemmenes motivasjon til å opprettholde læringen i organisasjonen.

Kuvaas (et al., 2016) skriver at hard styring ikke er veien å gå. Hvis en leder styrer med hard hånd uten å lytte, eller diskutere, med sine medarbeidere kan det oppstå motstand. Dette kan for eksempel være at ansatte skjuler sine arbeidsmåter i frykt for å bli stilt til veggs fordi de gjør noe «feil». Kontroll kan også føre til at lærere mister motivasjonen til å yte det lille ekstra, eller gjennomfører arbeidet på andre uheldige måter. Bass (1990) omtaler dette som

transaksjonsledelse, som handler om kontroll og styring, straff og belønning. Ledelsens oppgave med å finne balanse mellom støtte og kontroll kan også knyttes til legal og legitim ledelse (Irgens, 2014). Legal ledelse beskrives som det juridiske og regulative. Med andre ord det en leder har lov til å innføre, men som lærere ikke aksepterer. Arbeid som er presset nedover hodet på lærere er svært sjelden motiverende for læreres engasjement (Irgens, 2014). Legitim ledelse beskrives som det lærere godtar, eller aksepterer at ledelsen bestemmer, selv om det ikke skulle være helt innenfor lovverket (Irgens, 2014). Et eksempel på dette er at rektor legalt innfører bunden tid på en skole. Lærerne ser på dette som legitimt mot at de innimellom får dra tidligere når de er ferdige med møter, eller arbeidsoppgaver for dagen. På den måten skapes det en kultur hvor lærerne har tillit til, og kan kommunisere med ledelsen i organisasjonen.

4.4 Skolens kultur

Begrepet skolekultur viser til ett eller flere fenomener i organisasjoner og er derfor vanskelig å beskrive helt presist (Berg, 1999; Bang, 1995); Hargreaves et al., 2014). Bang (1995) forstår organisasjonskultur som atferd, felles oppfatninger og normer innad i organisasjonen. Videre skiller han mellom begrepene kulturinnhold og kulturuttrykk. Kulturinnholdet er skrevne og uskrevne regler i organisasjonen. Dette kan for eksempel være medlemmenes oppfatninger av regler som gjelder for å handle. Reglene vil ikke endres på så lenge medlemmene er enige og tilfredse med det som er satt. Det kan for eksempel være en ny lærer som velger å spise lunsj alene på arbeidsrommet, men forstår etter hvert at dette er uglesett fordi forventningen er at lærerne spiser i fellesskap. Det nye medlemmet vil etter hvert lære seg innholdet i hvilke normer og regler som gjelder for kulturen. Kulturinnholdet kan være uartikulert, men komme til uttrykk som en felles forventning om «det er slik vi gjør det her hos oss» (Deal & Kennedy, 1982 referert i Bang, 1995). Bang (1995) stiller seg kritisk til dette uttrykket og peker på at kultur ikke kan beskrives med bakgrunn i atferd, men på selve innholdet i de normene og reglene som ligger til grunn for denne atferden. Kulturuttrykk er hvordan fysiske uttrykk brukes for å kommunisere overfor medlemmene (Bang, 1995). Førsteintrykket på en skole kan for eksempel være at det er mye uorden på arbeidsrommene og gi et bilde på at her arbeider det lærere som ikke er så interesserte i miljøet rundt seg. Uttrykket «uorden» gir ikke et helhetlig bilde og vil dermed skygge for kulturinnholdet som foregår på «innsiden» og som er noe man må forstå og lære seg. Uorden på arbeidsrommene kan også være et uttrykk for at lærerne er svært opptatt av elevene, og kulturinnholdet er at de bruker hver pause sammen med elevene sine i stedet for å bruke tiden på å rydde pulten. Forholdet mellom kulturuttrykk-

og innhold kan forstås i lys av et sosiokulturelt perspektiv. På den måten at uttrykket er artefaktene som medierer og bidrar til en forståelse av innholdet i kulturen (Säljö, 2002). Ett eksempel på dette er rektor som øverst i hierarkiet har størst kontor. Kontoret blir det fysiske uttrykket som skaper tanken om at rektor er øverst i hierarkiet.

Fellesskapet i en kultur kjennetegnes av normer og regler som er utviklet i organisasjoner (Hargreaves, et al., 2014). Når medlemmer opplever noe vanskelig sammen og finner felles løsninger som gir en effekt, skaper det et felles «vi». Hargreaves omtaler dette som samarbeidsbaserte kulturer som er bygget på tillit og relasjoner. Når medlemmer i en kultur bruker begrepet «vi» kan det forstås som et produkt av hvordan kulturen har utviklet seg i en organisasjon og skjer ofte når medlemmer er lenge nok sammen (Hargreaves et al., 2014; Bang, 1995) Lærere som over tid har samarbeidet om å finne felles løsninger for å snu et dårlig psykososialt miljø blant elever, kan være et eksempel på dette. Samtidig vil det alltid være en utfordring i kulturer at det utvikles subkulturer. Subkulturer kan sammenlignes med små grupper innad i organisasjonen. Gruppene kan oppstå ut fra fysisk plassering av medlemmer, eller organisering av arbeid (Berg, 1999). Hargreaves omtaler dette som balkanisering og beskriver at mennesker som er mye sammen har en tendens til å utvikle felles følelser og forståelsesmåte, og blir en egen kultur i kulturen (Bang, 1995; Hargreaves et al., 2014).

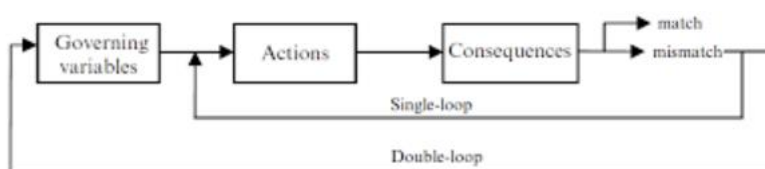
Lærere som for eksempel arbeider sammen om å finne løsninger for å snu et negativt psykososialt miljø blant elever, kan utvikle en sterk tilhørighet til medlemmene i gruppen som samarbeider. I samarbeidssituasjonene utvikler lærerne tillit i relasjonene, fordi de utveksler tanker, følelser og erfaringer med hverandre. Ledere i organisasjoner kan også være med på å skape subkulturer. Plassering av ansatte på et arbeidsrom kan for eksempel bidra til at lærere utvikler et fellesskap gjennom samhandling i et felles fysisk miljø, og får et slags eierskap til arbeidsrommet de sitter på (Bang, 1995). For å forme kulturen annerledes kan for eksempel organiseringen av arbeidsrom rulleres på. På den måten blir det naturlig at lærere samarbeider med hverandre om fag på tvers av trinn. Dette vil også føre til at lærere blir bedre kjent med flere på arbeidsplassen. Samarbeid med lærere på andre trinn kan bidra til å øke hverandres forståelse av ulik undervisningspraksis (Hargreaves et al., 2014).

4.5 Lærende organisasjoner

Lærende organisasjoner har vært et sentralt begrep i skolens styringsdokumenter. Det knyttes til lærersamarbeid og beskriver samspillet mellom medlemmer i organisasjoner. Det beskriver også hvordan kompetanse- og kunnskapsutvikling i organisasjoner bidrar til læring for den

enkelte (Argyris & Schön, 1996; Kunnskapsdepartementet, 2004). For at læring skjer i organisasjoner fremhever Argyris (2000) to betingelser. For det første skjer læring når skoler oppnår et mål, og lærere erfarer at det er overensstemmelse mellom handlingsplanen og det konkrete målet. Det gitte målet kan for eksempel være forbedring av læringsmiljøet, og lærere ser at handlingsplanen de utarbeidet fungerte. Den andre betingelsen for læring er når lærere blir bevisst en mulig «konflikt» mellom handlingsplanens intensjon og det ønskede resultatet. Slike «konflikter», eller hindringer, kan oppstå når lærere opplever at krav «utenfra» ikke er i tråd med skolens virkelighet.

Manglende ressurser er et eksempel på en hindring. Det kreves derfor at skoleledere og lærere stadig må tenke nytt og finne kreative løsninger for å nå målene. Erkjennelser av konfliktfylte krav til skolen åpner opp for at lærere reflekterer sammen, og det er da læring skjer. Hele skolen må arbeide og lære sammen for å styre utviklingen og finne de beste opplæringsmetodene for barn og unge (Stoll, et al., 2006). Å ha en felles retning, eller felles visjon, for å oppnå gitte mål er sentralt i lærende organisasjoner (Argyris & Schön, 1996; Senge 2006). For å skape en felles forståelse av hva som kreves for å oppnå den felles visjonen, har tett samarbeid og kommunikasjon mellom lærere og ledelse stor betydning (Argyris & Schön, 1996). Når skolens ansatte samhandler og deler perspektiver, fører det til en felles læring og forståelse av hvilken retning skolen skal ha. Tett samarbeid og kommunikasjon mellom lærere og ledere bidrar også til refleksjon i praksis (Schön, 1995). Det innebærer at lærere har et kritisk blikk til for eksempel hvilken forskning man støtter seg til, tester egen forståelse og er villige til å endre praksis. I de reflekterende samtalene benyttes akkumulativ kunnskap og kan knyttes til en skole som er lærende (Schön, 1995). Det vil si at samtaler mellom skolens ansatte bygger på kunnskaper og erfaringer som er utviklet og samlet inn i skolen over tid. På den måten utvides perspektiver og man lærer sammen. Reflekterende læringsprosesser kan knyttes til Argyris (2000) begreper «single-loop» og «double-loop».



Figur 3 (Illeris, 2000 s. 248)

«Single- loop» handler om å oppdage feil som gjøres i praksis og korrigere dem slik at det medfører en endring i handlingene. I en slik prosess undersøkes ikke årsakene som ligger til grunn for «feilen». Lærere som for eksempel samarbeider for å snu et ekskluderende elevmiljø gjennomfører tiltaket, eller «handlingen», lekegruppe. Dette gjøres for å oppnå «resultatet» inkluderende elevmiljø. «Feilen» som oppdages er at alle elever ikke ønsker å leke i større grupper. Endringen som gjøres er å korrigere gruppenes størrelse uten å undersøke den bakenforliggende årsaken til hvorfor ikke alle elever vil leke i store grupper. «Double- loop» er når lærere undersøker hvilke årsaker som gjør at noen elever ikke ønsker å leke i større grupper. Ideen, eller forventningen bak lekegruppe er at et inkluderende elevmiljø betyr at alle elever leker i sammen. Dette må likevel korrigeres fordi «feilen» er at det ikke er alle elever som ønsker å være en del av en større gruppe på grunn av for eksempel skjult mobbing. De føler derfor større trygghet i lek med en, eller to. Læring skjer når de skjulte årsakene undersøkes og oppdages. Dette vil også bidra til å skape endringer i læreres praksis.

4.6 Profesjonelt læringsfellesskap

Begrepet profesjonelt læringsfellesskap brukes i stortingsdokumentene om skolens lærefellesskap, og er nært beslektet begrepet lærende organisasjoner. Begrepet har utgangspunkt i internasjonal skoleforskning og teoriutvikling om lærersamarbeid og er på engelsk kjent som Professional learning community (Stoll et al., 2006; Hargreaves et al., 2014; Senge, 2006; Lave & Wenger, 2003). Andre begreper på lærersamarbeid er profesjonelt fellesskap, profesjonsfellesskap og lærende profesjonsfellesskap (Munthe, 2005; Stoll, et. al., 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020). I likhet med lærende organisasjoner kjennetegnes profesjonelle læringsfellesskap ved en gruppe mennesker i samme profesjon som inkluderer hverandre, er læringsorienterte, deler og kritiserer sin praksis. Dette gjøres ved å reflektere og samarbeide om å utvikle en felles forståelse for undervisningsformål (Stoll, et al., 2006; Irgens, 2014). Hargreaves (et al., 2014) understreker dette og beskriver det han ser som tre sentrale elementer i profesjonelle læringsfellesskap. For det første består et *fellesskap* av lærere som forplikter seg til og har et felles ansvar for undervisningsformål. Der man anerkjenner hverandres meninger og samarbeider over lengre tid for å forbedre sin praksis. For det andre er et *læringsfellesskap* der lærere samarbeider om effektive løsninger, og forsker på egen praksis for å utvikle og forbedre denne. For det tredje er *profesjonelle læringsfellesskap* ledet av fellesskapets erfaringer, hvor lærere diskuterer og bruker vitenskapelig forskning som utgangspunkt for egen praksis (Hargreaves et al., 2014, s. 145). I profesjonelle læringsfellesskap har lærere en ledende rolle for sin egen utvikling og

læring. For at skoler skal utvikle sin kollektive kompetanse kreves det et kontinuerlig arbeid med å skape en felles forståelse av begrepet «lærende profesjonsfellesskap» (Stoll et al., 2006); Kunnskapsdepartementet, 2020).

4.7 Senges teori om lærende organisasjon

Senges teori om lærende organisasjoner er et perspektiv på hvordan organisasjoner selv må stå til ansvar for at medlemmer kan lære og utvikle seg sammen (Senge, 2006). Teorien handler om å se etter sammenhenger, i stedet for årsaksforklaringer, som organisasjonens medlemmer kan lære av sammen. Dette kan knyttes til Argyris (2000) «single- og double-loop» læring. For at en organisasjon skal være lærende er endringer av tankesettet til medlemmer helt sentralt, og Senge peker på fem disipliner for at denne endringen skal skje (Senge, 2006). *Personlig mestring* handler om å stadig sette nye mål for seg selv. Når man oppnår målene som er satt opplever man en personlig mestring. Dette skaper et eierforhold og en indre motivasjon for å fortsette arbeidet med oppgaver (Senge, 2006; Bjørnsrud, 2014). Lærere som stadig videreutvikler sine kunnskaper og ferdigheter er i en livslang læringsprosess, og bidrar til skolers utvikling (Senge, 2006). Videre beskrives *mentale modeller* som antakelser lærere har gjort på forhånd, og påvirker deres atferd i organisasjonskulturer (Senge, 2006). For å bli bevisst mentale modeller i organisasjoner kan lærere dele erfaringer, eller observere hverandre i ulike situasjoner. På den måten kan det oppdages hva som er antatt på forhånd, i for eksempel en gitt klasseromssituasjon. Når lærere blir bevisst sine antakelser kan det både føre til økt individuell og kollektiv refleksjon. Skoler som støtter opp om refleksjon og kollektiv læring sies å ha det beste utgangspunktet for å utvikle seg (Grutle, 2018).

Gruppelæring er beskrevet som avgjørende for at organisasjoner skal lære (Senge, 2006). Det kan for eksempel være at lærere samarbeider i team, eller på andre møtearenaer. Tanken er at man lærer mer av hverandre i grupper, enn det hvert individ kan gjøre på egenhånd. I Senges teori er den individuelle læringen nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Dialogen som skjer i en gruppe ses på som helt sentral, fordi diskusjoner og samtaler med andre gir rom for refleksjoner og nye perspektiver. Det skal for eksempel godt gjøres å reflektere over egen praksis fra et utenforstående perspektiv (Dysthe, 2001; Senge, 2006, Lave et al., 2003). Lærere som reflekterer sammen, blir bevisst på hva de får til og ikke får til i egen praksis. Ut fra dette kan de bli enige om en *felles visjon*, som for eksempel vil si å ha en felles retning for skoleutvikling (Senge, 2006; Grutle, 2018). For at den felles visjonen i organisasjon skal være reell kreves det en felles forståelse av hva som må til, samt lyst til å lære- og skape noe

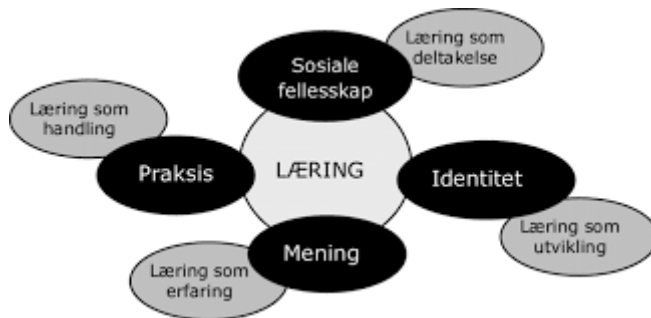
sammen. Argyris (2000) retter kritikk mot at det er handlinger utført av organisasjoner som produserer læring. Han understreker at individers handlinger i organisasjoner produserer atferd, og at det derfor er individers handlinger som fører til læring. Han peker også på at organisasjoners svakhet er at individer alltid vil sitte på mer kunnskap enn organisasjonen. Det er heller ingen garanti for at organisasjoner vil kunne tilegne seg all kunnskap hvert medlem innehar. Senge (2006) peker på at gruppelæring er viktig i en organisasjon, samtidig skriver han at alle disiplinene må ses i sammenheng, og jobbes med som en helhet. Rammen for de fire disiplinene *personlig mestring*, *mentale modeller*, *gruppelæring* og *felles visjon*, omtaler han som *systemisk tenkning*. Et eksempel på dette kan være at skolens felles visjon er å oppnå en mobbefri skole. Lærerne arbeider derfor med elevmiljø og inkludering, både på tvers av trinn og i klasserommet.

4.8 Wengers teori om praksisfellesskap

Wengers læringsteori retter også oppmerksomheten mot at man lærer sammen med andre. Han beskriver tre sentrale elementer i et praksisfellesskap for å skape utvikling og læring (Lave et al., 2003). For det første er det knyttet til en felles virksomhet, som for eksempel en skole. Her lærer man seg hvilke regler som gjelder og hvilke forventninger, eller krav medlemmer har til hverandre. Det er et skille mellom «dem» og «de andre» og gir medlemmer en tilhørighet i gruppa (Lave et al., 2003; Schön, 1995). Lærere vil for eksempel kjenne en tilhørighet på deres arbeidsplass, fordi man er kjent med kulturen og har relasjoner med kollegaer og elever. For det andre har medlemmer et *felles repertoar* (Lave et al., 2003). Det kan for eksempel være felles begreper, metoder, eller rutiner i et fellesskap. For å overføre kunnskaper og ferdigheter til andre blir samtalen sett på som den viktigste mekanismen (Saljö, 2002). Med andre ord må lærere ha en felles forståelse av begreper som brukes i diskusjoner for å kunne videreutvikle sine kunnskaper og videreføre dem til andre. I dag er det spesielle miljøer som utdanner mennesker, som for eksempel lærerutdanningen. Der medlemmene av miljøet lærer de samme begrepene som videreføres i deres praksis.

Det tredje elementet Wenger peker på er *gjensidig engasjement* og handler om hvordan lærere og elever må gi og ta i et fellesskap. På skoler er for eksempel lærere i kontinuerlige læringsprosesser. Først er de uerfarne deltakere, etter hvert som de lærer blir de mer erfarne og kunnskapsrike (Lave, et al., 2003). For å lære og utvikle seg kreves det et gjensidig engasjement fra deltakerne og kan ses i sammenheng med det Wenger (2000) omtaler som perifer legitim deltakelse. I tråd med det sosiokulturelle perspektivet skjer læring i fellesskap med andre, hvor man ved hjelp av språket kan delta og handle i sosiale situasjoner. Wenger

legger midlertidig større vekt på at det er handlingen i fellesskapet som er det grunnleggende og ikke språket (Wenger, 2000). Den sosiale læringen som skjer i et praksisfellesskap beskrives som fire dimensjoner (Lave et al., 2003).



FIGUR 4

(Lave & Wenger, 2003, s. 131)

Læring er helt sentralt og kunne like gjerne vært plassert i midten av modellen (se fig. 4). Grunnen er at læring er knyttet til alle erfaringer i det praksisfellesskapet individet er en del av (Lave et al., 2003). Wenger beskriver læring som noe vedvarende, en kontinuerlig prosess som ikke har en start eller slutt. Det er likevel i ulike situasjoner, eller på ulike tidspunkter læringen intensiveres, fordi vi for eksempel utfordres på noe (Lave et al., 2003). Videre pekes det på at et individ lærer når det uttrykker *meninger*, og opplever sin egen livsverden som meningsfull ved å sette ord på dem (Lave et al., 2003). Lærere som for eksempel opplever at meningene de uttrykker på samarbeidsmøter blir anerkjent av andre, får en verdi. I den forbindelse er samarbeidsmøter en del av læreres *praksis*. Dette er arenaer hvor de kan utveksle erfaringer med hverandre og støtte hverandre. Slike situasjoner er med på å opprettholde læring, og et gjensidig engasjement for handling. På den måten skapes et *fellesskap*. I et fellesskap får deltakere mulighet til å for eksempel uttrykke sin kompetanse og gir en verdi til de felles aktivitetene som utføres. En felles aktivitet på en skole kan for eksempel være arbeid med inkludering på tvers av trinn. Når lærere diskuterer inkludering som positivt for læring, gir dette en verdi for videre arbeid. I et fellesskap påvirkes også vår *identitet*. I samhandling med andre kan man sette ord på hvordan læring endrer hvem vi er og gir rom for å skape personlige utviklingshistorier (Wenger, 2000, s. 153- 154). Wenger (2000) skriver at det er en sammenheng mellom læring og identitet. Gjennom læring får vi en forståelse av eget potensiale og muligheter for handling. De fire elementene *meninger*,

praksis, fellesskap og identitet beskriver hvordan samhandling med andre bidrar til refleksjon og er grunnleggende for all læring.

4.9 Læreres profesjonelle utvikling

4.9.1 Læreres kunnskapsbase

Læreres profesjonelle kunnskapsbase er teoretisk og praktisk kunnskap, lært gjennom utdanning (Grimen, 2008). Den teoretiske kunnskapen er teori og forskning i fag som formidles underveis i utdanningsforløpet. Det som ligger til grunn for den praktiske kunnskapen kan enkelt forklares med hva lærere gjør i klasserommet hver dag, eller hvordan de handler i ulike situasjoner (Heggen, 2008). Forholdet mellom teori og praksis står i et integrert forhold til hverandre. På den måten at lærere gjennomfører handlinger med bakgrunn i sin teoretiske kunnskap (Grimen, 2008; Ertsås & Irgens, 2014; Heggen, 2008). Denne kunnskapen må stadig videreutvikles i yrket, altså må lærere være oppdatert på relevant teori og forskning (Kunnskapsdepartementet, 2020; Mausestagen, 2015).

Læreres profesjonelle skjønn er selve kjernen i deres profesjonelle arbeid (Molander & Smeby, 2013, s. 44). Det vil for eksempel si at lærere må ta etiske avgjørelser som er sentralt i deres individuelle yrkesutøvelse. Profesjonelle lærere har både et samfunnsansvar og samtidig autonomi. Samfunnsansvaret er å gi elevene opplæring i henhold til opplæringsmålene. Læreres profesjonelle autonomi handler om det etiske ansvaret lærere har for hver enkelt elev. Dette ansvaret omtaler Mausestagen (2015) som «responsibility». Autonomi er også handlingsrommet lærere har til å for eksempel velge hvilke metoder som skal brukes i undervisningen. På en skole vil det for eksempel være et spenningsforhold mellom det læreren er pålagt, og friheten til å velge hvordan det skal gjennomføres. Dette fører til at læreren ofte kommer opp i dilemmaer og må bruke sitt profesjonelle skjønn (Mausestagen, 2015). Tilpasset opplæring er et eksempel på et dilemma lærere møter i klasserommet. Tilpasset opplæring kan tolkes på ulike måter. På den ene siden kan det oppfattes som om lærere skal lage ulike undervisningsopplegg til hver enkelt elev. På den andre siden kan det oppfattes som at lærere skal variere undervisningen. I den forbindelse må det tolkning og refleksjon til for å finne løsninger som er gjennomførbare, og samtidig gir elevene opplæringen de har krav på. I slike refleksjoner bruker lærere egne erfaringer for å reflektere over valg og utøver kritisk skjønn (Schön, 1995; Grimen, 2008; Molander et al., 2013).

Refleksjon beskrives som en grunnleggende kollektiv virksomhet. For å reflektere kreves det noe nytt, eller uventet for at det skal gi lærere nye perspektiver på egen praksis og skape endring (Nerland, 2006). Samtidig er helt nøyaktige beskrivelser av hvilke refleksjoner man

gjør i ulike situasjoner vanskelig, fordi det kan være intuitivt (Schön, 1995). Lærere som reflekterer sammen kan finne nye profesjonelle løsninger på et problem, uten å konkret forklare hvorfor de kom fram til akkurat den løsningen. Det vil si at lærere av og til vet hva som skal til, intuitivt. Videre må hvert problem ses på som en unik situasjon, det må stilles spørsmål underveis, reflekteres i diskusjoner med andre for å se situasjonen i et annet perspektiv og finne nye løsninger. Det finnes samtidig lærere som er ikke like åpne for å endre praksis, og er lukket til nye løsninger. Det kan for eksempel være lærere som har en innstilling om at man kan den bakenforliggende teorien, har mye erfaring, og derfor «vet» hvordan man skal løse alle problemer som måtte oppstå. En slik holdning kan være til hindring for refleksjon over praksis, og føre til at store feil blir oversett (Schön, 1995).

Østerud (2016) peker på at lærere som bevisst benytter sin teoretiske kunnskap i samtaler om praksis, hever perspektivet til et metanivå. Det vil si at de hever blikket og ser på egen praksis «ovenfra». Dette bidrar til viktige refleksjoner og individuell utvikling. Afdal har studert betydningen av at lærere diskuterer forskningsbasert kunnskap. Hun finner at finske lærere har et skarpere blikk på individuelle forskjeller hos elever, og hvordan de på ulike måter kan hjelpe hver elev i læringsprosessen. Til sammenligning er norske lærere mer opptatt av det praktiske, som for eksempel gruppeprosesser og klasseledelse. De er også mer opptatt av hvilke metoder man skal benytte seg av i undervisningen for å treffe elevenes individuelle interesser (Penne og Skarstein, 2015; Afdal, 2014). Det er derfor et viktig poeng at lærere skal reflektere over og begrunne sin praksis med skolerelatert forskning (Ulvik, Riese og Roness, 2016).

4.10 Nasjonal styring

Kunnskapsløftet som kom i 2006 kan sammenlignes med den amerikanske reformen som kom på 2000- tallet. Hargreaves omtaler dette som den *andre reformvei* hvor politiske begreper som «markeder» og «standardisering» førte til en læreplan med tydelige kompetansemål. I løpet av denne perioden fikk lærere et større ansvar for at elever skulle oppnå de gitte læringsmålene (Hargreaves & Shirley, 2012, s. 25). På samme tid vekket PISA- resultatene fra 2001 sterke reaksjoner i det norske samfunnet (Mausethagen, 2015). Som et tiltak for å forbedre elevresultatene innførte regjeringen et kvalitetsvurderingssystem, for å i større grad kontrollere opplæringen på skoler. Det nye Læreplanverket (2020) kan i stor grad knyttes til det Hargreaves omtaler som den *trede reformvei* (Kunnskapsdepartementet, 2020; Hargreaves et al., 2012, s. 25). I denne reformperioden var en av de viktigste endringene at den sterke ovenfra- og ned styringen skulle erstattes med ledelse og påvirkning fra «siden»

(Hargreaves et al., 2012). Målet var å skape utvikling, og at lærere fikk større grad av autonomi. Likevel var det ikke slik at den sterke styringen utenfra ble dempet. Av den grunn ble det ikke like stor frihet for skolene, som det i utgangspunktet var tenkt det skulle bli. Med andre ord var ikke plassering av enkelte deler fra en reform, og plassere det inn i en annen en god løsning.

Som et resultat av ekstern styring av skolen og målstyringen er det i dag er et krav om forskningsbasert praksis (Mausethagen, 2015). Det vil si en intensjon om at det skal være forhåndsbestemt hvilken forskning som skal bli lagt til grunn for læreres praksis. Dette innebærer også at lærerstudentene skal ha kunnskap om oppdatert forskning, og lære seg forskningsmetoder. Forskningen som blir lagt til grunn skal være evidensbasert. Det vil si «forskningen som virker», fordi man har et mål som skal nås og da vil man vite hva som er den beste måten å komme dit på (Kvernbekk, 2018). Kritikken mot dette er at lærerpraksisen er praktisk/etisk og ikke teknisk. Det er derfor ikke mulig å forske på pedagogikken og slå fast at dette er det som skal gjøres for å være den beste klasselederen med de beste undervisningsmetodene (Kvernbekk, 2018). Det er med andre ord ingen garanti for at det finnes evidensbasert forskning som passer inn på enhver skole og i ethvert klasserom.

Samtidig er det nødvendig å trekke inn relevant teori og forskning på området for å utfordre egen praksis, og strebe etter å utvikle den «beste praksisen.» Å være kritisk til forskning er en viktig del av arbeidet med å tilegne nye elementer. Av den grunn bør lærere selv få velge det de mener er egnet for sin praksis. Får lærere servert forskningen de skal legge til grunn, tar det fra dem denne muligheten. Mausethagen problematiserer også dette og viser til utdanningsforbundets oppfatning, som er at lærerprofesjonen skal være forskningsinformert (Mausethagen, 2015). Det vil si at lærere møter forskningen med et kritisk og analysert blikk. På den måten blir det rom for læreres autonomi ved at de selv velger det de ønsker å legge til grunn for egen praksis (Mausethagen, 2015). Det å trekke forskning inn i diskusjoner ser ikke ut til å ha vært en vanlig samarbeidsmåte for lærere gjennom årene. Av den grunn oppfordrer også utdanningsforbundet at lærere engasjerer seg mer i forskningsfunn. Det vil si at de bruker denne kunnskapen aktivt i diskusjoner med kollegaer, og i egen praksis (Bjørnsrud, 2014; Mausethagen, 2015).

Den økte nasjonale styringen av skolene og oppmerksomheten mot resultatmålingen har ført til at lærere i større grad blir ansvarliggjort for elevresultater. Dette ansvaret omtales som «accountability» (Mausethagen, 2015). Begrepet «accountability» er en konsekvens fra en sterk ovenfra- og ned styring. Den økte eksterne kontrollen begrenser læreres profesjonelle

autonomi og gir dem mindre frihet til egne valg (Hargreaves et al., 2012). Lærere tar seg ikke tid til å arbeide med selvutvikling, eller utviklingen av profesjonsfellesskapet, fordi målet er å arbeide for å oppnå gode elevresultater på nasjonale prøver. Elevers prøveresultater blir benyttet som resultatbeviser på hvor «kompetent» læreren er. Det er elevers læring og prestasjoner som står i fokus og i mindre grad læreres. Autonomien blir også begrenset da det i mange tilfeller er læreboka som bestemmer hva det skal undervises i (Munthe, 2005). Pålegget til skoler og oppmerksomheten på elevresultater er med på å ta tiden fra utviklingsarbeidet. Et interessant, men kanskje ikke overraskende funn i forbindelse med dette, er at lærere opplever et stort press på tempo og resultater. Det konstante presset utenfra kan være med på å overkjøre den individuelle utviklingsprosessen (Munthe, 2005; Hargreaves et al., 2012). Alt dette er eksempler på at formuleringer i politiske styringsdokumenter ikke stemmer overens med skolens virkelige liv.

Resultatmålingen har også bidratt til at lærere er presset inn på et spor hvor læreres undervisning i stor grad har blitt rettet mot at elever skulle oppnå gode resultater, og har skapt et instrumentalistisk syn på læring. Instrumentell læring er relasjonen mellom tiltak og ønsket resultat (Kvernbekk, 2018). Dette kan knyttes til mål- middel- tenkning, hvor middelet er tiltakene og målet er det ønskede resultatet (Kvernbekk, 2018). På en skole vil det for eksempel si at målet er gode elevresultater. Læreres ulike arbeidsmetoder i klasserommet er for eksempel et middel for å oppnå gode elevresultater. Middelet er også elevene selv, fordi det til syvende og sist er de som produserer resultatene (Løvlie, 2016; Kvernbekk, 2016). Dette er en ganske dagligdags tenkemåte, men Kvernbekk (2016) peker på at det ikke må ta fullstendig overhånd på skoler. De komplekse egenskapene som ikke så enkelt kan måles, som for eksempel å være en god venn, har også en egenverdi, på tross av at det ikke gir gode elevresultater på PISA- tester.

Kritikk rettet mot den instrumentelle læringen i skolen, er at elever ikke får en dybdelæring om temaer, snarere tvert imot. Det er en motsetning mellom lærende prosesser og målstyring for å skape resultater. Lærende prosesser kan knyttes til for eksempel dybdelæring, hvor elever gis tid til å forstå temaet det jobbes med. Målstyring øker presset om gode prøveresultater, og kan for eksempel knyttes til standardisering og effektivitet i arbeidet med emner. Elevresultater benyttes til å måle skolers «forbedringer» (Mausethagen, 2015). Argyris kritiserer også dette, og peker på at den instrumentelle læringen bør bare brukes som et utgangspunkt. Om den er god eller dårlig er avhengig av verdiene som brukes til å definere

«forbedring» (Argyris et al., 1996). I dag kan vi se et skifte fra instrumentell- til mer dybdeløring i det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020).

4.11 Skoleutvikling- kollektiv læring

Skolebasert kompetanseutvikling, også kalt skoleutvikling, er en prosess hvor lærere og ledere sammen skal utvikle kunnskaper og erfaringer på egen arbeidsplass (Bjørnsrud, 2014). Det må ses på som et helhetlig arbeid som både handler om fornyelse av skolers perspektiver og arbeidsmetoder, samt bevaring av skolers tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020; Roald, 2008). I den overordnede delen av Læreplanverket (2020) beskrives skoleutvikling slik:

«(...) Skoleutvikling innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur».

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 18).

Skoleutviklingsarbeid foregår innen bunden arbeidstid, og skjer på flere arenaer i skolen. Eksempler på samarbeidsarenaer er fellesmøter, plangruppemøter og trinnmøter. Fellesmøter er samarbeidsmøter for alle skolens ansatte. Her benyttes tiden til å diskutere skolens daglige drift, eller lokalt utviklingsarbeid (Roald, 2008; Mausehagen, 2015). Lærere gir uttrykk for at innholdet på fellesmøter oppfattes som mer relevant, når temaene er forankret i egen praksis (Dahl, 2016). Dette tyder på at lærere er mer opptatt av å diskutere fag, enn for eksempel brannrutiner. Irgens (2014) beskriver et spenningsforhold mellom drift og utvikling. På den ene siden skal lærere håndtere kortsiktige oppgaver. Det er for eksempel praktiske oppgaver som organisering av klasserom, eller utflukter. På den andre siden er det langsiktige oppgaver, som for eksempel faglig retning for skoleutviklingen. Et tiltak som er ment for et tettere samarbeid mellom utvalgte lærere og skoleledelse, er samarbeidsarenaen plangruppa. Her diskuteres det gjerne hva innholdet på fellesmøter skal være med utgangspunkt i læreres behov. Dette er en fordel da lærere selv kan gi uttrykk for hva de ønsker at innholdet i utviklingsarbeidet skal være, og at det som for eksempel skal samarbeides om ikke oppleves som en byrde eller overbelastning (Kuvaas et al., 2016).

Teamarbeid kan sammenlignes med å arbeide sammen som et lag (Hargreaves et al., 2014). Det høres i utgangspunktet utelukkende positivt ut, men det finnes også utfordringer med et slikt samarbeid. Team- eller trinnmøter er en annen arena for samarbeid om skoleutvikling. Trinnmøter er samarbeidsmøter hvor lærere som arbeider på samme trinn møtes til faste tidspunkt, og i større grad styrer hva de skal arbeide med. Dette er tenkt som en arena hvor lærere kan dele erfaringer og undervisningsopplegg med hverandre. Det finnes likevel ingen garanti for at alle lærere er like interessert i å dele ideer med andre. En årsak til det kan for eksempel være usikkert arbeidsmiljø, der lærere ikke har opparbeidet en god relasjon med hverandre og føler utrygghet (Hargreaves et al., 2014).

Lærere og ledere som har en god relasjon, kommuniserer og deler med hverandre betegnes som et fruktbart samarbeid (Stoll et al., 2006). Med bakgrunn i at skoler i ulik grad klarte å skape et likt opplæringsgrunnlag for elever, var ideen å skape et felles læringsmiljø og delingskultur, slik at opplæringstilbudet skulle være så likt som mulig (Dahl, 2016). Et slikt samarbeid betegnes som profesjonelle fellesskap. Dette er ment som et bidrag for skoleutvikling og får stor plass i styringsdokumentene. Dette har ført til diskusjoner om muligheten for et lokalt forankret utviklingsarbeid (Aas & Paulsen, 2017). Det vil si felles standarder for hvordan og hva lærere skal samarbeide om. På den måten blir opplæringen lik for elever, og varierer ikke ut fra hvilken skole de går på. Det gjenstår fortsatt et arbeid med felles retningslinjer for hvordan et slikt utviklingsarbeid kan se ut, og hvordan det kan gjennomføres på skoler. Samtidig stilles det spørsmål til om det skolene har behov for er ytterligere økt målstyring som bidrar til flere krav.

Det kan stilles spørsmål ved om den nasjonale styringen av skolene i Norge påvirker skoleutviklingen. I diskusjonen om skoleutvikling rettes ofte blikket mot Finland, fordi de scorer høyt på PISA- resultater. Det er forsket på ulikheter mellom norske og finske læreres praksis, og en stor forskjell som peker seg ut er at finske lærere er med på utviklingen av læreplaner og de pedagogiske strategiene som skal brukes (Hargreaves et al., 2012; Afdal, 2014). Til sammenligning er det sterk politisk ledelse av skolen i Norge. I stedet for å forsøke å kopiere andre lands skolereformer, bør norske lærere i større grad få muligheten til å være delaktige i utviklingsprosessen av læreplaner, og de pedagogiske strategiene. Politiske idealer og læreres praksis samsvarer ikke nødvendigvis med hverandre, så ved at lærere i større grad er delaktige kan man finne ut av hva som er den beste undervisningspraksisen på norske skoler (Hargreaves et al., 2012; Afdal, 2014).

Utvikling skjer når lærere er aktive, interesserte i prosessen og reflekterer sammen. Åpenhet om egen undervisningspraksis og deling av kunnskaper og erfaringer bidrar til refleksjon (Skaalvik og Skaalvik, 2012; Bjørnsrud, 2014). Den individuelle utviklingen kan derfor ofte forstås som læreres utbytte av det kollektive utviklingsarbeidet. Et eksempel på kollektivt utviklingsarbeid er aksjonslæringsprosjekt som er nært på klasserommet. Dette synes å ha god effekt på læreres læring. Når lærere får jobbe tett opp mot klasserommet sitt, for eksempel ved observasjoner, rapporterer lærere at de har stort læringsutbytte (Ulvik, Riese og Roness, 2016). I den forbindelse er observasjon et godt redskap for å lære i klasseromsnære situasjoner og bidrar til nye perspektiver og forståelse. Grunnen er at lærere selv får se de aktuelle situasjonene, i stedet for å kun fortelle hverandre om dem. Observasjon knyttes også sammen med den praktiske og teoretiske kunnskapen. På den måten at lærere ofte bruker teorien til å forstå den praktiske situasjonen, og hjelper lærere med å forstå prosessene som observeres (Postholm, 2005, Grimen; 2008; Heggen, 2008). En fordel med denne samarbeidsmåten er at det bidrar til at lærere opplever mindre faglig og pedagogisk usikkerhet (Postholm, 2005; Skaalvik og Skaalvik, 2012).

Et prosjekt gjennomført i Norge, hadde oppmerksomhet rettet mot elevenes læringsstrategier og metakognisjon. Lærerne observerte hverandres undervisning flere ganger i løpet av perioden, og reflekterte sammen over det de hadde sett (Postholm, 2011 a). Funn fra denne studien viser at lærerne opplevde kombinasjonen av observasjon og refleksjon som en meningsfull arbeidsmetode, og lærerik for undervisningen. Videre fokuserer studien på hvor viktig det er at lærere får tid til å samles om undervisningspraksisen, samt mulighet til å samarbeide i team over lengre tid. På den måten får de utvikle sin profesjonelle kompetanse i trygge og kjente relasjoner (Postholm, 2011 b). Som praksisutøver i for eksempel et klasserom, blir utviklingsprosessen til lærere mer konkretisert og tilpasset en spesifikk kontekst (Smith & Ulvik, 2018). Videre pekes det på at de konkrete situasjonene kan føre til at lærere får et mer generelt bevissthetsnivå om egen læring og kompetanse (Smith et al., 2018). Det vil si at lærere tok med seg erfaringer fra for eksempel hvordan en situasjon ble løst, og forstod hvordan det kunne løses neste gang noe lignende skjer. Kollegaer som observerer hverandre er imidlertid tidkrevende. Av den grunn blir det kanskje ikke benyttet like ofte som lærere skulle ønsket.

5 Metode

Forskningsdesignet for min studie har en fenomenologisk tilnærming med kvalitativt intervju som metode, og vil bli redegjort for i dette kapittelet. Videre vil jeg også redegjøre mine avveininger for utvalget av informanter, og hvilke vurderinger jeg tok både før og etter gjennomføringen av intervjuene. I analyseprosessen valgte jeg en tematisk tilnærming og er inspirert av Braun og Clarkes (2006) fremstilling for hvordan man kan gå frem i innsamlet materiale. Helt sentralt for denne studien har vært å få informasjon om lærernes meninger, sett i sammenheng med lærersamarbeidet som foregår på skolene. I den forbindelse redegjør jeg for hvordan transkripsjonen har blitt gjennomført og prosessen med å kode, kategorisere og valg av temaer. For å sikre studiens validitet og reliabilitet har jeg etterstrebet å vise gjennomsiktighet gjennom hele forskningsprosessen (Thaagard, 2013).

5.1 Bakgrunn for valg av tema og avgrensninger

Ut fra egne erfaringer med lærersamarbeid, ønsket jeg våren 2019 å undersøke hva lærerne opplevde som lite givende med lærersamarbeidet, og deres tanker om hvordan dette kunne forbedres. Etter utarbeidelse av masterskisse og veiledningsseminar, kom jeg fram til at den opprinnelige problemstillingen ikke ville bringe noe nytt til den pedagogiske diskusjonen om profesjonelt samarbeid i grunnskolen. Mitt utgangspunkt og forforståelse ville også være en hindring for å opprettholde objektivitet som forsker, fordi egne erfaringer i stor grad ville farge fortolkningene mine av informantenes svar i analysen (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

På bakgrunn av dette endret jeg perspektivet fra hva som ikke fungerte med lærersamarbeid, til hvordan lærersamarbeid kan bidra til lærernes læring og utvikling. I starten av prosjektet var problemstillingen vid og uklar. I løpet av forskningsprosessen har denne blitt mer spisset, og avgrenset for å gi meg en tydeligere retning for det jeg ønsket å undersøke (Postholm og Jacobsen, 2018).

Problemstillingen har kontinuerlig blitt bearbeidet og konkretisert, og er som følger:

Hvordan kan lærersamarbeid bidra til læreres læring og utvikling?

På samme måte er også forskningsspørsmålene bearbeidet og snevret inn for å rette oppmerksomheten mot områder som vil kunne gi svar på problemstillingen. Avgrensningen ga meg tydeligere fokus på det jeg ønsket å undersøke. Samtidig som det ikke måtte være for snevert, og begrense mulighetene til å oppdage noe nytt. Jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

3. *Hva kjennetegner lærersamarbeidet på de ulike samarbeidsarenaene?*
4. *Hva kjennetegner innholdet i lærersamarbeidet?*

5.2 Forskningens design

Fenomenologiske studier handler om å beskrive *hva* individene erfarte, *hvordan* de erfarte det og finne hva som er felles for deres opplevelser (Moustakas, 1994; Creswell, 2013). Dette springer ut fra konstruktivismen som består av flere ulike varianter og det er her fenomenologien har sine røtter fra (Postholm, et al., 2018). Konstruktivismen er nærmest beskrevet som en motsetning til positivismen. Kritikken som ble rettet mot det positivistiske synet på forskning var at det for eksempel ikke var mulig å skape et fullstendig skille mellom forsker og det som ble studert. De strenge «retningslinjene» i positivismen ga heller ikke rom for å forske på dynamiske fenomener, som for eksempel menneskets erfaringer. For å undersøke læreres erfaringer fra lærersamarbeid har jeg valgt et forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming, der essensen er å søke etter mening (Thagaard, 2013; Postholm et al., 2018). *Mening* er et nøkkelord, fordi jeg har etterstrebet å forstå lærernes meninger om fenomenet lærersamarbeid, ut fra deres beskrivelser (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016).

I min studie kan man forstå lærernes beskrivelser av egne erfaringer som sannheter fra deres livsverden. I det fenomenologiske perspektivet handler det om å forstå felles opplevelser i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Dette bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter den, hvor forskeren søker å forstå deres livsverden (Moustakas, 1994; Kvale et al., 2015; Thagaard, 2013). Livsverden beskrives som menneskers oppfattelse av egen hverdag, og hvordan man gjennom beskrivelser og fortolkninger kan få fram individers perspektiver og meninger om den (Silverman, 2004; Thagaard, 2013; Kvale et al., 2015). Målet var å få innsikt, og av den grunn formulerte jeg problemstillingen slik at jeg kunne forstå fenomenet jeg ønsket å undersøke. Det var også viktig for å forstå meningen med de erfaringer, tanker og meninger lærerne beskrev omkring lærersamarbeidet (Johannesen, et al., 2016). Kvalitative metoder benyttes for å hente inn informasjon om menneskers virkelighet gjennom ord og språk, og skiller seg fra kvantitative metoder, som kan omtales som statistiske generaliseringer. Der resultatene uttrykkes i form av rene tall eller mengder, som for eksempel mange, få, færre, eller på en skala fra 1- 10 (Grønmo, 2012). Kvalitative studier er også utviklet for å gå mer i dybden og forstå sosiale fenomener, der hovedformålet er å forstå den, eller det man forsker på ut fra deres

beskrivelser (Grønnmo, 2012; Thaggard, 2013; Postholm et al., 2018). Dette er godt egnet innen en fenomenologisk design, og var derfor et naturlig valg for min studie.

Kvalitativt forskningsintervju ga meg en mulighet til å forstå den enkeltes lærers oppfatning og gå mer i dybden av fenomenet «lærersamarbeid», som jeg ønsket å studere (Kvale et al., 2015; Johannesen et al., 2016). Dette er også et fleksibelt forskningsopplegg, som vil si at det åpner opp for endringer, og gjør at ideer kan justeres underveis i forskningsprosessen. Det gir rom for å endre for eksempel problemstilling og innsamlingsstrategi (Thagaard, 2013).

Fleksibiliteten gjorde at jeg ikke var bundet til spørsmålene jeg utarbeidet til intervjuguiden, som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Intervjuene jeg gjennomførte kan beskrives som semistrukturerte forskningsintervju. Jeg vurderte det slik at dette var det beste valget fordi jeg kunne endre på spørsmålenes rekkefølge og på den måten stille lærerne spørsmålene jeg ønsket (Kvale et al., 2015). Semistrukturerte intervju har forhåndsbestemte spørsmål, men det er mulighet for å endre på spørsmålenes rekkefølge underveis i samtalen. Av den grunn kunne jeg både legge til og trekke fra spørsmål, og det ga rom for å stille oppfølgingsspørsmål. Av den grunn kunne jeg oppklare det som var uklart, eller utforske videre det som var interessant. Intervjustudien ga meg tilgang på mer personlig informasjon, på grunn av lærernes beskrivelser. Gjennom ordenes mening fikk jeg også en mulighet til å gå mer i dybden på datamaterialet jeg innhentet, og det ga meg mye informasjon om fenomenet jeg undersøkte (Thagaard, 2013; Kvale et al., 2015).

5.3 Innsamling av data

5.3.1 Utvalg av informanter

Jeg intervjuet fem lærere fra tre ulike skoler for å ha et robust utvalg (Kvale et al., 2015). Alle tre skolene er i samme kommune, med geografisk spredning. Opprinnelig var ønsket å intervju seks lærere på tre skoler, men jeg vurderte utvalget på fem som tilstrekkelig stort for å undersøke problemstillingen. Grunnen var at svarene til de fem første i stor grad samsvarte og kunne gi meg tilstrekkelig informasjon (Repstad, 2007; Thagaard, 2013; Kvale et al., 2015).

Utvalget kan beskrives som et strategisk tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Det betegnes som tilgjengelig, fordi jeg intervjuet de lærerne som var tilgjengelige på de skolene jeg sendte forespørsel til (Thagaard, 2013). Jeg forhørte meg også litt på forhånd om skolene hadde ledere som aktivt tilrettela for organisert lærersamarbeid. Hensikten med intervjuene var å få en dypere innsikt i hvordan lærere samarbeidet, og hvordan de erfarte at dette samarbeidet fungerte. Det var derfor viktig at det var timeplanfestet samarbeid på skolene til

lærerne jeg skulle intervju. Videre oppsøkte jeg skoleledelsen på de utvalgte skolene via mail, med forespørsel om de kunne videresende informasjonsskrivet til lærerne som arbeidet der. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju lærere jeg ikke hadde kjennskap til fra før, men arbeidet med å få informanter som ønsket å stille opp til intervju viste seg å være utfordrende. Jeg benyttet meg derfor av kontakter på skoler jeg tidligere hadde hatt ringevikarjobb hos og gjennom andre lærerbekjentskaper. Av den grunn kan utvalget betegnes som strategisk (Thagaard, 2013). En av fordelene med å intervju tidligere bekjentskaper, var at tre av fem lærere sa de takket ja til å bli intervjuet, fordi de visste hvem jeg var. En annen fordel med dette, var at lærerne ved flere anledninger uttrykte tillit til meg. Dette skapte en avslappet atmosfære under intervjuet (Repstad, 2007).

5.3.2 Kriterier for utvalg av informanter

Ett av kriteriene jeg bestemte på forhånd var at lærerne hadde samarbeidet på samme skole i minimum fem år. Jeg ønsket lærere med erfaringer fra en lengre periode på samme arbeidsplass, fordi det ga meg en mulighet til å få med endringer i lærersamarbeidet gjennom årene. Kravet om fem års arbeidserfaring justerte jeg da den ene læreren hadde arbeidet på samme skole i fire og et halvt år. Årsaken til at jeg endret minimumskravet var at jeg vurderte at det halve året ikke ville ha en betydning fra, eller til. Ut fra egen erfaring visste jeg at det var flere timer med tilrettelagt lærersamarbeid på ungdomsskoler, i forhold til småskolen- og mellomtrinnet. Det var derfor et naturlig valg å intervju ungdomsskolelærere for å få kjennskap til hvordan dette var organisert på ungdomstrinnet. Videre ønsket jeg to lærere av hvert kjønn på de ulike skolene for et mer variert utvalg. Aldersforskjell var ikke et krav, men alle lærerne var i spennet mellom 25 og 50 år. Variasjon med for eksempel alder og kjønn i utvalget av informanter, kan styrke overførbarheten ved at flere lærere kan relatere seg til funnene mine (Kvale et al., 2015).

5.3.3 Utvikling av intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og delt inn i tre hoveddeler (se vedlegg 3). Den første delen omhandlet spørsmål om formelt og uformelt samarbeid på skolens ulike arenaer. Den andre delen inneholdt spørsmål om lærernes opplevelser av egen læring i forbindelse med lærersamarbeid. Den tredje og siste delen handlet om innholdet i lærersamarbeidet og hva lærerne samarbeidet om. Dette kan knyttes til «tre grener modellen». Den går ut på at forskeren på forhånd vet hvilke temaer som skal belyses og utdyper hvert tema med oppfølgingsspørsmål (Rubin & Rubin, 2012, referert i Thagaard, 2013).

Før jeg intervjuet informantene gjennomførte jeg et pilotintervju av to spesifikke årsaker. Den første var for å undersøke om spørsmålene jeg stilte var åpne og uttrykt tydelig (Thagaard, 2013). Den andre var fordi jeg ønsket å få vite hvor lang tid det tok å gjennomføre, og dermed gi lærerne et omtrentlig tidsperspektiv på intervjuets lengde (Postholm, et al., 2018). Med informasjonen jeg fikk fra pilotintervjuet justerte jeg intervjuguiden på nytt, ved å blant annet konkretisere spørsmålene mer. Videre utelot jeg noen akademiske begreper som for eksempel «profleksjon», som betyr å reflektere på forhånd (Ulvik, et al., 2016). Etter bearbeidingen sendte jeg den til noen lærerkolleger for gjennomlesning og kvalitetssikre om det fortsatt var utydigheter med spørsmålene. For å forstå lærernes erfaringer fra lærersamarbeid var det viktig å få tak i deres forståelse og meninger. Både de uttrykte og det som ble sagt «mellom linjene». Det var derfor viktig å formulere spørsmål som fanget opp dette. I den forbindelse etterstrebet jeg å utarbeide så åpne spørsmål som mulig, men likevel lukket nok til at lærerne oppfattet emnet jeg ønsket deres mening om. Åpne, men samtidig lukkede spørsmål omtaler Kvale (et al., 2015, s. 47) som *deskriptive, spesifiserte og fokuserte*. Jeg ønsket å undersøke i hvilke situasjoner lærerne opplevde egen læring, og for å forstå hvorfor lærerne opplevde det de gjorde i de situasjonene de befant seg i. Jeg stilte derfor et hovedspørsmål først, slik at lærerne forstod temaet jeg ønsket at de svarte på. Videre fulgte jeg opp med underspørsmålene, med mindre de allerede hadde uttalt seg om dette. Under er et eksempel på ett av spørsmålene fra intervjuguiden:

7. På hvilke måter opplever du at samarbeid er positivt for din utvikling som lærer?

- I hvilke situasjoner erfarer du at du lærer best i samarbeid med andre?
- Hva kan være årsaker til at dere ikke får noe utbytte, eller lærer sammen?
- Kan du beskrive en god samarbeidssituasjon hvor du opplevde læring?

Slike spørsmål ga også mulighet til å følge opp andre interessante utsagn i informantenes svar, fordi jeg for eksempel kunne stille oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2015). Hensikten med oppfølgingsspørsmål er å få mer detaljert informasjon om- og klargjøre det informantene beskriver. På den måten kan for eksempel nye emner som er relevante for forskningsområdet oppdages (Thagaard, 2013; Kvale et al., 2015). Lærerne ga svært utfyllende svar i intervjuene. For å forsikre meg om at jeg tolket dem rett benyttet jeg meg flere ganger av klargjørende oppfølgingsspørsmål i samtalen. Deretter fulgte jeg opp med et gjentakende jeg- budskap, som vist i eksempelet under.

«Tolker jeg deg rett med at ledelsen har en innblanding og kontroll, men at lærerne også har autonomi?».

Min oppgave som forsker var blant annet å være nysgjerrig på det informantene fortalte. Flexibiliteten i semistrukturerte intervju, ga meg for eksempel muligheten til å endre på rekkefølgen av spørsmålene. Jeg opplevde flere ganger at informantene sa noe interessant jeg gjerne ville de skulle utdype, og fulgte så opp dette med å stille et av de andre spørsmålene som normalt ville blitt stilt på et senere tidspunkt. Muligheten til å følge opp interessante utsagn, ga rom for å oppdage «nye ting» og omtales som *bevisst naivitet* (Kvale et al., 2015).

5.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Lærerne valgte selv hvor de ville intervjues. Fordi jeg ønsket å gi informantene trygghet i egne omgivelser (Kvale et al., 2015). Fire av fem intervjuer ble gjennomført i tomme grupperom, eller klasserom på lærernes arbeidsplass. Et av intervjuene ble gjennomført i en folketom park, da læreren ikke var på arbeid den dagen. Før intervjuet startet fikk lærerne en kort beskrivelse av temaene jeg ønsket svar på, informasjon om at båndopptakeren var til lydopptak av intervjuet, og at jeg hadde PC på bordet for å se på intervjuguiden. Dette gjorde jeg for at informantene skulle føle seg trygge i situasjonen, og for at det ikke skulle ta fokuset bort fra spørsmålene som ble stilt (Kvale et al., 2015). Videre åpnet jeg intervjuet med noen konkrete spørsmål om lærernes bakgrunn, utdanning og erfaring. Dette gjorde jeg for å gi informantene en rolig start og få samtalen i gang (Thagaard, 2013). Intervjuene varte fra 17 til 45 minutter. Årsakene til en differanse på opptil 20 minutter, var fordi noen av lærerne svarte mer utfyllende enn andre. Jeg valgte også å utelate to spørsmål etter de to første intervjuene, da jeg ikke lenger fant dem relevante for min problemstilling (Thagaard, 2013). Spørsmålene som ikke var relevante har jeg markert i intervjuguiden (se vedlegg 3).

5.4 Analyseprosessen

For å sortere datamaterialet og søke etter lærernes meninger, har jeg vært inspirert av en tematisk analyse (Braun og Clarke, 2006). Denne måten å analysere data på handler om å lese datamaterialet på «tvers», for å søke etter temaer og sortere dataene etter dem. I Braun og Clarkes beskrivelse av tematisk analyse er det i utgangspunktet seks steg som skal følges. Det første som skal gjøres er å lytte, transkribere og lese datamaterialet gjentatte ganger. Videre skal man kategorisere koder, samt redusere materialet. Deretter skal man se etter kategorier kodene kan passe inn under, for så å definere og videreutvikle disse til overordnede temaer. Temaer blir beskrevet som «kjernen» i datamaterialet. Det fanger opp essensen, og defineres gjerne ut fra det som viser seg å være gjentakende i materialet (Braun et al., 2006).

What counts as a theme? A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set.

(Braun et al., 2006, s. 82)

Avslutningsvis skal funnene presenteres/ rapporteres. En tilnærmet tematisk analyse var et naturlig valg da dette var en fleksibel kvalitativ metode å arbeide med datamaterialet på. Ettersom jeg har valgt en tilnærming har jeg ikke fulgt de seks stegene til Braun og Clarke, men brukt dem som inspirasjon. Braun vektlegger at deres beskrivelse av tematisk analyse ikke er en fast oppskrift som skal følges, men kan justeres slik man ønsker. Dette er også grunnen til at den passer godt for uerfarne forskere, da det ikke er noe som er «feil» fremgangsmåte (Braun et al., 2006).

5.4.1 Transkribering

Jeg gjorde meg først godt kjent med mitt eget datamaterialet for å komme nærmere inn på det, og få god kjennskap til hva lærerne hadde sagt (Postholm et al., 2018). Underveis i prosessen med datainnsamling hadde jeg også skrevet logg, med egne refleksjoner og tanker. Dette ga meg en oversikt over mulige kategorier og temaer i materialet. Kort tid etter intervjuene lyttet jeg gjennom lydopptakene uten å notere, for så å transkribere alle fem intervjuene ord for ord. Transkriberingen er ordrett, men skrevet som en samtale mellom informanten og meg for å få en mer lettlest flyt i teksten (Kvale et al., 2015). Lærerne uttrykte gjerne med ord når det var behov for å tenke seg om, eller om det var et vanskelig spørsmål. Jeg valgte derfor å ikke ta med ordlyder som jeg anså som ubetydelige for deres svar. Derimot tok jeg med latter, eller andre lyder som jeg anså som betydningsfulle for uttalelsene til informantene. Min vurdering var at innholdet i svarene ikke ville tolkes annerledes på grunn av lyder som «hm», eller «eh». Arbeidet med transkriberingen ga meg en bedre forståelse av innsamlet data, og et helhetsinntrykk av hva informantene hadde sagt (Braun et al., 2006). Etter å ha gjennomført transkriberingen hadde jeg til sammen 37 sider tekst. I etterkant lyttet jeg gjennom lydopptakene og sjekket det opp mot mitt skriftlige materiale. På den måten var jeg sikker på at jeg ikke hadde overhørt, eller oversett noe. Allerede her i prosessen, var det viktig å lese aktivt og åpent og søke etter talte, eller uttalte meninger som kunne ha betydning for forskningen (Braun et al., 2006). Jeg noterte også fortløpende mulige koder og egne tanker i margin for å se etter mening og mønstre i dataene (Braun et al., 2006).

5.4.2 Sortering og tematisering

Teksten som var resultat av transkripsjonen var utgangspunktet for å gjøre sorteringsarbeidet. Det første jeg gjorde var å markere meningsbærende elementer i teksten som jeg vurderte som relevante for problemstillingen, med ulike farger for å sortere koder (Johannesen, et al., 2016). Kodene kunne gi meg ytterligere oversikt over materialet og vise tendenser (Braun et al., 2006; Kvale et al., 2015). Dette var en viktig del av analyseprosessen for å reflektere over innholdet, og finne ut hva dette dreide seg om (Thagaard, 2013). Memoene i margen kom til nytte da de representerte mine første og umiddelbare tanker som belyste forskningsspørsmålene. Jeg valgte ut de første kategoriene fra overskriftene jeg benyttet i intervjuguiden. Disse kalte jeg for *arena, innhold, læring/utvikling og ledelse* og plasserte de kodene som passet i hver av kategoriene (Johannesen, et al., 2016). Dette omtaler Johannesen (et al., 2016) som deduktive koder, da jeg allerede hadde en forforståelse av hva jeg så etter.

Jeg kodet også tekstutdrag med sentrale begreper lærerne benyttet seg av i svarene sine. Etter å ha lest gjennom tekstutdragene, oppstod det nye og uventede kategorier. Dette omtaler Johannesen (et al., 2016) som induktive koder, fordi man oppdager noe nytt. De nye kategoriene jeg utarbeidet var *motivasjon/egen interesse, refleksjon, felles standard og forskning*. Dette var også utgangspunkt for en ny sortering av tekstutdragene. Som med de første kategoriene, plasserte jeg de nye tekstutdragene som passet i hver kategori. I denne prosessen så jeg etter hvert at det jeg hadde kodet under de uventede kategoriene, like godt kunne plasseres under *arena, innhold, læring/utvikling og ledelse*.

Av den grunn sorterte jeg materialet på nytt under tre ulike matriser. Jeg fikk da en skjematisk oversikt som belyste forskningsspørsmålene. Dette gjorde jeg også for å være sikker på at ikke mine egne fordommer skygget for det lærerne fortalte (Kvale et al., 2015). Den første matrisen jeg laget var en tabell med overskriftene fra intervjuguiden *arenaer, innhold, læring/utvikling og ledelse*. Jeg tok for meg en og en tekst, og plasserte relevante kodede tekstutdrag i en av kategoriene. Dette ga meg god oversikt over hver enkelt tekst. I den andre matrisen så jeg etter tendenser, og sorterte ut det som i stor grad samsvarte mellom det lærerne ga uttrykk for. Her noterte jeg kun stikkord om for eksempel hvor ofte lærerne fortalte de hadde fellesmøter, hva flere av lærerne fortalte om innholdet på møtene, hva de opplevde læring av og hvilken betydning ledelsen hadde. På den måten oppdaget jeg for eksempel at lærernes samarbeidsmøter så ut til å være overorganisert. I den tredje matrisen gjorde jeg en ny sortering. Her valgte jeg ut kodene jeg så på som meningsfulle, og plasserte det som passet under de opprinnelige kategoriene *arena, innhold, læring/utvikling, ledelse* en gang til. Dette

gjorde jeg for å se på datamaterialet på nytt, og for å se etter om det var noe jeg kunne ha oversett som ville gi meg viktig informasjon. På den måten reflekterte jeg også over egen forståelse av sammenhengen mellom det jeg hadde kodet og kategorisert (Thagaard, 2013). I løpet av denne prosessen reduserte jeg alle sitatene ved å ta bort fyllord, som for eksempel «nei, altså, eller» før setningen. Ved å gjøre det fikk jeg frem essensen og en mer konkret beskrivelse fra svarene jeg tolket som viktige. Måten jeg har arbeidet med matrisene på omtaler Kvale (et al., 2015) som meningsfortetting, eller meningsreduksjon. Det vil si at jeg tok bort det som ikke ga informasjon, men beholdt essensen i sitatet. På den måten ble sitatene mer tydelige og konkrete.

Etter å ha kategorisert endelige hovedtemaer og undertemaer, så jeg først etter mulige relasjoner mellom de ulike kategoriene for å se etter sammenhenger. I denne prosessen definerte jeg og videreutviklet de temaene jeg hadde valgt. For eksempel hovedtemaet jeg først hadde valgt å kalle for *arena*, endret jeg på og definerte i stedet som *timeplanfestet samarbeid*. Grunnen var at dette fortalte mer om hva som skulle presenteres under. Samtidig så jeg at det var flere arenaer lærerne fortalte om, som ikke var timeplanfestet. Av den grunn utarbeidet jeg derfor et nytt hovedtema som jeg kalte for *ulike arenaer for samarbeid*. Temaet *det timeplanfestede samarbeidet* ble endret til å være et undertema. På den måten kunne jeg skille mellom samarbeidet som var bunden tid og samarbeidet som foregikk utenom denne tiden. Det andre undertemaet kalte jeg derfor for *det uformelle samarbeidet*.

Jeg videreutviklet tre overordnede temaer som var *ulike arenaer for lærersamarbeid*, *innholdet i lærersamarbeidet* og *samarbeidskultur*, og sorterte tekstutdragene på nytt. Jeg gikk deretter inn i de overordnede teamene og søkte etter sentrale undertemaer som ga meg relevant informasjon som belyste forskningsspørsmålene og problemstillingen. I det første undertemaet plasserte alle møtearenaene som var bunden tid. Det var for eksempel *fellesmøter* som jeg kjennetegnet med *passiv deltakelse*. *Fagseksjonsmøter* kjennetegnet jeg med *faglige diskusjoner*, *trinnmøter* med *organisering av skolehverdagen* og *tolærertid* med *de gode samtalene*. Det andre undertemaet her var *uformelle samarbeidsarenaer* som jeg kjennetegnet med *den spontane samtalen*. Under temaet *innholdet i lærersamarbeidet* plasserte jeg undertemaene *felles rutiner og felles standarder for undervisning*, *forskningsbasert kunnskap og lærerspesialister som ressurser*. Under det tredje hovedtemaet *samarbeidskultur* plasserte jeg undertemaene *vi-orienterte lærere* og *ledelsens rolle i skolekulturen*.

Etter denne sorteringen gjennomgikk jeg det reduserte datamaterialet på nytt. Dette var for å undersøke om sitatene jeg hadde ga informasjon om temaene, og for å sjekke om kodene

passet sammen (Braun et al., 2006). Her forkastet jeg sitatene som ikke passet, eller som var overflødige. På den måten var jeg sikker på at hovedtemaene hadde undertemaer med sitater, som kunne støttes på lærernes svar jeg fant interessante for å belyse problemstillingen. Det var også for å være sikker på at alt passet sammen og ga en samlet historie. Til slutt så jeg på *hvorfor* den sorterte empirien var interessant for min studie og *hva* som var interessant med det (Braun et al., 2006). Jeg presenterte deretter funnene hvor jeg understøttet temaene så ofte det lot seg gjøre med ett, eller to gode sitater for å øke validiteten (Kvale et al., 2015). Videre kommenterte jeg sitatene og belyste med relevant teori. Resultatet av denne prosessen strukturerte funnene på en god måte som kunne gi meg svar på spørsmålene jeg hadde stilt.

5.5 Studiens kvalitet og forskningsetikk

5.5.1 Validitet

Etterstrebelse av sterk validitet «bør prege hele intervjufasen fra første tematisering til endelig rapportering» (Kvale et al., 2015, s. 272). Det handler om å overbevise den kritiske leseren om at studien er velbegrunnet (Repstad, 2007; Thagaard, 2013). Min oppgave som forsker er å være objektiv så langt det er mulig, og søke etter ny og bedre innsikt (Peräkylä, 2004; NESH, 2016). Validitet i en kvalitativ forskningsprosess handler om gyldigheten av fortolkningene som er gjort av innhentet datamaterialet, og vurderes ut fra om de representerer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s. 204). Validitet er et positivistisk kunnskapsteoretisk begrep og måles vanligvis i tall. Derfor pekes det ofte på kvantitative undersøkelser, som den mest gyldige forskningen (Repstad, 2007). Det argumenteres likevel for at kvalitative undersøkelser kan være valide, i den grad forskeren viser gjennomsiktighet gjennom hele prosjektet, (Peräkylä, 2004). Med gjennomsiktighet menes det en grundig redegjørelse for analysearbeidet jeg har gjort i denne studien. Hvor jeg har med nøyaktige beskrivelser av hvordan jeg har kommet frem til tolkninger og konklusjoner (Thagaard, 2013). En annen viktig oppgave jeg har som forsker i en kvalitativ intervjustudie er å være så fordomsfri som mulig. Ved å være bevisst min forforståelse, øker også validiteten i intervjuene. Grunnen er at jeg aktivt søker etter lærernes sannhet, og ikke min egen. Å være objektiv var en utfordring, da jeg har egne erfaringer fra arbeidslivet som lærer og dermed også fordommer som kan farge mine spørsmål og fortolkninger (Kvale et al., 2015). Jeg anser det å være bevisst mine egne fordommer til fordel for min forskningsprosess. For å øke validiteten til lærernes svar skal jeg som forsker unngå å lede i spørsmålsstillingene (Thagaard, 2013). I noen oppfølgingsspørsmål beveget jeg meg inn i det jeg vil kalle

tvilstilfeller, da jeg for eksempel benyttet andre ord enn informantenes, for å oppsummere og klargjøre svar.

Intervjuer: Kan du beskrive ledelsens rolle i lærersamarbeidet?

Karina: (...) I hvert fall positivt innstilt og masse tillit til det arbeidet vi gjør, absolutt. Og det gjør vel, gir noen gode ringvirkninger når vi merker at vi har tillit hos ledelsen sånn at de synes vi jobber godt, så har man jo lyst til å fortsette det gode arbeidet.

Intervjuer: Tolker jeg deg rett med at ledelsen har en innblanding og kontroll, men at lærerne også har autonomi, opplever du en balanse mellom det?

Karina: Jeg opplever selv at jeg har autonomi her, og jeg ser nødvendigheten av at vi har samarbeidstid, og jeg tror ikke ledelsen skal slippe alt for mye opp heller (...).

Slik (det forkortede) utdraget viser, har ikke læreren brukt ordet *autonomi* før jeg spør henne om det, og kan derfor gjenkjennes som et ledende trekk. Likevel bekrefter hun beskrivelsen av ledelsens rolle i min oppsummering. Slik jeg ser det styrer jeg retningen på samtalen, snarere enn å lede til et «ønsket svar» (Holstein & Gubrium, 2004).

Relasjoner vil også kunne påvirke validiteten (Thagaard, 2013). Som nevnt tidligere kjente jeg til noen av lærerne på forhånd, og de visste hvem jeg var. Jeg vil likevel understreke at det ikke var noen nære relasjoner, annet enn at jeg visste hvem personene var gjennom felles bekjente, eller fordi jeg arbeidet som ringevikar for ti år siden. Jeg har ikke hatt kontakt med lærerne i ettertid. Denne relasjonen var likevel et hensyn som måtte tas med i vurderingen om for eksempel hvilke innledningsspørsmål jeg skulle stille. For å ikke gi dem en følelse av ubekvemhet krevde det at jeg som forsker ga informantene en trygghetsfølelse på at de kunne snakke fritt (Repstad, 2007). Jeg utelot derfor spørsmål av privat karakter, som for eksempel detaljert bakgrunnsinformasjon (Kvale et al., 2015). I relasjoner må man også ta i betraktning hvilken posisjon man har i miljøet. Jeg som lærer har et godt grunnlag for forståelse av det lærerne uttrykker, og jeg var derfor i en likestilt posisjon med de jeg intervjuet. Samtidig var jeg bevisst på at dette kunne gjøre meg mindre åpen for nyanser, og at tolkningene mine kunne utvikles i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2013).

5.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens troverdighet og om forskningsprosessen er utført uten feil og mangler (Repstad, 2007). I likhet med spørsmålet om validitet må også reliabiliteten knyttes til at jeg som forsker viser gjennomsiktighet i prosjektet, samt redegjør for fremgangsmåtene mine i innsamlingen av mitt datamateriale (Silverman, 2004). I utgangspunktet skal en annen

forsker kunne anvende de samme metodene jeg har brukt og komme fram til samme resultat (Thagaard, 2013). Metodene jeg har benyttet i denne studien har jeg vist til fortløpende i dette kapittelet. Videre kan det være spørsmål om tilfeldige feil, som for eksempel misforståelser mellom informantene og meg som forsker. I prosessen med transkripsjonene, ble reliabiliteten sikret ved at jeg lyttet gjennom lydopptakene flere ganger, for å være sikker på at jeg hadde fått med alt lærerne uttrykte (Kvale et al., 2015). Transkribert materiale styrker både reliabiliteten og validiteten da jeg kan vise til hva som er lagt til grunn for analysen (Silverman, 2004). Reliabilitet handler også om informasjonen informantene har gitt, er pålitelig (Repstad, 2007; Thagaard, 2013). Min oppfattelse er at lærerne var ærlige og oppriktige i svarene sine. Grunnen til det er at informantene mine flere ganger ga uttrykk for at det jeg skulle undersøke var noe som interesserte dem personlig. Dersom jeg skulle finne noe som kunne bidra positivt til lærersamarbeidet slik at lærerne opplevde økt læring og utvikling, var dette noe de ønsket å bidra til.

5.5.3 Generalisering

Generalisering, eller overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse (Thagaard, 2013; Kvale et al., 2015). Funnene fra min kvalitative studie kan ikke generaliseres da det er for få informanter. Lærernes personlige perspektiver stemmer ikke nødvendigvis med andre læreres virkelighetsoppfatninger. Likevel kan funnene vise til tendenser som er gjenkjennelige for personer med lignende erfaringsbakgrunn, eller være relevant i andre sammenhenger. Grunnen er at det med stor sannsynlighet også er andre arbeidstakere enn lærere, som ønsker å lære og utvikle seg i samarbeidet på sin arbeidsplass (Thagaard, 2013; Kvale et al., 2015). Dersom leseren kan kjenne seg igjen i de tolkninger som er gjort, kan studien sies å ha en viss overføringsverdi (Thagaard, 2013).

5.5.4 Godkjenning og samtykke

I min studie var det lærere som skulle intervjues og det ble derfor søkt tillatelse fra Personvernombud for forskning (NSD). Forskningsprosjektet ble godkjent 14. august 2019 (se vedlegg 1).

I informasjonsskrivet lærerne mottok, var det informasjon om forskningsprosjektets tema og problemstilling. Der var det også skrevet en kort begrunnelse for hvorfor jeg ønsket å forske på området, hvilke lærere jeg ønsket å intervju, bekreftelse på godkjenning fra NSD, samt bevaring av personvern. Det er nødvendig at informasjonsskrivet er åpent og kortfattet nok til å fatte deltakernes interesse, samtidig som man ikke skjuler informasjon for lærerne slik at de blir overrasket over noe i ettertid (Repstad, 2007; NESH, 2016). Lærerne mottok først

informasjonsskrivet elektronisk på mail for gjennomlesing, og igjen i papirform for å signere før intervjuet startet (se vedlegg 2). Med hensyn til de etiske retningslinjene for menneskers privatliv og frivillighet, ble lærerne informert både skriftlig og muntlig om deres rettigheter (Thagaard, 2013). De fikk et informasjonsskriv hvor det for eksempel stod beskrevet hvordan anonymiseringen ville foregå, samt muligheten de hadde til å trekke seg (NESH, 2016). Lærerne fikk tid til å stille spørsmål før de frivillig signerte og fikk en egen kopi av informasjonsskrivet.

5.5.5 Konfidensialitet

I forespørselen til lærerne om deltakelse på intervju og før intervjuet startet, ble det informert om at deres navn eller annen gjenkjennelig informasjon, ikke ville bli brukt i prosjektet. Det ble også informert om at lydopptaket av intervjuet ville bli slettet etter transkripsjonen. Dette var av hensyn til deres personvern (NESH, 2016). Alle lærerne fikk også hvert sitt nummer som en anonymiseringskode. Dette var for å sikre ytterligere at deres navn ikke kom til å være digitalisert, eller skriftlig på noen måte. Det eneste stedet deres navn var notert var egen signatur på godkjenningen for deltakelse. Dette dokumentet ble oppbevart i et låst skap gjennom hele prosessen og makulert etter innlevert oppgave. Alle navn som er benyttet i oppgaven er fiktive og har ingen tilknytning til informantene.

I transkripsjonene har jeg utelatt all personlig informasjon som kan knyttes til lærerne, som for eksempel utdanningsbakgrunn og tidligere arbeidserfaring. Jeg har også oversatt dialektord, eller slangord som kunne gjøre lærerne gjenkjennelige til korrekt bokmål. Samtidig har jeg hele tiden vært opptatt av å ikke endre på meningsinnholdet i sitatene (Kvale et al., 2015). Alle intervjuene ble tatt opp på båndopptaker, leid fra Oslo Metropolitan Universitet. Lydopptakene ble trygt oppbevart på båndopptakeren i et låst skap. Deretter ble de overført på en kodet fil, som ikke hadde tilkobling til internett. Kort tid etter transkripsjonene, ble opptakene slettet for å sikre informantenes konfidensialitet (Repstad, 2007).

5.5.6 Etiske overveielser

Forskningsprosessen vil bære preg av min forforståelse ved at jeg selv er utdannet lærer og har arbeidet 5 år i skolen. Etter å ha arbeidet på både småskolen, mellomtrinnet og ungdomsskolen har jeg egne erfaringer i ulike lærersamarbeidssituasjoner, og jeg har reflektert mye på hvordan dette har påvirket utviklingen av min egen profesjonelle kompetanse. Dette kan ha påvirket mitt valg av teori, innsamling og analyse av data. Jeg har

så langt det går etterstrebet å være åpen og objektiv i intervju- og analysefasen, for å ikke farge resultatene med mine fordommer (Kvale, et al., 2015).

Min intervjuguide ble utformet med utgangspunkt i min problemstilling og for å avgrense oppgavens format ble forskningsspørsmålene brukt som en ramme for temaene. Dette kan ha ført til at jeg har utelatt viktige spørsmål som burde blitt stilt.

Alle lærerne kjente på forhånd til at min studie omhandlet lærersamarbeid, og at jeg ønsket svar på deres opplevelser rundt dette. Det er likevel ingen garanti for at de svarte nøyaktig det de følte og tenkte. Det finnes alltid en mulighet for at informantene ga svar de mente var etisk riktig, eller korrekt på andre måter (Repstad, 2007; Kvale et al., 2015). Selv om dette er funderinger, svekker det validiteten da jeg ikke kan garantere at svarene er pålitelige og påstå at lærerne har svart helt ærlig på alle spørsmålene. Mitt inntrykk derimot, er at alle lærerne svarte så ærlig og oppriktig de kunne.

To andre problemstillinger knyttet til oppriktighet var for det første at mailen med forespørsel om intervju ble videresendt fra skoleledelsen til lærerne. Dette kunne gi lærerne en pliktfølelse til å måtte stille opp på intervju. Av den grunn kunne det ført til at informantene var umotiverte og ga meg kortfattede svar. Mitt subjektive inntrykk derimot var at alle lærerne ga svært utfyllende svar. De ga også uttrykk for at de syntes prosjektet var interessant. Den andre problemstillingen var at noen av rektorene på de ulike skolene kjente til hvilke lærere jeg intervjuet. Etersom forespørselen først ble sendt til dem, og deretter videresendt til de utvalgte lærerne. På tross av konfidensialitet, kan det være dette påvirket noen av svarene til lærerne om for eksempel spørsmålene angående «ledelsens rolle». Det finnes en mulighet for at de følte ubekvemheter ved at det fantes en mulighet for å kunne bli gjenkjent gjennom sitatene (Repstad, 2007).

Intervju som metode gir et asymmetrisk maktforhold, da jeg på forhånd har lest meg opp på temaet og styrer hvilken retning samtalen skal ha (Kvale et al., 2015). Målet er å få informasjon fra informantene, det er jeg som stiller alle spørsmålene, og det er mine fortolkninger av svarene som ble gitt. Dette var forhold som var vanskelig å endre på, men mitt ansvar var å gi informantene en trygghet ved å for eksempel stille oppklarende spørsmål underveis i intervjuet. Som en forsikring om at jeg forstod dem rett. Hver informant skal ha anledning til å korrigere misforståelser i ettertid (NESH, 2016). Av den grunn fikk samtlige lærere tilbud om å lese gjennom transkripsjonene med mine kommentarer i marginen i ettertid. På den måten fikk de muligheten til å kommentere der de mente jeg hadde sitert, eller

oppfattet utsagnene deres feil. Fire av fem informanter takket nei til dette. En informant takket ja til å få transkripsjonen tilsendt, men ga ingen tilbakemelding med ønske om endringer.

I reduseringen av materialet har jeg utelatt sitater, fordi det ikke passet inn i de definerte temaene, samt foretatt meningsreduksjoner med den hensikt å konkretisere meningene i svarene til lærerne (Kvale et al., 2015). Jeg har brukt lang tid på analysearbeidet, og lest igjennom datamaterialet utallige ganger, men kan likevel ikke utelukke muligheten for at jeg har oversett gode sitater, eller annen viktig informasjon i fortolkningen.

6 Resultat

I tråd med analyseprosessen blir funnene presentert under tre hovedtemaer som representerer de mest sentrale funnene fra datamaterialet. Presentasjonen underbygges med tekstutdrag fra intervjuene. Det første overordnede temaet er «samarbeidsarenaer». Her gjøres det rede for lærernes beskrivelser av det timeplanlagte og uformelle samarbeidet. Det timeplanlagte samarbeidet inngår i lærernes arbeidstid. Det uformelle samarbeidet er tiden som ikke er bundet, og kjennetegnes med spontane samtaler. Videre presenteres de ulike samarbeidsarenaene, og hvordan lærernes rolle på møtene bidrar til læring og utvikling. Det andre hovedtemaet er «innhold i samarbeidet». Dette knyttes til beskrivelser av det som kjennetegner substansen i lærersamarbeidet. Her blir også lærernes holdninger til forskningsbasert kunnskap presentert, etterfulgt av hvordan lærersamarbeid skaper felles standarder. Det tredje hovedtemaet er «samarbeidskultur». Her beskrives lærernes opplevelser av samarbeidskulturen og hvordan ledelsens rolle har betydning for skolekulturen.

6.1 Ulike arenaer for lærersamarbeid

Lærerne fortalte at de deltok på samarbeidsmøter flere ganger i uka. Møtene var både timeplanfestede og mer uformelle, som for eksempel samtaler på arbeidsrommet. Videre så det ut til at informantene hadde utfordringer med å huske hvor mange timer totalt som var fastsatt til dette arbeidet. Flere av informantene la også til informasjon om de timeplanfestede møtene, etter hvert som de kom på flere timer fortløpende i samtalen.

Erlend: Ja. Det glemte jeg å nevne i stad. Så hvis du er kontaktlærer, noe 99% av lærerne på skolen er. Så har du 60 minutter med mellomleder, og med nærmeste lærer som du samarbeider med, eller er delt kontaktlærer med.

Antallet timer for tilrettelagt lærersamarbeid så ut til å være mange. Samtidig ga lærerne uttrykk for at de hadde rom til å bestemme hvilke samarbeidsmøter de ønsket å prioritere. Av

den grunn valgte de bort de møtene de for eksempel ikke hadde anledning, eller behov for å delta på.

Elin: Det er vanskelig å organisere (samarbeid), fordi det er, det er ikke helt lett å få det til. Men det er i hvert fall satt sånn formelt, også gjør vi det litt som vi vil da.

På bakgrunn av funnene fra lærernes svar, og deres utfordringer med å huske hvor mange timer som var satt av til det timeplanfestede samarbeidet. Var det en utfordring å faktisk forstå det nøyaktige antallet timer som var avsatt til dette. Det gjaldt også antallet møtearenaer som var tilrettelagt for lærersamarbeid. Dette kan tyde på at samarbeidet er «overorganisert». Lærerne ga videre uttrykk for at den fastsatte tiden ga dem god til å diskutere, men kunne av og til oppleves som kunstig. Det vil si at lærerne møttes til den fastsatte tiden for å samarbeide, uten at behovet for samarbeid var til stedet. Dette førte til at de opplevde det som bortkastet tid, og at det som ble diskutert ga dem lite utbytte for egen læring.

Elin: Egentlig så blir det uformelle samarbeidet litt kort av og til, så det er mye bedre å ta seg litt god tid og sette seg sammen. Men det må ikke være kunstig heller, så det må være noe vi må samarbeide om da.

6.1.1 Det timeplanfestede samarbeidet

6.1.2 Fellesmøter: Passiv deltakelse

Fellesmøtene lærerne deltok på blir også omtalt som PU, eller fellestid. Dette er faste møter en til to timer i uka, hvor hele personalet samles. Denne møtearenaen er styrt av ledelsen hvor det blir gitt felles beskjeder. Oppmerksomheten på fellesmøtene så ut til å være rettet mot den daglige driften av skolen. Lærerne beskrev seg selv som passive deltakere på denne arenaen, og flere ga uttrykk for at dette var arenaen som ga dem minst læringsutbytte. Innholdet opplevdes ikke som interessant, eller relevant for deres praksis. Samarbeidet var også kontrollert i den grad at det stort sett var ledelsen som bestemte temaet som skulle diskuteres.

Lars: Også kommer det til fellesmøtene som jo er oftest de som er minst givende da. Men det er jo antakeligvis også fordi det er putta inn mest som bare er pålagt. Og ting som alle ansatte liksom bare må gjennom og da blir det jo naturligvis mindre givende, tror jeg. Jeg vet ikke jeg.

Videre ble fellesmøtene beskrevet som noe lærerne «bare måtte delta på». De så heller ikke alltid en nytteverdi av det som skulle diskuteres, eller arbeides med. Det var også her temaer som kom utenfra skolens ledelse ble presentert. Lærerne pekte på at innholdet som kom utenfra, som for eksempel temaer tildelt fra skoleeier, opplevdes som tilfeldig. Årsaken var at

det sjeldent hadde sammenheng med det de selv arbeidet med i den aktuelle tidsperioden. Av den grunn ga det lite inspirasjon til det de selv var opptatt av.

Lars: Men så har du også en del ting som kommer dit ovenfra, ikke nødvendigvis bestemt av vår ledelse, men høyere opp i systemet igjen da. Det er ofte de minst givende. Men så er det en del ting der som man må igjennom, alle sammen. Som jeg tror vi bare må akseptere at er kjedelig. Så det er på en måte et forum som naturlig har noen ulemper da, men som er nødvendig likevel.

Fellesmøtene ble derimot beskrevet som mer interessante og positive for lærerne læring når de fikk muligheten til å bruke noe av tiden til felles diskusjoner. Det kunne være arbeide med definerte prosjekter som for eksempel «Vurdering for læring». I slike situasjoner var lærerne aktive deltakere og fikk tid til å reflektere sammen.

Elin: Med tanke på VFL (Vurdering for læring) ble det mer utbytte av det når vi begynte å jobbe med det selv, enn når vi for eksempel hadde moduler i fellestiden. Vi ble lite inspirert av det mekaniske, man skulle liksom skrive det vi så (på video). På egenhånd fikk vi reflektert mer sammen og diskutert det. Vi fikk mye mer eierskap.

Lærerne ga her uttrykk for større grad av eierskap til tema. På bakgrunn av informantenes beskrivelser så det også ut til at aktiv deltakelse bidro til læring. Innhold som kunne knyttes til lærernes praksis bidro til å øke motivasjonen for oppgavene som skulle gjøres. Lærerne beskrev også at da plangruppa hadde vært med på å styre innholdet, ble det opplevd som mer praksisnært.

Plangruppa var lærere representert fra fagseksjonsgruppene som møter ledelsen annenhver uke. Møtene var ment for et tettere samarbeid med skolens ledelse. Her ble det for eksempel videreført forslag, eller ønsker lærerne hadde diskutert seg imellom. Lærerne fortalte at det ga dem en medbestemmelse i hva det skulle arbeides med på fellesmøtene, og dette ga de uttrykk for at var positivt.

Lars: (...) Jeg synes det virker som at vi har en reell medbestemmelse da. Eller jeg i hvert fall på vegne av de som liksom er «mine» folk (...)

I tråd med innholdet på fellesmøtene ga lærerne uttrykk for at de opplevde mer læring når innholdet var bestemt av plangruppa. De viste til at emnene da var mer praksisnære og tettere knyttet til egen arbeidshverdag.

Lars: Også er det også noe som er bestemt av plangruppa da, og de tingene opplever jeg som de mest givende på de fellesøktene. Det som kommer liksom fra et oppriktig ønske av noen som jobber der da.

6.1.3 Fagseksjoner: Faglige diskusjoner

Fagseksjon var samarbeidsmøter for lærerne en time hver uke, eller annenhver uke. Dette var fastsatt for alle lærerne som underviste i samme fag. Det vil si at de deltok på flere fagseksjonsmøter dersom de underviste i flere enn ett fag.

Erlend: La oss si at jeg har tre fag da. Så jeg har engelsk, jeg har religion, eller KRLE også har for eksempel et valgfag da. Da har jeg alle de tre 45 minuttene med samarbeidstid hver uke. Så det kommer an på hvor mange fag man har. Men det er avsatt 45 minutter per fag.

Lærerne ga uttrykk for at det var avsatt tid for de fleste undervisningsfagene, men at det var de selv som styrte hvilket fag de skulle samarbeide om og hvor ofte de møttes. De beskrev også en travel hverdag, som gjorde at de valgte bort møter i noen av fagene til fordel for andre oppgaver. Grunnen var at det var vanskelig å organisere fagseksjonsmøter for hvert enkelt fag, slik at det passet for alle ansatte.

Åge: På vår arbeidstidsavtale, hvis du skal gå helt i sømmene, så tror jeg vi bare har 45 eller 90 minutter i uka. Så man kan egentlig ikke (ha samarbeidsmøte) i alle tre fagene hver uke, eller du kan jo ha det, men du er ikke forpliktet til å ha det. Og det tar mye tid, og spesielt når man er kontaktlærer (...)

Lærerne ga uttrykk for at de så stor verdi av erfaringsdeling i fag og faglige diskusjoner. Dette var de også svært interessert i, fordi det ga dem nye ideer og inspirasjon til undervisningen. Informantene ga videre uttrykk for at deling av erfaringer opplevdes som lærerikt.

Åge: Vi drev mye med erfaringsdeling i en periode. Det følte jeg var kjempepositivt for fellesskapet. Jeg følte vi ble profesjonelle. Vi satt og snakket undervisning, metoder, pedagogikk, hva som gir læringsutbytte, hvordan vi skal gi tilbake- og fremovermeldinger. Det er for meg det som er det viktigste i faget mitt. Det er det jeg gjør hver dag. Det er det mest fruktbare jeg har vært borti de årene jeg har jobbet som lærer.

På fagseksjonsmøtene var det rom for at lærerne var aktive deltakere. De bestemte i stor grad selv hva som skulle diskuteres. Informantene beskrev arbeidet der som fagorientert, hvor de diskuterte og for eksempel delte metoder som kunne benyttes i undervisningen. Videre ga de

uttrykk for at mye av tiden ble brukt på organisatoriske oppgaver. Som for eksempel organisering av heldagsprøver, og hvordan dette skulle gjennomføres i praksis.

Lars: Da er det fagseksjon som jo er enda mer konkret igjen, og da er det sånn ording liksom (organisering) av ting som man må få gjort, og det har vi annenhver uke. Noen faller bort og sånn, så da er det jo typisk før tentamen og sånn, så er det jo lage tentamener og holde styr på det. Og det kan være andre type ting som er pålagt nasjonale prøver for eksempel, analyse av det.

Det var også tilfeldig om lærerne fikk deltatt på alle fagseksjonsmøtene dersom de hadde mange undervisningsfag. Slik flere lærere ga uttrykk for var det satt av mange timer til samarbeidsmøter, men de valgte selv hvilke møter de prioriterte. Tiden strakk ikke til slik at de kunne rekke å delta på alle de timeplanfestede møtene..

Elin: Hvis jeg har fire fag jeg kan samarbeide i så er det fire timer, men det betyr ikke at jeg skal ha fire timer i uka. Men det er litt sånn, matematikk da tar jeg den der (...).

6.1.4 Trinnmøter: Organisering av skolehverdagen

Trinnmøter, eller team, var samarbeidsmøter en time hver, eller annenhver uke for lærerne som samarbeidet på samme trinn. I likhet med fagseksjonsmøtene bestemte lærerne i stor grad selv hva som skulle diskuteres her. Ingen av lærerne ga uttrykk for at de benyttet tiden på trinnmøtene til å for eksempel diskutere fag. Selv om funnene viste at det var stor interesse for det. Derimot diskuterte lærerne ofte organisatoriske forhold og elevsaker.

Åge: Ja, teamtid er ikke knyttet til fag da. Teamtid er mer organisering av logistikk og forefallende arbeid knyttet til teamet. Mer tverrfaglig, trinnet ja. Type organisatorisk type elevsaker, type aktivitetsdag på fredag- vi må organisere det. Ledelsen ønsker at vi skal snakke om dette, det er ikke fagspesifikt på teammøtene.

Flere av lærerne ga uttrykk for at diskusjonene på trinnmøtene fort kunne ha et negativt fokus. Hvor de satt og diskuterte de samme elevsakene uten å egentlig finne en god løsning på saken og komme videre. Lærerne ga også uttrykk for at de flere ganger kjente på en frustrasjon rundt dette, fordi det ga dem en opplevelse av å være ineffektive.

Erlend: For eksempel på teamtid, så kan man bli sittende og diskutere en enkeltelever i 45 minutter når det kunne vært gjort på 1 minutt. Også kunne man diskutert en hel del andre ting og fått til et bedre samarbeid ut ifra det da.

Videre beskrev lærerne trinnmøtene som en statussjekk på organisatoriske forhold. Dette ga de uttrykk for at de opplevde som lite givende for deres læring og utvikling. Grunnen var at temaene i diskusjonene var gjentakende. Det viste seg at det var tilfeldig om lærerne delte de samme visjonene for undervisningen. På samme tid var det også tilfeldig om den de skulle samarbeide nærmest med, var en person de hadde god personlig kjemi med og følte seg trygg på. Dette bidro til det som omtales som relasjonelle utfordringer (Hargreaves et al., 2014).

Erlend: (...) i enkelttilfeller så tror jeg det er ren lathet, eller latskap. At lærerne bare tenker «nei, jeg bryr meg»..., eller «jeg bryr meg om det, men jeg driter i det for det har ikke noe å si om jeg gjør det sånn eller sånn, eller om jeg gjør det vi blir enige om. Det spiller ingen rolle».

Lars: Trinnmøtene synes jeg heller ikke er så veldig givende, fordi det stort sett bare er sånn statussjekk, hvordan går det i de forskjellige klassene, som fort blir bare, det er jo så treig utvikling liksom. Så det er så lett å henge seg opp i de negative tingene (...)

6.1.5 Tolærertid: De gode samtale

Tolærertid, som også omtales som kontaktlærertid, var fast møtetid for de lærerne som var felles kontaktlærere for- eller underviste sammen i en klasse. Her varierte det i større grad hvor ofte lærerne møttes og hvor lenge møtene varte. Informantene som var kontaktlærere, hadde stort sett fast møtetid en time hver uke. Samarbeidet foregikk også gjerne mellom to lærere, hvor begge hadde en aktiv rolle i diskusjonene. Det ble gitt uttrykk for at disse samtale var svært nyttige for egen læring.

Erlend: (...) Da hadde jeg spesielt god nytte av å samarbeide med ei som hadde jobbet der i to år, om det sosiale. (...) Og det bruker jeg den dag i dag, og uten det så vet jeg ikke om jeg hadde jobbet der fremdeles. Og det hadde ikke jeg fått vite uten at hun og jeg hadde hatt det tette samarbeidet.

I likhet med kontaktlærertiden, var det to lærere som samarbeidet i tolærersystemet.

Forskjellen var at de også underviste sammen i klasserommet. Lærerne ga uttrykk for at de ønsket å binde opp en fast tid til samarbeidsmøter, fordi det ville gi dem fastsatt tid til diskusjoner før og etter undervisning. På den måten ville det i større grad være mulighet for faglige diskusjoner og felles planlegging. Dette samarbeidet ble også beskrevet som positivt for lærernes utbytte.

Lars: (...) resten av tiden ble jo brukt på tolærersystemet, hvor det ble liksom sånn ordentlig fagsamarbeid om undervisning da. Så vi har lyst til å prøve å få bundet opp

den tiden nå også. (...) Det henger litt sammen med utbyttet mitt, eller der jeg får utbytte. Det er jo først og fremst kanskje det tolærer- samarbeidet. Ja, først og fremst det (...).

Tolærertiden var timeplanfestet, men lærerne samarbeidet også utenfor denne tiden. De fleste lærerne satt på samme arbeidsrom med den de delte kontaktlæreransvaret, noe som ga dem flere anledninger til spontane samtaler. Lærerne fortalte at de satt pris på slike samtaler, fordi de var konkrete og rettet mot situasjonene de befant seg i der og da.

Åge: Så, det ideelle samarbeidet for meg hadde egentlig vært og hatt en annen som du vet du fungerte godt med. (...) Også gjerne sitte på samme arbeidsrom. Så vi slipper de møtene. Det blir så ofte vanskelig og kunstig. Man må ta det når man er i gang på en måte. Så da mener jeg samarbeid er bra (...)

Flere av lærerne ga uttrykk for at det å samarbeide to og to ga dem stort læringsutbytte. Grunnen til det var at begge lærerne var aktive deltakere. Diskusjonene var også rettet mot det de fant interessant, eller nyttig å diskutere.

Lars: (...) Og det gjør jo at det tolærersamarbeidet starter jo liksom, ut med det da. Hva er det elevene har gjort, og har de gjort det vi ville at de skulle gjøre og lære de det vi ville at de skulle lære (...).

På andre arenaer var det samarbeid i større grupper. Da var det ikke alle som var like aktive deltakere, og diskusjonene var gjerne rettet mot organisatoriske oppgaver.

Erlend: Også har du de som sitter passive og ikke vil dele. Og det er jo læring, eller ikke læringssituasjoner, men samarbeidssituasjoner, hvor i hvert fall jeg, jeg får ikke noe ut av det. Så folk må være aktive da.

I tolærersamarbeidet var det også flere som samarbeidet tett ved å observere hverandre. Flere av lærerne ga videre uttrykk for at observasjon var en verdifull arbeidsmåte for kollegasamarbeidet. Læreren som ble observert kunne for eksempel komme med bestillinger på hva den andre læreren skulle observere. Noe som ga begge en for forståelse av hva som ville bli diskutert i etterkant, og dette ga dem refleksjoner over egen praksis.

Åge: (...) Det er da forandring skjer, når man evaluerer ting man har gjort og gjerne, kanskje til og med blir observert (...). (...) Det å få gode ideer, det å snakke om ting som funker.

En annen lærer uttrykte at man ved bruk av observasjon som arbeidsmåte både kom tettere inn på hverandre, og at det var utgangspunkt for meningsfulle samtaler. Tilbakemeldingene ble mer konkrete og rettet mot situasjonen, og dette ga dem perspektiv på egen undervisning.

Erlend: Jeg føler at det er en ganske undervurdert form, for det er passivt samarbeid der og da, men det blir jo aktivt samarbeid når man diskuterer etterpå. (...) Ved at vi går inn og observerer hverandre og kommer med tips og triks etterpå. Så det er jo på en måte ikke bare at man sitter og diskuterer fag, men at man ser og observerer hverandre.

Samtlige informanter pekte på observasjon som svært fruktbart for deres læring og utvikling. Gjennom observasjon lærte de av hverandre og det ga muligheter for gode refleksjoner i ettertid. Samtidig ga de uttrykk for at det var vanskelig å organisere, og derfor ikke ble benyttet så ofte som de skulle ønske.

6.1.6 Uformelle samarbeidsarenaer: Den spontane samtalen

I tillegg til den fastsatte samarbeidstiden, deltok lærerne i uformelt samarbeid som foregikk utenom de timeplanfestede møtene. Det vil si alt samarbeid som foregikk mellom lærerne som satt på samme arbeidsrom, samtaler rett før eller etter undervisning, samtaler i lunsjpauser, eller i andre uformelle situasjoner. Slike samtaler ble som med observasjon, pekt på som svært effektive for egen læring. Samtalene var konkrete og rettet mot situasjonen, noe som informantene fortalte var vanskelig å få til på timeplanfestede møter.

Lars: Også kommer det litt sånn, spontant da og naturlig. Og da, det jeg opplever er at da blir det mye mer konkret med en gang. Og direkte på undervisning. Jeg synes det er vanskelig å ha formelle møter som blir såpass konkrete. Og at diskusjonen blir såpass sånn faglig inn på enkelt undervisningstimer, ja.

Noen av lærerne var fordelt på arbeidsrom etter hvilke undervisningsfag de hadde, andre etter hvilket trinn de arbeidet på. De ga uttrykk for at veien til nærmeste arbeidsrom fort kunne bli lang i en travel arbeidshverdag. Derfor ga inndelingen på arbeidsrommene dem en større mulighet til å delta i spontane samtaler, og annet uformelt samarbeid. På den måten ble de spontane samtalene, om for eksempel undervisning og fag, en viktig og positiv del av deres hverdag. I det uformelle samarbeidet pekte lærerne på de spontane samtalene som verdifulle. Den spontane samtalen kom direkte og ble koblet på tankene og følelsene læreren hadde i den konkrete situasjonen. Følelsene som var knyttet direkte til en situasjon kunne ikke

nødvendigvis blir hentet fram igjen to dager senere på et formelt samarbeidsmøte. Med en forventning om at samtalen der, ga samme utbytte som den spontane.

Lars: (...) For to år siden satt vi på arbeidsrom inndelt etter fag. (...) Og det er jo helt åpenbart den mest givende samarbeidsformen jeg har hatt. Og mest inspirerende og det som har vært best sånn faglig sett i hvert fall, for elevenes timer og min undervisning.

Lærerne erfarte å ha et godt læringsutbytte av det uformelle samarbeidet, og beskrev den måten å samarbeide på som svært lærerikt for egen undervisning. I den forbindelse pekte også funnene på at lærerne opplevde å ha gode og trygge relasjoner med andre kollegaer.

Hargreaves peker på at det uformelle samarbeidet bygges på et fundament av trygge, mellommenneskelige relasjoner. Deltakerne må stole på og ville hverandre vel, men det må også være rom for uenighet (Hargreaves et al., 2014).

6.2 Innholdet i lærersamarbeidet

6.2.1 Felles rutiner og felles standarder for undervisning

Innholdet lærerne samarbeidet om handlet om rutiner for organisering, fag, metoder og undervisning. Organisering av skolehverdagen pekte seg ut som det lærerne brukte store deler av samarbeidstiden på, og som var tema på de fleste arenaene. Det handlet om å komme fram til felles rutiner som kunne gjelde for alle, som for eksempel organisering av klassesett, eller gjennomføring av heldagsprøver.

Lars: Også er det trinnmøtene, der er det jo, liksom elevfokus mer. Klassemiljø og den type ting og spesielle ting som alle i den klassen må vite om. Og også ting som kommer. Det er jo mye der som er ren organisering. Med utflukter, hvem drar når og hvilke buss og alt sånn. Til passord og koder og alt som må organiseres i forskjellige klasser. Og terminliste- ting da.

Diskusjonene om fag og metoder foregikk i stor grad på fagseksjonsmøtene. Dette var også samarbeidsarenaen hvor samtalen i utgangspunktet skulle handle om faglig innhold. Likevel tok for eksempel elevsaker og organisatoriske spørsmål store deler av tiden også her.

Karina: Og den samarbeidskulturen vi har på skolen her også kan vi av og til sette oss ned og se på, og vurdere elever, enkeltelever, tiltak, litt på hvor- hva kan vi gjøre for å løfte de svakeste, hva kan vi gjøre for å utfordre de som er litt, de som er mer evnerike. Der kan vi også diskutere organisering, er det lønnsomt og dele dem inn i grupper her, ja.

Lærerne beskrev også hvordan de arbeidet med å utvikle felles standarder for virksomheten på skolenivå. Det kunne være felles strategier for å drive en anmerkningsfri skole, eller at alle skulle rette større oppmerksomhet på det sosiale enn faglige. Det var også enighet om en felles standard for gjennomføring av heldagsprøver.

Erlend: Der er det på en måte, for det er en veldig sosial skole, der vi på en måte har det sosiale i fokus. Vi går etter noe som heter 90/10 regelen da. At vi har 90% fokus på det sosiale, og 10% fokus på det faglige (...).

Karina: Jeg tror vi har endret litt syn på hvordan utvikle elevenes skrivekompetanse, lesekompetanse, er det riktig. Hvordan vurdere, ikke sant. Vi har begynt med nye måter å utvikle heldagsprøver på, eller det som tidligere var heldagsprøve (...)

Lærerne var i stor grad opptatt av at det faglige innholdet som ble diskutert var til fordel for elevenes opplæring, eller velferd. I svarene sine la de ofte til at «dette er positivt for elevenes læring» eller «dette er positivt for elevenes utvikling». De snakket i mindre grad om betydningen for deres egen læring og utvikling.

Samarbeid om felles undervisning var et felles prosjekt for lærerne på samme trinn. Det kom også til uttrykk at de var opptatt av å skape felles standarder for undervisning i klasserommet. Lærerne samarbeidet for eksempel om undervisningsopplegg, diskuterte hvilke forventninger de hadde til hverandre og ble enige om hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Flere av lærerne argumenterte for at felles standarder var positivt for fellesskapet, fordi det førte til større likhet for elevenes opplæring.

Lars: Så vi har prøvd å bli enige om noe, noen liksom type standarder der da. Som alle kan være med på uten at det blir for rigid. Også har vi en del sårne, prøvd en del forskjellige varianter, vi prøver å få fram tips og triks, deling av tips og triks.

Det var for eksempel enighet om en felles standard for bruk av elevaktive metoder, slik at ikke læreren stod og foreleste. Det var også like standarder for oppgaver med de samme kriteriene til elever i alle klassene. På den måten ønsket de å sikre at elevene fikk en lik opplæring og progresjon i faget. Når lærerne gjorde det likt, var det ikke en tilfeldighet hvem som lærte hva.

Åge: Vi har kjent det, mange av oss som matematikklærere at vi drev det altfor instrumentelt. Så vi jobber med å få mer elevaktive arbeidsmetoder som mye av erfaringsdelingen vår går på da.

Karina: (...) kjører parallelt da med A, B og C klassen og har felles progresjon, eller, samme timeplanen og innholdet er det samme, eller stort sett likt. Så er det rom for at jeg bytter ut denne teksten med annen, så blir det ikke ramaskrik av den grunn. Det må jo være rom for å kanskje prøve en annen løsning i en annen klasse, tenker jeg da. Men at vi forholder oss til litt sånn, samme fagplan og temaer (...)

Undervisning med felles innhold var også knyttet direkte til en logikk om at lærerne kunne overta for hverandre i de ulike klassene. Ved at lærerne samarbeidet tett om hva som skulle gjennomføres i hver klasse var det lettere å trå inn dersom den ene læreren for eksempel var syk. På den måten hadde lærerne til enhver tid oversikt og kunne fortsette undervisningen for hverandre.

Karina: Nei, jeg synes, og jeg har forstått at vi samarbeider veldig godt, og veldig mye her. Jeg tror elevene skjønner hvor mye vi samarbeider. Det gjør at vi ikke er så sårbare heller, hvis plutselig en lærer skulle bli syk og være borte over lengre tid. Ok, jeg kan steppe inn i den klassen der for jeg vet hvor langt de har kommet, og jeg vet hva de holder på med i norsken (...).

Lærerne ga også uttrykk for å være en støtte for hverandre ved at de kjente til hverandres undervisning. Argyris & Schön (1996) omtaler det som en styrke i organisasjonen når informasjonen er tilgjengelig og dokumentert for resterende medlemmer. Dersom et individ er den eneste som sitter på dyrebare kunnskap innad i organisasjonen, vil denne kunnskapen gå tapt om denne personen forsvinner fra organisasjonen.

Forventningen om en felles tilslutning til ideer ble på samme tid beskrevet som utfordrende. Lærerne fortalte at undervisningsopplegg aller helst planlegges sammen, og alle ideer snakkes gjennom før det ble gjennomført i klasserommet. Det vil si at undervisningen og faginnholdet i stor grad skulle være likt i alle klassene.

Åge: Men samarbeid kan bli et åk og. Fordi. Det er vanskelig å organisere. Hvis jeg har samfunnsfag sammen med tre andre lærere så kan det også bremse litt. For du kan sitte en ettermiddag, også får du en kjempeide, men hvis det er en greie på at man skal gjøre ting, rimelig likt og på samme måte. (...) Da må jeg vente til dagen etter, så må jeg få delt den ideen med tre andre også får jeg ikke tak i to av dem, også kan ikke jeg bare sette i gang, jeg fikk den ideen faktisk dagen før jeg skal begynne med det opplegget. Og da skal jeg begynne med det og ikke snakke med de andre og da kommer det litt sånn skeivt ut (...)

I utgangspunktet kunne lærerne bestemme innholdet i undervisningen. Det fremkom likevel en forventning om at man diskuterte dette med sine kollegaer på forhånd, og deretter enighet om ideen kunne være gjennomførbar i de andre klassene. Av den grunn måtte læreren vente med å handle før hen hadde fått diskutert undervisningsopplegget med de andre lærerne. Det var heller ingen garanti for at gode ideer var mulige å gjennomføre i alle klasser, da lærerne hadde ulike måter å lede en klasse på.

Erlend: (...) Også er det selvfølgelig enkeltlærere som ikke klarer å utføre det man blir enige om. For eksempel hvis man blir enige om at man skal ha en rebus eller en skattejakt i klasserommet, så må man være en ganske robust klasseleder (...) Og det er det ikke alle som er.

6.2.2 Forskningsbasert kunnskap

Lærerne ga uttrykk for at forskningsbasert kunnskap lå til grunn for deres pedagogiske og didaktiske valg. Noen av lærerne ga samtidig uttrykk for at de så på forskning som noe «i tillegg», som de måtte ha ekstra tid til å sette seg inn i og bruke. De uttrykte for eksempel at det ikke fantes tid til å lese tykke bøker, og av den grunn ble det derfor små drypp fra for eksempel magasiner, eller brosjyrer.

Elin: Vi velger det vi selv har lyst til. Og jeg er også selv interessert i forskning, men jeg kan ikke si det er tunge bøker, det har man ikke tid til. Men litt brosjyrer i forbindelse med for eksempel vurdering for læring (...). Ja det er litt sånn, også av og til i bladet «skole».

Lærerne ga videre uttrykk for at de stort sett fikk innblikk i forskning på kurs, eller prosjekter utenfor skolen. Det var ingen fast rutine for at samtalene på møtene var knyttet til forskningsbasert innhold. I stedet var det mer tilfeldig om lærerne diskuterte forskningsrelatert innhold, samtidig måtte det være interessant for egen praksis.

Lars: Og en del lenker og forskningsartikler som jeg har fått av folk jeg har vært på kurs med, så der, det er gjennom hun ene som holdt et kurs der som jeg fikk tak i det meste av den forskningslitteraturen jeg har på tolærersystem for eksempel.

Elin: Jeg har vært med i et prosjekt (...) «digitale dialogformer i klasserommet» (...) vi snakket faktisk om det i går på PU (fellestid). Så leste jeg en god del om det, fordi det er forskningsbasert fra Universitet i Oslo.

Flere av lærerne ga uttrykk for at forskning bidro til et analytisk blikk på egen undervisning. Samtidig knyttet de den forskningsbaserte kunnskapen de la til grunn for egen praksis, med kunnskapen de hadde fra egne erfaringer. På den måten opplevde de det mer relevant.

Åge: Jeg bearbeider alltid. Jeg gjør det til mitt. Men da har jeg vært borti metoder, enten det har vært på kurs eller andre lærere har vist, som jeg har adoptert og bruker som en del av mine verktøy nå.

Det ble også gitt uttrykk for at det stadig kom forslag til nye endringer fra skolerelatert forskning. Av den grunn kunne aldri lærerne være helt sikre på at det som ble presentert, nødvendigvis var det beste for deres praksis.

Elin: Altså, forskning svinger jo som en pendel og det vet vi jo. (...) det er jo egentlig ingen som har rett. Men det må vi jo også vurdere, men man får likevel noen indikasjoner på hva som er «ok» (...) hvis ditt hjerte støtter forskningen så blir det riktig for deg også, så da kjører man på det da.

6.2.3 Lærerspesialister som ressurser

Fire av fem lærere var, eller hadde hatt roller som lærerspesialister. Dette er en tittel på lærere som har spesiell kompetanse i et fagområde og skal lede utviklingsprosesser på skoler (Lorentzen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Flere av lærerne uttrykte også usikkerhet til hva denne rollen egentlig innebar, men hadde noen tanker om at de skulle bidra til det profesjonelle læringsmiljøet.

Karina: (...) Jeg har nettopp gått inn i den rollen som lærerspesialist, litt sånn utydelig akkurat hva jeg skal gjøre, men jeg tenker jo at det er det jeg skal bidra med- litt sånn kompetanseheving, prøve å få litt kurs, være litt faglig oppdatert, komme inn i et nettverk med andre lærere på andre skoler, sånn at jeg kan høre hvordan de løser sine utfordringer da.

Lærerne ga uttrykk for at det var på lærerspesialistkurs de fikk påfyll og oppdateringer på forskningsfronten. Når kurset var ferdig fant de imidlertid ikke tid og rom til å holde seg oppdatert på arbeidsplassen, selv om de gjerne skulle ønske det.

Lars: (...) Jeg vet ikke hvor mye forskning jeg hadde lest hvis ikke jeg hadde hatt den (lærerspesialist) rollen da og den tiden. Jeg synes det er veldig interessant og synes vi bør bruke tid på det (forskning), men det er ikke, man har liksom ikke så mye tid som man kaster rundt seg med (...)

Lærerspesialistene uttrykte videre interesse for å ta med seg det de hadde lært på kurs tilbake til kollegaene sine. Dette hadde de ikke fått det helt til, blant annet fordi de ikke ønsket å «belære» sine kollegaer med det de hadde lært.

Karina: Jeg tror ingen vil være ekstremt negativ til det (forskning), det handler jo om hvordan man presenterer det, jeg har ikke noe ønske om å stå foran og belære på noen måte.

Åge: Tørre å gjøre det uten at man får følelsen av at man er sånn besserwizzer (...).

En generell tendens var at lærerne sa de leste, eller diskuterte mer forskning dersom ledelsen presenterte dette på for eksempel fellesmøtene. Lærerne ga også uttrykk for at forskningen i utgangspunktet var tilgjengelig og tilrettelagt, og at det både var mulighet for å lese og diskutere innholdet på samarbeidsmøtene. På tross av dette sa det ut til å være en høyere terskel for at lærerne oppdaterte seg på eget initiativ og la det til grunn for egen praksis.

Erlend: Det opplever jeg egentlig i stor grad når det er ledet av mellomleder eller av ledelse. Mens når det kun er lærere til stede, altså når det er vanlige lærere. Så kan det variere. (...) Jeg synes at det er tilrettelagt for at man skal kunne bruke det.

Forskningsbaserte diskusjoner og sånt. Men flere burde bli flinkere til å bruke det. Men det er ikke noe mangel på at det er tilgjengelig da.

Lars: (...) Det er kanskje noe man kunne bruke tid på fellestid. Og finne noe forskningslitteratur på noe du er interessert i, og som har med jobben din å gjøre.

Lærerne ga også uttrykk for at de var opptatt av å holde seg oppdaterte. De beskrev forskning som nyttig, og så på det som en bekreftelse på at det de gjorde i praksis for eksempel var korrekte måter å undervise på.

Erlend: Jeg er selv veldig opptatt av det. (...) jeg anser det som nødvendig da, hvis ikke blir det bare synsing. (...) altså en lege ville jo aldri gå inn og operere på noen uten å vite at det er forskning som viser at «sånn her og her skal du skjære (...) ikke sant? Og jeg tenker at sånn må vi som lærere også forsøke å forholde oss til det da.

Elin: Jeg skulle ønske det ble enda mer brukt, for å sikre oss at det vi gjør er riktig.

Funnene pekte på at lærerne ofte støttet seg på forskning som de selv hadde lest, hørt om fra andre kollegaer, eller fått presentert fra ledelsen. Lærerne ga eksempler som realfagsløyper fra matematikksenteret, som er en didaktisk strategi utviklet av utdanningsdirektoratet. De beskrev kollegavandring (Downey, Steffy, Poston & English, 2010), elevaktive metoder

(Dewey, 1859- 1952), endring av heldagsprøver for å gi elevene raske og konkrete tilbakemeldinger (udir, 2017) og prosessorientert skriving (skrivesenteret, 2015), for å nevne noe. Alt dette er skolerelatert forskning, men som lærerne hadde blitt informert om.

6.3 Samarbeidskultur

6.3.1 Vi- orienterte lærere

Når lærerne beskrev lærersamarbeidet, ga de uttrykk for en sterk grad av fellesorientering med å gjøre ting sammen. På personlige spørsmål i intervjuene svarte lærerne i stor grad med et «vi». «Vi tenker slik», eller «vi prøver å gjøre det på den måten». Et raskt søk i det meningsfortettede analysedokumentet viste at lærerne svarte med «vi» 177 ganger.

Karina: Ellers er det en god samarbeidskultur, opplever jeg på huset. Altså jeg opplever at jeg har kollegaer som er veldig samarbeidsvillige så vi jobber utrolig tett i team. Og jeg vil jo si at her har vi klart å skape en veldig, veldig god kultur for samarbeid og vi planlegger og gjennomfører undervisning sammen.

Erlend: (...) Det er litt den forventningen, jeg snakket om, fra rektor da. At vi er på en skole der vi samarbeider om alt da. Det er veldig, veldig få lærere, jeg tror jeg kan nevne på en hand av 40 stykker som jobber der, som jobber individuelt, for seg selv. Det er ja, det er stort sett i samarbeid med andre at vi gjør ting.

Materialet viste også en uuttalt forventning om at alle delte med hverandre. Lærere som ikke deltok på samarbeidsmøter og var en del av fellesskapet, ga informantene uttrykk for at var uglesett.

Åge: Jeg mener det er essensielt når man jobber (...) Det å dele erfaringer. Det å dele kunnskap. Og i hvert fall på en kunnskapsinstitusjon som vi er, kan vi ikke sitte på hver vår tue.

Lærerne brukte imidlertid «jeg» da de for eksempel snakket om det uformelle samarbeidet. De svarte også i stor grad med «jeg» da de knyttet egne erfaringer med læring og utvikling. «Jeg- et» kom også tydelig fram da lærerne snakket om observasjon, felles refleksjoner og erfaringsdeling som samarbeidsmetoder.

Åge: (...) Jeg er veldig glad i erfaringsdeling om elevaktive metoder (...).

Karina: Ja, jeg kan for eksempel se hvordan en lærer har korrigert en elev da. Kanskje på en annen måte enn det jeg ville gjort.

6.3.2 Ledelsens rolle i skolekulturen

Samtlige lærere ga uttrykk at de var fornøyde med ledelsen på sin arbeidsplass. De uttrykte at de opplevde å ha autonomi, og dette knyttet de til å tillit fra ledelsen og en medbestemmelsesrett i avgjørelser. Lærerne beskrev også lederne sine som tillitsfulle ved at de viste at de stolte på lærernes profesjonelle kunnskap, og at de utførte jobben sin på en god måte.

Lars: Hun er helt, tar ingen styring og det synes jeg for så vidt er bra, for det ser jeg på som en tillitserklæring til oss, eller liksom, det er dere som vet bedre enn, hvordan vi bør drive matteundervisning.

Karina: Jeg opplever selv at jeg har autonomi her, og jeg ser nødvendigheten av at vi har samarbeidstid (...).

Lærerne beskrev også en ledelse som var opptatt av at lærerne samarbeidet mye, og at det i stor grad ble tilrettelagt for dette. Samtlige lærere ga uttrykk for at de mente det var viktig med mye samarbeid, men ga ingen tydelige begrunnelser for hvorfor.

Åge: Ja. Også blir vi, oppfordrer ledelsen veldig til at vi skal ha delingskultur på skolen. Og spesielt når det er planleggingsdager og den type ting så pusher dem (ledelsen) på for at vi skal samarbeide. Men det er ikke noe sånn særlig oppfølging på hvordan samarbeidet har foregått, det er litt sånn tillitsbasert.

Lærerne kommuniserte godt med lederne sine og opplevde dem som lydhøre for deres forslag. Dette understøtter også opplevelsen av autonomi. På den måten at de ga uttrykk for å ha en frihet til for eksempel valg av innhold på samarbeidsmøtene, eller undervisningsmetoder. Lærerne var fornøyde med at ledelsen tilrettela for samarbeid, men at det var opp til dem selv å bestemme hvor ofte de møttes og hva de skulle samarbeide om. På samme tid etterlyste flere av informantene en ledelse som tok mer styring. Det kunne for eksempel være en tydeligere styring for hvilken retning det faglige innholdet skulle ha på fagseksjonsmøtene. Det så ut til å være en ambivalens til hvor mye ledelsen skulle bestemme. På den ene siden uttrykte lærerne at det var en god opplevelse å være med på avgjørelser, samtidig som de ville at ledelsen skulle ta flere avgjørelser på egenhånd.

Lars: Jeg kunne kanskje ønsket at det var litt mer engasjement, eller litt mer sånn, litt mer vilje og litt mer ønsker om å gå i en retning da.

Karina: (...) Det har nesten vært sånn «åh, kan ikke ledelsen bare få bestemme det her da, trenger vi å ta stilling til alt, eller være med på alt». Men det er jo likevel en god følelse og jeg skal love deg om det motsatte hadde vært tilfellet så hadde det vært mange som hadde hevet røsten, ja.

Lærerne uttrykte også at ledere som var oppdatert på forskning, med god pedagogisk og faglig kunnskap bidro til gode innspill. Det ga lærerne inntrykket av at ledelsen hadde en oppriktig interesse for arbeidet de gjorde.

Karina: (...) Han er også veldig flink til å følge opp ting som, som vi trenger hjelp med eller som vi tenker at dette er kanskje en oppgave for ledelsen. I tillegg til at jeg synes han også av og til kan komme med, eller ikke av og til, men ofte har gode innspill (...).

Lærerne beskrev det for eksempel som positivt da ledelsen deltok på samarbeidsmøter, og tok litt styring på retningen de skulle ha i faget slik at de ikke samarbeidet for å samarbeide. Det så likevel ut til at dette var tilfellet. Grunnen var at det ikke kom fram at skolene hadde et langsiktig felles mål de skulle oppnå, og som de arbeidet mot på samarbeidsmøtene.

Karina: Skolen (...) ja, det har endret seg ganske mye. Og jeg synes at skolen og ledelsen har en mye klarere retning nå. (...) en tydeligere forventning om at vi skal samarbeide. At vi egentlig er, jeg vil jo si at vi er i personalet også, er enige om at det alltid kommer noe godt ut av samarbeid.

Samarbeidskulturen var preget av at lærernes arbeid i stor grad var et kollektivt prosjekt og at det var et ønske om å gjøre ting i fellesskap. Ledelsen på skolene virket også å være opptatt av at lærerne samarbeidet mye sammen og tilrettela i stor grad for dette.

7 Diskusjon

For å svare på problemstillingen *hvordan kan lærersamarbeid bidra til lærernes læring og utvikling*, diskuteres studiens mest sentrale funn. Diskusjonen er basert på lærernes beskrivelser av egne opplevelser, mine betraktninger og vil knyttes til relevant teori. Lærerne har fem ulike arenaer som er tilrettelagt for samarbeid. Dette fører til at møtevirksomheten er overorganisert og skaper et stort tidspress for læreren. Videre redegjøres det for lærernes beskrivelser av arenaene, og hvordan de lærer i ulike samarbeidssituasjoner. Hvilke arenaer lærerne beskriver som bidrag til deres læring og utvikling, er også knyttet til hva slags innhold som diskuteres på møtene. Det er derfor delt opp i passive deltakere med praksisfjernt

innhold, og aktive deltakere med praksisnært innhold. Relasjoner ser også ut til å ha betydning for lærersamarbeidet, og dette vil knyttes både til kollegaer og skoleledelsen. Videre viser tendenser at det er en økt styring av skolen utenfra, som ser ut til å påvirke lærersamarbeidet. Det vil derfor diskuteres hvordan dette påvirker lærersamarbeidet og innholdet lærerne samarbeider om. Avslutningsvis diskuteres samarbeidskulturen og hvordan det ser ut til å mangle en felles visjon for lærersamarbeidet. Dette vil knyttes til hvilken betydning skoleledelsen ser ut til å ha for både samarbeidskulturen, og for den felles visjon for skoleorganisasjonens utvikling.

7.1 Stor møtevirksomhet skaper tidspress og overorganisering

Tendensene viste at det var for mange timeplanfestede timer som ga en uoversiktlig struktur på lærersamarbeidet. Av den grunn har jeg valgt å kalle det et «overorganisert samarbeid». Det var et stort antall tilrettelagte samarbeidstimer, og lærerne ga uttrykk for at de var i et konstant tidspress. På grunn av dette var det ikke alltid slik at arbeidstidsavtaler som ble inngått, nødvendigvis ble holdt. Da det var tid for samarbeid, kunne det for eksempel være lærere som heller ville møtes på et senere tidspunkt, fordi det passet bedre. Det var også ofte slik at lærerne valgte andre oppgaver framfor lærersamarbeidsmøter. Det kunne være for eksempel være oppgaver som måtte prioriteres i forbindelse med kontaktlæreransvaret. En lærer beskrev en situasjon hvor det kunne være en elev som ikke hadde det bra, og som hadde behov for å samtale med læreren sin i mer enn fem minutter. Da valgte læreren å samtale med eleven framfor å delta på samarbeidsmøtene, fordi elevens trivsel var viktigere. Samtidig så det ut til at det var utfordrende å finne tid til alle samarbeidsmøtene, da timeplanene var strukturert individuelt. Av slike grunner er kanskje timeplanfestet samarbeidstid en nødvendighet, for å unngå for mange situasjoner med fraværende kollegaer.

Det er en forventning om at skolene skal være lærende organisasjoner som er i stadig utvikling og følger samfunnets raske endringer (Argyris et al., 1996; Stoll et al., 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det tyder også på å ha vært en endring de siste tiårene fra frivillig samarbeid, til mer påtvunget samarbeid (Hargreaves & Shirley, 2012). Med det følger et tydelig krav om at lærerne skal samarbeide i et profesjonelt fellesskap, og at ledelsens oppgave er å tilrettelegge for dette samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). En ledelse som tilrettelegger for lærersamarbeid på skolene i studien, må i stor grad kunne sies å være innfridd. Lærerne har opptil fem ulike arenaer som benyttes til å samarbeide på. Tidspresset førte også til at lærerne måtte velge hvilke fag de ville prioritere og kjente behov for å samarbeide om. Dette gikk utover muligheten deres til å fordype seg i alle fagene sine.

7.2 Passive deltakere og praksisfjernt innhold

Det timeplanfestede samarbeidet var alle timene som var bundet tid i lærernes timeplaner. Tendensene i funnene kan tyde på at lærernes læring har sammenheng med hvor aktive deltakere de var på samarbeidsmøtene, samt hvor praksisnært og interessant de opplevde innholdet. Fellesmøtene var arenaen hvor lærerne var minst aktive, og hvor de ga uttrykk for at innholdet ga dem lite læringsutbytte. Da det var fellesmøter ble ikke denne tiden nødvendigvis brukt til langsiktige mål, men var i stedet preget av informasjonsutveksling og fordeling av oppgaver. Samarbeidet så også i stor grad ut til å være styrt av innhold utenfra, og hvordan for eksempel forbedre elevresultater. Det ble i mindre grad diskutert innhold som var ment for at lærerne kunne utvikle seg, som for eksempel felles utviklingsprosjekter.

Det kom også i liten grad til uttrykk at felles utviklingsprosjekter var en del av lærersamarbeidet. Vurdering for læring (VFL) var et tema som lærerne hadde samarbeidet om på fellesmøtene, men arbeidet ble beskrevet som fragmentarisk. Lærerne fikk først informasjon om prosjektet som skulle innføres på skolen, for så å reflektere over noen spørsmål ledelsen stilte. Hverdagen gikk som normalt før de på neste fellestid skulle se en video om prosjektet. Oppdelingen gjorde at mange ikke husket hva det var de snakket om sist. Dermed ble det felles utviklingsprosjektet opplevd som mekanisk, og som bortkastet tid. Vygotsky mente at språket er viktig for læring i samhandling med andre, og at det krever handling for å lære (Vygotsky, 1978). Når lærerne for eksempel sitter passive og ser på videoer, får ikke innholdet en mening og bidrar dermed ikke til læring. Dette kan også knyttes til at lærerne ga uttrykk for at innholdet virket å være tilfeldig plassert. Prosjekter som kom fra for eksempel skoleeier, beskrev lærerne som vanskelig å forstå hva handlet om, eller hvordan man skulle implementere det i sin egen undervisningspraksis. I den forbindelse er det interessant å se på fortolkningsrammen til Bolman og Deal som de kaller for det strukturelle perspektivet. Lederen har kontroll og fordeler arbeid mellom lærerne, men det blir gitt lite rom for selvstendig arbeid. Lærerne beskrev at lederne hadde en god kommunikasjon med dem og var tillitsfulle, noe som så ut til å bidra til at lærerne lojale og deltok på møtene. Dette tyder på at de har en ledelse som er tilgjengelig, viser omtanke og støtter sine ansatte. En slik måte og lede på omtaler Bolman og Deal (2018) for et humanistisk perspektiv.

Fellesmøtene var samtidig den ene arenaen hvor ledelsen fikk en mulighet til å samle hele personalet. Det var her det ble gitt felles beskjeder, og saker som angikk alle skolens ansatte ble diskutert. Ledelse av læring er pekt på som en viktig del av å skulle utvikle for eksempel nye prosjekter ved en skole (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å få til dette vil det være

behov for en felles forståelse av hva det nye prosjektet går ut på. Det kan skape motivasjon for arbeidet, og gi lærerne eierskap til oppgavene. I stedet for at lærerne opplever innholdet på samarbeidsmøtene som merarbeid. Hvis prosjektet oppleves som en implementering i lærernes praksis, kan man unngå at lærerne opplever innholdet som tilfeldig plassert (Hargreaves et al., 2014; Kuvaas et al., 2016). Det er likevel ikke slik at alle ledere ser verdien av å bruke tid på å for eksempel forklare formålet med prosjekter, eller årsaken til hvorfor akkurat dette er et prosjekt skolen skal satse på. Dette kan knyttes til det politiske perspektivet, som beskrives som styring utenfra med hensikt om å for eksempel oppnå et gitt mål (Bolman, et al., 2018). Lærerne ga uttrykk for at når de hadde et tydelig bilde av- eller klare forventninger til hva som skulle foregå på fellesmøtene, var innholdet mer interessant. De fant også innholdet mer lærerikt når de fikk arbeide med det selv, og diskutere med kollegaer. Dette viser at «den ytre samtalen» samtalen er viktig fordi den bidrar til tenkning hos individet, og gir læring (Säljö, 2002).

Særlig to kjennetegn for læring i fellesskap er interessante med tanke på deltakelse og innhold. For det første er det å tørre å kritisere egen praksis viktig for å skape endringer og videreutvikle seg. Lærerne ga flere ganger uttrykk for at innholdet på fellesmøtene ofte opplevdes som uinteressant, og ga videre uttrykk for at det var noe de «bare måtte gjennom.» Det var sjelden slik at det passet godt i sammenheng med det de selv hadde oppmerksomhet på i egen praksis. Det så likevel ut til at lærerne aksepterte at deres rolle var å lytte til det innholdet som ble presentert fra ledelsen, eller fra andre instanser utenfra. De ga ikke uttrykk for at de aktivt kritiserte denne praksisen for å skape endring. For det andre er det å være læringsorientert viktig for å tilegne seg ny kunnskap (Stoll et al., 2006). På den måten lærerne beskrev fellesmøtene så det ikke ut til at det var rettet stor oppmerksomhet på dette.

Plangruppa ble beskrevet som en møtearena hvor det i større grad var mulighet for lærerne å diskutere hva slags innhold de ønsket på fellesmøtene. På denne møtearenaen samarbeidet utvalgte lærere tettere med ledelsen. Lærerne ga uttrykk for at de opplevde å ha en reell medbestemmelse gjennom plangruppa. Dette forstås i forhold til distribuert ledelse, som kan være med på å opprettholde læringen i et profesjonelt fellesskap (Aas et al., 2019; Spillane et al., 2004; Gronn, 2002). Samtidig ga informantene uttrykk for at det varierte hvor ofte innholdet på fellesmøtene var bestemt av lærerne. De gangene det var det, ga det lærerne større læringsutbytte. Grunnen var at det var mer praksisnært og aktuelt for lærernes arbeidshverdag.

Lærerne beskrev også trinnmøtene som en arena som ga dem lite faglig utbytte. Møtene ble beskrevet som «en statussjekk» der diskusjonene stort sett handlet om organisatoriske forhold, eller gjentakende elevsaker. Lærerne ga videre uttrykk for at de gjentakende diskusjonene ga dem lite inspirasjon og motivasjon. Det ga dem en opplevelse av å stå på «stedet hvil.» Dette ble beskrevet som en arena hvor mange hadde en «utblåsning» av det de erfarte som negativt i sin arbeidshverdag, noe som så ut til å gjøre at flere av lærerne var passive deltakere på trinnmøtene, fordi de ble sittende å lytte til andres frustrasjon. Et sentralt element i Wengers teori er at det kreves et gjensidig engasjement for å lære i fellesskap (Lave et al., 2003). Samtidig kreves det at innholdet oppleves som interessant for at lærerne skal være engasjerte. Det kan være utfordrende å vise interesse når innholdet som diskuteres gir en opplevelse av å kaste bort tiden. På en annen side var trinnmøtene en arena hvor lærerne styrte innholdet selv. Det fantes dermed gode muligheter for å bestemme møteagendaen. Samtidig så det ikke ut til å være en tydelig ansvarsfordeling mellom lærerne. Det var ikke noe som tydet på at det var noen som tok styringen, slik at tiden ble benyttet på en mer effektiv måte. Når det ikke er noen som tar tydelig lederansvar, kan det føre til at det oppstår anarki og at alle gjør litt som de selv vil (Aas et al., 2019). Dette kan også være en del av grunnen til at innholdet på trinnmøtene hadde en uklar retning, og ga lærerne lite utbytte.

Tendensene tydet på at innholdet på fellesmøter og trinnmøter i liten grad ga lærerne læringsutbytte, men det var likevel en forventning om at lærerne benyttet denne tiden til å samarbeide. Det kom ikke fram en tydelig visjon for hva samarbeidet skulle lede til, og noen av lærerne ga uttrykk for at de samarbeidet for å samarbeide. Likevel uttrykte lærerne at de så på dette som viktig, fordi det var potensiale for læring i grupper. I den forbindelse beskrives gruppelæring som avgjørende for at en organisasjon skal lære (Senge, 2006). Grunnen er at dialogen som skjer i en gruppe gir rom for refleksjoner og nye perspektiver. På den ene siden er derfor gruppelæring et viktig element for at lærerne skal lære sammen. Det er for eksempel vanskelig å reflektere over egen praksis fra et utenforstående perspektiv (Dysthe, 2001). På den andre siden kan for stor oppmerksomhet på gruppelæring på felles- og trinnmøtene gå utover lærernes individuelle utvikling, og være en svakhet for skoleutviklingen (Argyris, 2000).

Det timeplanfestede samarbeidet kan kalles et «arrangert fellesskap». Målet er mer samarbeid, men samarbeidet er i større grad strukturert og kontrollert med for eksempel bruk av bunden tid. Hargreaves beskriver slik fellesskap som tvungen, eller kunstig kollegialitet (Bjørnsrud, 1995; Hargreaves et al., 2014). Det ser ut til at arbeidet preges av en forventning om at det

skal være felles. Derfor benyttes også store deler av tiden på planlegging for hvordan dette skal organiseres. Dette var også et gjennomgående funn om innholdet på flertallet av de timeplanfestede møtearenaene.

Det var interessant å se på hva slags innhold lærerne fortalte at de *ønsket* å samarbeide om for egen læring på de timeplanfestede møtene. Ett av områdene samtlige lærere pekte ut, var faglige diskusjoner. Det kunne for eksempel være diskusjoner om- og deling av ulike metoder lærerne hadde erfart som nyttige i undervisningen. Å dele denne kunnskapen med hverandre beskrev lærerne som en effektiv måte for å lære noe nytt. I stedet for å «finne opp kruttet» hver gang de ville forsøke noe annet i undervisningen. Fagseksjonsmøtene ble i utgangspunktet beskrevet som en arena ment for fagsamarbeid. Av den grunn var det interessant at tendensene tydet på at også her tok organisatoriske forhold store deler av tiden.

7.3 Praksisnært innhold og aktive deltakere

Kontaktlærer- og tolærertiden ble beskrevet som svært læringsrike samarbeidsarenaer. Lærerne beskrev seg selv som aktive deltakere i samarbeidssituasjonene. Det var rom for både spontane samtaler, faglige diskusjoner, erfaringsdeling og veiledning av hverandre. Det som ble diskutert i de spontane samtalene var gjerne situasjonsbestemt, samtidig var det konkret og knyttet til egen praksis. Lærerne kunne også dele erfaringer med hverandre når de hadde behov for veiledning, eller råd. Innholdet ble beskrevet som aktuelt for lærernes interesse, og bidro til at lærerne opplevde læring. Lærerne som underviste som par i klasserommet fikk også mulighet til å observere hverandre. Dette førte til gode faglige- og pedagogiske diskusjoner i ettertid. Samarbeidsmåter som observasjon og kollektiv refleksjon knyttet lærerne i stor grad til egen læring. Det lærerne beskriver er aksjonslæring, som vil si at de forsker på egen praksis. De er deltakende observatører og kommer tett på klasseromssituasjoner, som gjør at de i større grad reflekterer i og på situasjonen (Schön, 1991; Ulvik et al., 2016). Lærerne ga også uttrykk for at denne arbeidsmåten både utviklet dem individuelt, og kollektivt med andre kollegaer.

I situasjoner hvor lærerne observerte hverandre, beskrev de seg som aktive deltakere. De ga uttrykk for at ved å se hvordan andre lærere løste undervisningssituasjoner, lærte de av hverandre. Det kunne for eksempel være hvordan en lærer valgte å ordlegge seg, eller hvordan kroppsspråket var mot elever. Flere ga også uttrykk for at de satt stor pris på å observere kollegaer som hadde lenger erfaring enn dem selv. Grunnen var at de oppdaget nye metoder, eller måter å gjøre ting på. Mesterlære, eller legitim perifer deltakelse er verdifullt for individers læring og utvikling (Wenger, 2000). Lærere med lenger erfaring som deler sine

kunnskaper med for eksempel nyutdannede lærere er verdifullt, fordi det kan skape faglig og pedagogisk sikkerhet i læreres praksis (Postholm, 2005; Skaalvik et al., 2012).

Lærerne ga også uttrykk for at refleksjonene de gjorde i diskusjonen de hadde kort tid etter observasjonen, var viktige bidrag for deres læring. For å reflektere over det som er observert kreves det en samtale kort tid etter observasjonen, fordi inntrykkene, tankene og følelsene er ferske der og da (Kuvaas et al., 2016; Smith, et al., 2018). Lærerne ga videre uttrykk for at de konkrete følelsene knyttet til situasjonen ikke kunne hentes opp igjen to dager senere på et timeplanfestet samarbeidsmøte. Denne måten å arbeide på beskrives som å reflektere *i aksjon* og *på aksjon* (Schön, 1991). Det vil si at lærerne reflekterer over hva de gjorde når de var aktive i situasjonen, samt reflekterte over hva de gjorde i situasjonen i ettertid. Det er en sterk tendens som viser at lærere som veileder hverandre gjennom observasjon, og forsker på hverandres- og egen praksis har stort læringsutbytte (Møller & Hertzberg, 2010). Observasjon var likevel ikke en arbeidsmåte de fleste lærerne ga uttrykk for at ble benyttet så ofte. Samtlige lærere understreket at de skulle ønske observasjon av hverandres praksis ble gjennomført oftere, men avsluttet gjerne setningen med at dette var en dyr form for samarbeid, og at tiden ikke strakk til.

I tolærersystemet var det to lærere som hadde felles ansvar for undervisningen i klasserommet. Lærerne ga uttrykk for at dette var en positiv samarbeidsmåte, fordi elevene hadde utbytte av å se hvordan lærerne for eksempel kommuniserte med hverandre. De ga også uttrykk for at å være to om ansvaret for undervisningen ga dem flere ideer, enn da de var alene om planleggingen. Dette underbygges også av funn fra et forskningsprosjekt om lærersamarbeid. Ett sentralt funn var at samarbeid mellom lærere viste seg å øke deres selvtillit og motivasjon, for å gjennomføre det de selv trodde på i deres praksis. Lærerne som samarbeidet to og to, ga også uttrykk for at de i større grad fant alternative løsninger på problemer sammen, og tenkte mer kreativt. Når de delte kunnskap med hverandre bidro det til at de stadig lærte noe nytt og utviklet seg (Cordingley, Bell, Rundell & Evans, 2003).

Lærerne ga også uttrykk for at de stadig måtte avveie hva de mente var viktig å prioritere. Dette tyder på at lærerne har autonomi, eller handlingsrom hvor de må ta skjønnsbaserte vurderinger. Det er dette Muasethagen omtaler som «responsibility» og er læreres profesjonelle ansvar for elever (Heggen, 2008; Grimen, 2008; Mausethagen, 2015). Samtidig kan det stilles spørsmål til om det å være to, også handlet om en trygghet? Økt styring utenfra med krav om gode elevresultater har som vist ført til en ansvarliggjøring av lærere (Mausethagen, 2015). I den forbindelse kan tolærersystemet føre til større trygghet, fordi

lærerne kan støtte hverandre i faglige- og pedagogiske avgjørelser (Postholm, 2005; Skaalvik og Skaalvik, 2012). Når to lærere har et felles ansvar for undervisningen, står de ikke helt alene med ansvaret for elevenes resultater.

7.4 Relasjonens betydning for samarbeid

Lærerne ga uttrykk for at samarbeid med kollegaer de hadde god relasjon med, og som viste engasjement i lærersamarbeidet var svært verdifullt for deres motivasjon, læring og utvikling. Grunnen var at de delte erfaringer og hadde gode samtaler. Samtidig ble det gitt uttrykk for at hvem lærerne samarbeidet med var tilfeldig, fordi det var ledelsen som bestemte hvem som for eksempel hadde ansvaret for en klasse sammen. Av den grunn kunne det også være tilfeldig om lærerne for eksempel hadde tolærertid med en kollega de hadde en god relasjon med. De beskrev at en av ulempene med mer bunden tid var at tettere samarbeid med kollegaer som for eksempel ikke var aktive i samarbeidet, kunne føre til konflikter. Å lære i samhandling betyr ikke at man behøver å være flere enn to, men det kreves positive relasjoner for å dele kunnskaper og erfaringer med hverandre. Engasjementet i samarbeidet og relasjoner mellom kollegaer henger sammen med muligheten for egen utvikling, og støtte fra kollegaer og ledelsen (Bolman et al., 2018; Stoll et al., 2006). Lærere som opplever støtte har større og mer langvarig engasjement for arbeidet, enn de lærerne som ikke opplever det (Hargreaves et al., 2014). Hargreaves omtaler dette som relasjonelle utfordringer, og kan påvirke samarbeidskulturen på en skole i negativ retning fordi samarbeidet ikke fungerer (Hargreaves et al., 2014). I læreryrket vil det være ulike mennesketyper og personligheter som ikke nødvendigvis fungerer godt sammen i en arbeidssituasjon.

De uformelle samarbeidsarenaene beskrev lærerne som viktige bidrag til deres læring. Det uformelle samarbeidet foregikk i stor grad på arbeidsrommene, eller i lunsjpausene. I slike situasjoner beskrev lærerne seg selv som aktive deltakere, hvor innholdet i diskusjonene var praksisnært. En av årsakene lærerne la til grunn for at dette samarbeidet fungerte godt var fellesskapet de hadde på arbeidsplassen. På noen skoler har det opp gjennom årene bygd seg opp et sterkt fellesskap hvor det også er høy grad av uformelt samarbeid. Dette omtaler Hargreaves (et al., 2014) som et *relasjonsbasert fellesskap*, og vil si at kollegaene har bygget vennskap basert på tillit og åpenhet. Lærerne ga også uttrykk for at det uformelle samarbeidet ga rom for de spontane samtalene. For at nye erkjennelser skal vokse fram, er samtalen sentral i et samarbeid (Säljö, 2002). Det er i samhandling med andre man blir oppmerksom på hvordan ulike situasjoner oppfattes av andre og hvordan de agerer. Samtalen er på den måten et bidrag til kunnskaper og ferdigheter det ville tatt lang tid å tilegne seg på egenhånd, om det

i det hele tatt ville vært mulig (Säljö, 2002). På en annen side påpeker Hargreaves at det formelle og uformelle samarbeidet har et gjensidig forhold til hverandre. På den ene siden kan det formelle samarbeidet bli påtatt, dersom det uformelle ikke vies oppmerksomhet. Det vil si at det for eksempel bør være rom for spontane samtaler. På den andre siden kan det uformelle samarbeidet utvikle seg til å bli ufokusert uten noen formelle rammer, ved at for eksempel innholdet i diskusjonene ikke har et formål (Hargreaves et al., 2014).

Nasjonale forventninger er at ledelsen tilrettelegger og organiserer samarbeid, noe skoleledelsen så ut til å følge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig gis det ingen klare retningslinjer for hvordan dette skal gjennomføres på en effektiv måte, eller hvordan det skal bidra til lærernes læring. Lærerne får ikke nødvendigvis færre undervisningstimer, og skolene et større budsjett til dette arbeidet. Spørsmålet er om det finnes rom til å undersøke hva slags samarbeidsbehov hver enkelt skole har før det igangsettes. Det ser ut til at skolene ofte benytter seg av veiledende teorier uten å tilpasse dem sitt eget behov. I stedet for at for eksempel forskningen som legges til grunn er nøye gjennomtenkt, og har en klar hensikt. Å være kritisk til forskning er en viktig del av arbeidet med å tilegne nye elementer (Kvernbekk, 2018). Det er understreket at lærersamarbeid bidrar til kollektiv læring. Samtidig ser det ut til å bli merarbeid når det er overorganisert.

7.5 Økt styring utenfra felles standarder i skolen

Tendensene tyder på at både det timeplanfestede og det uformelle lærersamarbeidet, preges av å skape likhet i lærernes undervisning. Dette gjenspeiles for eksempel i arbeidet lærerne la i å skape felles standarder både for felles aktiviteter. De var også opptatt av en felles forståelse blant alle lærerne, som ville bidra til lik opplæring av elevene. Det var for eksempel felles standard for gjennomføring av skriveprosesser. Hvor lærerne ikke ga karakterer, men fortløpende skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger. Noen av lærerne ga også uttrykk for at tradisjonelle heldagsprøver ga flere av elevene lite utbytte, de hadde derfor blitt enige i fellesskap og endret måten de gjennomførte dette på. Det var også felles standard for skolene hvor lærerne for eksempel var enige om å ikke føre anmerkninger, men i stedet hadde en samtale med elevene. Det kom ikke fram at noen var uenige i dette. Videre ble det gitt uttrykk for at noen arbeidet på en skole som hadde større oppmerksomhet på det psykososiale miljøet, og mindre oppmerksomhet på det faglige. Dette ble beskrevet som en felles forståelse blant alle lærerne. Det er interessant at lærerne virket å være så opptatt av å skape likhet at de beskriver felles endringer som en selvfølge. Det er ingen som gir uttrykk for å gå mot strømmen, og det er ingen som er kritiske til at alle forventes å gjøre det samme. Dette kan ha

sammenheng med at økt styring utenfra skaper en forventning om felles standarder i skolen. Det kan også vise tilbake til tryggheten om å være flere som deler ansvaret, fordi det for eksempel kreves lik opplæring for elevene som ser ut til å være et middel for gode elevresultater (Kunnskapsdepartementet, 2017; Mausethagen, 2015; Aas et al., 2017).

Den sterke styringen av skolene utenfra, og norske skolereformer ser ut til å være påvirket av andre land som for eksempel USA. Den tredje reformvei Hargreaves (et al., 2012) beskriver virker å være gjenkjennelig med tanke på politisk styring av norske skoler, og kan sammenlignes med det norske Kunnskapsløftet som kom i 2006. På samme tid ble det innført et kvalitetsvurderingssystem, som i større grad stilte lærerne til ansvar for elevers resultater.

De opprinnelige ideene for den tredje vei var strategi for utvikling. Visjonene har blitt «forkludret» med ulike politiske veier som Hargreaves (et al., 2012) blant annet mener er autokratens vei. Kort fortalt er dette et system hvor det strebes etter standardisering. En slik utvikling gikk utover kreativitet og kritisk tenkning, fordi alt ble så standardisert. Det ble viktigere å lære seg utenat, i stedet for å lære. Effektiv og god politisk styring derimot, beskrives ved at politikerne kan stramme inn på lite velfungerende områder. Samtidig bør de slippe taket når ting fungerer og styre med tillit for å lykkes (Hargreaves et al., 2012).

Problemene kan oppstå når politikerne ikke slipper taket, fordi de ønskede resultatene for eksempel ikke ble oppnådd. I stedet styrer de kanskje hardere og blander seg inn enda mer.

Et resultat av styringen utenfra er at det for eksempel er flere ledere på skoler i dag, enn det var tidligere (Aas, et al., 2019). Med økt fokus på målstyring er det lettere å styre med hardere hånd med flere ledere på plass i skolen (Hargreaves et al., 2012). Det kan for eksempel lettere kontrolleres hva lærerne egentlig driver med på alle møtene ledelsen selv ikke er tilstede på. Ved for eksempel bruk av rapporter og referater kan ledelsen vise hva som foregår til høyere nivå. Læreres autonomi og undervisningsglede ble beskrevet som ikke-eksisterende da målstyringen tok fullstendig overhånd (Hargreaves et al., 2012).

Lærerne i denne studien ga derimot uttrykk for at deres ledere i stor grad var opptatt av å være veiledende støttespillere for sine ansatte, og ga ikke uttrykk for å ha ledere som ønsket å kontrollere dem. På den måten lærerne beskrev det, så det ut til at flere ledere ga større mulighet til å være tilstede for sine ansatte. Det er positivt å se at lærerne beskriver en ledelse som gir dem tillit, og at dette bidrar til å gi dem en opplevelse av autonomi. Ledere som kommuniserer og støtter sin ansatte bidrar til at det profesjonelle fellesskapet utvikler seg (Stoll et al., 2006; Clausen et al., 2009). Det så ut til å være rettet oppmerksomhet mot at ledelsen samarbeidet med lærerne, og ikke kontrollerte dem. Det er også understreket i

nasjonale styringsdokumenter hvor viktig det er med det profesjonelle fellesskapet, og at ledere og lærere samarbeider (Kunnskapsdepartementet, 2017). Suksess i en lærende organisasjon handler om kollektive evner. Det vil for eksempel si hvor godt skolens ansatte samarbeider og hvor mye kunnskap de deler med hverandre (Senge, 2006; Stoll et al., 2006). Utvikling av et profesjonsfellesskap krever derfor samarbeid med kritiske diskusjoner, lærere som utfordrer hverandre og at ny kunnskap bringes inn i diskusjonen. Det profesjonelle læringsfellesskapet er samtidig viktig for å utvikle lærernes individuelle profesjonelle kompetanse (Haug & Mausethagen, 2019). Lærersamarbeidet på skolene i studien ser ut til å være tilrettelagt for å oppnå forventningene som blir lagt til grunn for et profesjonelt læringsfellesskap. Det vil si at det overordnede målet er at den kollektive kompetansen skal bidra til skoleutvikling, og mindre grad lærernes individuelle profesjonelle kompetanse (Stoll et al., 2006, Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ekspertgruppa om lærerrollen anbefaler at skoler arbeider sammen for å skape læringsfellesskap utenfor egen arbeidsplass (Dahl, 2016). I min studie viste det seg at noen av lærerne samarbeidet med lærere på andre skoler, og ga uttrykk for at det var verdifullt for egen praksis. Det kunne for eksempel være at de møttes i forbindelse med lærerspesialistkurs, hvor de fikk mulighet til å diskutere med hverandre. Lærerne ga uttrykk for at dette var interessant, fordi de fikk mer kjennskap til hvordan andre skoler for eksempel løste ulike situasjoner. Mange retter også blikket mot Finland, fordi måten de arbeider på er interessant. Finske skoler samarbeider for eksempel med universiteter. De har også samarbeidsmøter med helsesøster og barnehagepedagoger for å tilrettelegge og gi tilrettelagt undervisning helt i starten av skolegangen, og ikke som et senere tiltak i skoleløpet. Videre er samarbeidet rettet mot at lærerne skal ha en ansvarsfølelse for alle elever og ikke kun sin egen klasse. På finske skoler må ikke det kreative vike for det faglige, og lærerne lager sine egne læreplaner som er tilpasset og rettet mot elevene sine. Det er lærerne som «bestemmer» og det ser ut til å være et fruktbart samarbeid mellom flere instanser. Det vil si at det for eksempel ikke er detaljstyring fra myndighetene, men observasjon fra sidelinjen (Hargreaves et al., 2012; Afdal, 2014; Østerud, 2016;). Likevel skal man ikke se mot Finland og tenke at hvis man bare innfører det de gjør på våre skoler vil man få det til. Man kan i stedet bruke dem som et forbilde, eller se på dem for å få egne ideer som er tilpasset vår kultur og vårt land. Hargreaves (et al., 2012) skriver at for å skape forbedringer vil det være en nødvendighet å bruke vår egen historie som en slags veileder for hvordan man for eksempel kan skape en fungerende retning for samarbeid i skolen.

7.5.1 Styring av innhold: Forskningsbasert og forskningsinformert kunnskap

Det er interessant at lærerne gir uttrykk for å være opptatt av å holde seg oppdatert på skolerelatert forskning, samtidig som de beskriver arbeidet på samarbeidsmøter med for eksempel forskningsrelaterte artikler som fragmentarisk. Grunnen var at de ikke fant tid til å orientere seg i skolerelatert forskning i sin arbeidshverdag på grunn av tidspress, samt at dette ikke var en «vanlig» måte å samarbeide på. Av den grunn diskuterte de sjelden forskning på eget initiativ. Samtidig så det ut til at lærerne så på forskning som et slags bevis på at det de gjorde i praksis var riktig. De var opptatt av for eksempel elevaktive metoder, og begrunnet dette med at nyere skolerelatert forskning påpekte at dette var viktig for elevenes læring. Dette kan kobles til forskningsbasert praksis, hvor forskningen som legges til grunn er evidensbasert. Det vil si at forskningen styrer hva som er «riktig» å gjøre i praksis (Kvernbekk, 2018).

Lærerne ga også uttrykk for at det falt seg mer naturlig å diskutere forskning, når det for eksempel var presentert av ledelsen på fellesmøter. På en annen side så det ut til at forskningen som ble presentert på fellesmøtene, i mindre grad var noe lærerne la til grunn for egen praksis. Dette kan ha tilknytning til at lærerne var lite delaktige i det som ble presentert, og dermed ga dem lite eierskap til innholdet (Bjørnsrud, 2014). Vurdering for læring ble trukket fram som et eksempel på forskning de hadde fått presentert på fellesmøtene. I første omgang presenterte ledelsen VFL med videosnutter hvor lærerne tok notater. I ettertid arbeidet lærerne med det på egenhånd. Da lærerne diskuterte innholdet seg imellom ga de uttrykk for å ha et større læringsutbytte. Flere lærere ga samtidig uttrykk for at forskningen de hadde lest, eller fått presentert, i stor grad var utenfor skolen som for eksempel på kurs.

Forskning i læreryrket har fått en større plass enn tidligere. Det er også fremmet et forslag om at lærerprofesjonen skal være forskningsbasert. Det vil si at evidensbasert forskning skal legges til grunn for lærerutdanningen og praksisen (Mausethagen, 2015; Ulvik et al., 2016). Det som stadig diskuteres rundt dette er hvor stor plass forskning skal ha, og hvilken forskning lærerne skal benytte seg av i praksis som «virker» (Kvernbekk, 2018; Hargreaves et al., 2014). Hvem er det som skal bestemme hvilken forskning som har nytteverdi og hva slags forskning man skal se bort ifra? Kritikken rettet mot dette forslaget er at det kan sammenlignes med en felles standard for hva slags forskning lærere skal legge til grunn for sin praksis. Det er ikke nødvendigvis slik at evidensbasert forskning passer like godt inn på alle skoler, og i alle klasserom. Samtidig knyttes evidensbasert forskning til instrumentell

læring hvor elevene blir middelet for å oppnå målet om gode elevresultater (Kvernbekk, 2018).

Statistikk kan ikke nødvendigvis vise hvilke moralske begrunnelser, eller skjønn en lærer har tatt for at elevene trives godt i klassen. På samme måte som det ikke kan vise hvilke faglige avgjørelser som er tatt for at elevene mestrer å for eksempel lese mer kompliserte tekster, enn de gjorde semesteret før. Alt dette mister også verdi, fordi det ikke kommer fram på de standardiserte testene. Situasjoner og hendelser som omhandler menneskelige følelser kan ikke plasseres i et Excel-ark og forventes å se likt ut neste dag, måned eller år. Er det ikke også derfor det er en utfordring å forske kvantitativt på nettopp pedagogikk? Kvantitativ forskning handler for eksempel som oftest om korte- og langsiktige vurderinger av situasjoner som oppstår der og da, eller det som kan forventes at vil kunne oppstå. Vurderingen av hva som er den beste løsningen for dette baseres gjerne på tall. Resultater kan og bør være en del av det store bildet for å få informasjon om skolen. Samtidig bør det kombineres med for eksempel lærernes erfaringsbaserte kunnskap, og gi dem rom til å dele erfaringer med hverandre. En fallgrube virker å være de «ferdige oppskriftene på god praksis». Hvor man for eksempel tar noe som er velutviklet og fungerende på en skole, og flytter det over til en annen. Det er ingen garanti for at det som fungerer godt på en skole fungerer like godt på en annen. Kort oppsummert er det å bruke tid, og orientere seg rundt hva som finnes der ute før man velger noe foran noe annet en måte å starte på.

En av informantene sammenlignet lærersamarbeid om skolerelatert forskning, med leger på et sykehus. Hvor hen påpekte at en lege aldri ville begynt å operere pasienter uten kunnskap om den beste fremgangsmåten. Denne sammenligningen illustrerer at lærere ikke benytter seg av tilfeldige pedagogiske løsninger, men henter kunnskap gjennom for eksempel informasjon de har om ulik forskning. Et annet perspektiv på en forskningsbasert lærerprofesjon, er at lærerne er forskningsinformerte (Mausethagen, 2015). Det vil si at lærerne bruker sitt profesjonelle skjønn og på den måten velger hva de mener måtte passe inn i deres praksis (Heggen, 2008). Forskningsinformert praksis gjenspeiler også lærernes beskrivelser av arbeidet deres med hvordan de la forskning til grunn for egen praksis. De valgte for eksempel det de så at hadde verdi for deres undervisning. Det de fant interessant bearbeidet de også på en slik måte at det passet inn i deres klasserom- og undervisningspraksis. Alle lærerne ga videre uttrykk for at erfaringsdeling hadde stor verdi for dem, fordi det ga dem stort læringsutbytte. De diskuterte for eksempel metoder, sammenlignet, reflekterte og endret praksis deretter. Begrepet erfaringslæring kan knyttes til lærernes metodefrihet. Dette gir rom til å prøve ut noe

individuell, og kan diskuteres sammen med andre på forhånd og/eller i etterkant (Bjørnsrud, 1995; Kolb, 2000). Mausehagen (2015) referer til Cochran- Smith (2005) som legger vekt på at den erfaringsbaserte kunnskapen i større grad bør anerkjennes, da dette også er kunnskap som er innhentet av lærere på en systematisk måte.

7.6 Samarbeidskultur uten felles visjon

Samtlige lærere uttrykte seg positivt om samarbeidskulturen på deres arbeidsplass. De beskrev en opplevelse av at både ledelse og kollegaer i stor grad var opptatt av å samarbeide, og så selv på dette som en viktig del av deres yrkespraksis. Samarbeidskulturen lærerne beskrev virket i stor grad å være preget av å gjøre de samme tingene, sammen. Dette kjennetegnet også deres beskrivelser av ledelsens måte å lede på. Lærerne var fornøyde med at lederne hadde en veiledende rolle. Samtidig ga flere av lærerne uttrykk for at de av og til ønsket ledere som tok mer styring på for eksempel retningen de skulle ha i faget. Det kom ikke fram en ikke tydelig visjon for hvor lærersamarbeidet skulle lede dem, og hva som for eksempel var deres langsiktige mål. Å ha en felles visjon er viktig for at en organisasjon skal utvikle seg. Det vil si å ha gitte mål som leder dem i en bestemt retning (Senge, 2006; Grutle, 2018). I stedet virket det som om alle hadde litt ansvar for alt. På den ene siden kan distribuert ansvar lærerne en opplevelse av at ledelsen har tillit, at de stoler på at lærerne gjør jobben sin. Det kan også være et bidrag for å spille medarbeiderne sine gode (Robertson, 2013). På en annen side kan distribuert ledelse være til hindring for å skape en felles visjon i en organisasjon. Det vil si at det er behov for en tydelig leder som leder de ansatte i en samlet retning for skoleorganisasjonen, og ikke lar alle arbeide mot hver sin retning (Aas et al., 2019). Dersom alle har ansvar for alt, blir det vanskelig å ta konkrete avgjørelser som leder samarbeidet mot et gitt mål. Det kan likevel være en fordel med en balanse. Det vil si en tydelig leder, som har en klar felles visjon for hvilken retning skolen skal styres i, men som leder med tillit og distribuerer ansvar mellom lærerne for å oppnå de gitte målene (Aas et al., 2019).

Rektor og mellomledere blir beskrevet som betydningsfulle for samarbeidskulturen, av lærerne. De beskrev ledere som var svært opptatt av lærersamarbeid og oppmuntret dem til å ha en delingskultur. Lærerne ga uttrykk for at de satt pris på dette, og at det ga dem motivasjon for å samarbeide. Samtidig kan den tydelige forventningen om at lærerne samarbeider sies å være en form for kontroll (Mausehagen, 2015; Heggen, 2008; Grimen, 2008). Det vil si at det stilles krav til at lærerne for eksempel må samarbeide sammen, uansett relasjon. Dette kan vise tilbake til lærernes beskrivelser av ulike personligheter som kunne

føre til konflikter. Kontrollen handler også om forventningene fra ledelsen om at lærerne samarbeider. Dette kan gi lærerne en pliktfølelse til å delta på samarbeidsmøter, selv om de ikke har et behov for det. Lederes tilrettelegger og forventninger, kan knyttes til skolens kulturuttrykk og -innhold (Bang, 1995). Kulturuttrykket er at skoleledelsen tilrettelegger for lærersamarbeid. Kulturinnholdet er forventningen om at alle samarbeider. Når lederne er sterke pådrivere for at lærerne samarbeider kan dette også omtales som påtvungen kollegialitet (Hargreaves et al., 2014). Samtidig som påtvungen kollegialitet også kan gi lærerne en mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Det kan for eksempel løse opp i subkulturer og bidra til et mer sosialt og åpent arbeidsmiljø.

Påtvungen kollegialitet kan også være hvordan ledelsen bestemmer hvilke lærere som skal sitte på samme arbeidsrom. Noen av lærerne ga uttrykk for at slik arbeidsrommet var organisert, hadde virket positivt inn på samarbeidskulturen. Grunnen var at det foregikk mer uformelt samarbeid som ga rom for spontane samtaler, som lærerne at var til støtte for hverandre. Andre lærere beskrev arbeidsrom der samtale hadde stort faglig fokus. I Wengers (et al., 2003) teori om praksisfellesskap, er det å «høre til» sentralt. Ved at ledelsen reorganiserer arbeidsrommene kan dette rive bort lærernes trygge fundament, og føre til en demotivasjon for det uformelle samarbeidet (Hargreaves et al., 2014). I den forbindelse ga noen av lærerne uttrykk for at endringen i organiseringen på arbeidsrom hadde ført til at de spontane samtale var mindre faglig fokuserte. I stedet var det for eksempel negative saker som ble tatt opp, fordi lærerne for eksempel var frustrerte. Dette stjal fokus og av den grunn ble samarbeidskulturen preget av en negativ stemning som ifølge lærerne, bidro til lite utvikling. Dette viser at påtvungen kollegialitet kan påvirke lærerne på flere måter.

I en studie gjennomført av Clausen, Aquino & Wideman (2009) viste det seg at en rektor som støttet opp organisatorisk og gjennom samtaler førte til en mer åpen og tillitsfull kommunikasjon enn tidligere. Lærerne fikk bruke tid på sin profesjonelle utvikling, og dette hadde en positiv virkning på dem. Rektoren tilrettela også for at lærerne fikk observere hverandre, samt reflektere sammen. Noe som også påvirket det profesjonelle fellesskapet og skoleutviklingen i en positiv retning.

Lærerne var tydelige på hva som bidro til deres individuelle læring og hva som ikke gjorde det. Av den grunn var det interessant at de i stor grad svarte med et «vi». På den ene siden kan dette tyde på at det er så stor oppmerksomhet på fellesskapet at den individuelle læreren har en mindre viktig rolle. På den andre siden kan det tyde på at lærerne følte en tilhørighet til fellesskapet på sin arbeidsplass. I en organisasjon kaller man seg for et «vi» når visse forhold

blir imøtekommet. Det kan være avgjørelser som er tatt i fellesskap, at man får delegert oppgaver som skal gjennomføres på gruppas vegne, eller felles mål som skal oppnås. Dette skaper grenser mellom fellesskapet og resten av verden, og gjør at man føler tilhørighet i en gruppe (Argyris et al., 1996). Flere av lærerne ga uttrykk for at det å «sitte på sin egen tue» gjorde at man snevret inn sine egne kunnskaper. I en lærende organisasjon er det den kollektive læringen som står sterkest fram som et middel for skoleutvikling, dette ser også ut til å påvirke lærernes meninger om hvordan man lærer og utvikler seg (Grutle, 2018).

Wenger påpeker at læring skjer ved å uttrykke egne meninger, og få anerkjennelse for dem i et fellesskap (Lave, et al., 2003). Det skjer også læring ved å oppdage feil gjennom handlinger og korrigerer dem, slik at for eksempel handlingsplanen kan forbedres (Argyris, 2000). Det er grunn til å tro at lærernes tanker om hva som ville være et utviklende samarbeid kunne vært et positivt bidrag til endringer som kunne gitt dem større læringsutbytte på møtearenaene.

Oppsummert gir lærerne uttrykk for at de ser betydningen av å samarbeide, fordi de lærer av det. Samtidig beskriver de flere utfordringer med hvordan samarbeidet gjennomføres i praksis. Paradokset er at overorganiseringen av lærersamarbeidet ser ut til å hindre lærernes utvikling på flere måter. For det første uttrykker lærerne flere ganger at det «er svært mange møter». De befinner seg dermed i en konstant tidsklemme, som gjør at de må velge hvilke møter de skal delta på. For det andre preges innholdet av organisatoriske forhold som gjør at lærerne opplever lite læring. For det tredje ser det ut til at innholdet lærerne interesserer seg for kommer i skyggen på grunn av krav utenfra. Noen sentrale elementer for hvordan samarbeid kan føre til utvikling av profesjonsfellesskapet er at alle har en stemme som blir hørt. Det er rom for felles diskusjoner og refleksjoner, og lærerne kan gjennomføre analyser av resultater og bruke eget skjønn eller erfaringer (Hargreaves et al., 2012). Skolen kan sies å være preget av integrerte løsninger og «enten- eller» tankegangen. Jon Dewey var en av dem som var motstander av at pedagoger skulle tenke «enten- eller» i stedet for «både- og». Grunnen var at det ikke ville være mulig for en lærer å for eksempel møte alle elevenes behov på den ene, eller den andre måten (Hargreaves et al., 2012). Implementeringen av et velfungerende samarbeid som fører til utvikling, er en lang prosess uten garanti for å være vellykket (Haug et al., 2019).

8 Avslutning

Den overordnede hensikten med denne masteroppgaven har vært å svare på problemstillingen *hvordan kan lærersamarbeid bidra til læreres læring og utvikling?* For å svare på dette har jeg

gjennom en fenomenologisk tilnærming, analysert og tolket lærernes beskrivelser. Ved å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som metode, har jeg fått et nærmere innblikk i læreres egne erfaringer fra lærersamarbeidet. Det har også gitt meg gode beskrivelser av deres opplevelser av hvordan de lærer i samhandling med andre. Jeg har undersøkt hvilke samarbeidsarenaer som ga lærerne læringsutbytte og hva slags innhold lærerne ga uttrykk for at de lærte av. For å belyse problemstillingen har det blitt redegjort for studiens mest sentrale funn som er drøftet og knyttet til oppgavens teorigrunnlag.

9 Konklusjon

I denne undersøkelsen har blitt gjort funn som viser tydelige tendenser på hvilke samarbeidsarenaer, og hva slags innhold som bidrar til lærernes læring og utvikling. Det er i stor grad på de uformelle samarbeidsarenaene informantene har størst læringsutbytte, og opplever egen utvikling. Det er på disse arenaene det er rom for spontane samtaler, som er direkte knyttet til situasjonen lærerne befinner seg i. Av de timeplanfestede arenaene er det kontaktlærertiden, eller tolærersystemet hvor lærerne samarbeider to og to, som i stor grad bidrar til deres læring. Observasjon og refleksjon arbeidsmåter lærerne gir uttrykk for at er særlig effektive arbeidsmåter for deres læringsutbytte. Observasjon gir dem mulighet til å være tilstede i situasjonen, og lærerne beskriver det som en konkret og effektiv måte å lære på. De reflekterende samtalene gir rom for at lærerne deler erfaringer, og dette er kunnskap informantene gir stor verdi for egen læring.

Felles for innholdet i lærersamarbeidet som bidrar til lærernes læring og utvikling, er at det er praksisnært faglig- og pedagogisk innhold. De spontane samtalene hvor innholdet i diskusjonene handler om konkrete situasjoner knyttet til lærernes praksis, bidro til dette. Tendensene viser også tydelig at innhold hvor lærerne deler erfaringer, diskuterer metoder, læringsstrategier, undervisningsopplegg og fag, bidrar til at lærerne reflekterer sammen og får et kritisk blikk på egen praksis.

De ulike reformveiene skolen har vært igjennom kan virke å være gjennomsyret av negative endringer. Når man sammenligner de politiske idealene og læreres praksis, ser det ut til at de nasjonale forventningene er at lærere skal arbeide som «roboter», styrt av evidensbasert forskning. Forventningene og læreres praksis er ikke er i samsvar med hverandre, fordi læreryrket handler om så mye mer. Det oppstår for eksempel stadig uventede situasjoner på en skole som krever løsninger det ikke finnes en «oppskrift» på, med garanti om at virker. Av og

til kreves det en lærer som legger sin erfaringskunnskap til grunn, og bruker sitt profesjonelle skjønn.

På en annen side har lærersamarbeid blitt mer sentralt i den profesjonelle lærerrollen. Samarbeidskulturen på en skole er derfor viktig for lærernes innstilling til lærersamarbeidet. Ved å samarbeide kan man komme nærmere kollegaene sine, skape en kollektiv tenkning og ha flere støttespillere i utfordrende, eller krevende situasjoner.

Etter studiene mine har jeg nå en bredere forståelse for hvorfor ledelsen tilrettelegger for at alle lærerne skal ha muligheten til å samarbeide. På den ene siden er det et krav, på den andre siden er det ønske om et profesjonelt læringsfelleskap som skal bidra til å være en skole i utvikling. Målet med økt lærersamarbeid er å skape et profesjonelt fellesskap som bidrar til en felles retning for skoleutviklingen. På den måten vil det også bli lettere å skulle styre skolen i samme retning. Inntrykket mitt derimot er at det ikke ser ut til å være en tydelig felles visjon med alt samarbeidet. Jeg tror det i mange tilfeller kreves en tydeligere leder, samtidig tror jeg at lærernes stemme i større grad kunne vært et bidrag for hva det skulle samarbeides om for å nå felles mål, og hvordan dette samarbeidet kunne vært tilrettelagt.

Selv om problemstillingen er hvordan lærersamarbeid kan bidra til lærernes læring, er det interessant at funnene i denne studien har synliggjort et paradoks. Det blir tilrettelagt for svært mange timeplanfestede møter som skal være et bidrag for lærernes kollektive læring og utvikling. Likevel er det innholdet som diskuteres på de uformelle samarbeidsarenaene lærerne gir uttrykk for at gir dem størst læringsutbytte. Realiteten er at innholdet på de timeplanfestede samarbeidsmøtene i stor grad handler om daglig drift og organisering. Rutinearbeid, eller annet som er pålagt utenfra bidrar i liten grad til læring. Det er også interessant at felles utviklingsprosjekter ser ut til å bli nedprioritert av for eksempel innhold fra skoleeier. Styring utenfra ser ut til å påvirke lærersamarbeidet i stor grad, og fører til at lærersamarbeidet preges av å skape felles standarder for å gi elevene lik opplæring. Kravene utenfra ser også ut til å bidra til at det timeplanfestede lærersamarbeidet er overorganisert, fordi det skal tilrettelegges samarbeid i alle fag på kryss og tvers. Dette er eksempler på områder som i liten grad bidrar til lærernes læring, og utvikling av deres profesjonelle kompetanse. Kanskje lærerne må ta et større ansvar, uttrykke meningene sine høyt og legge press på hvordan de mener samarbeidet bør tilrettelegges? Kanskje de også bør kreve innhold som er nært deres praksis, og som bidrar til dere individuelle læring og utvikling.

10 Egne refleksjoner og oppfordring til videre forskning

Det er overraskende at det tilrettelegges for et så stort antall timer med lærersamarbeid, men at det er de uformelle samarbeidsarenaene som peker seg ut til å være de viktigste for lærernes læringsutbytte. Hadde jeg fått muligheten til å gjennomføre denne studien en gang til hadde jeg valgt å intervju både lærere og skoleledere. Grunnen er at det hadde vært interessant å få kjennskap til skoleledernes tanker om lærersamarbeid, og sett det i sammenheng med lærernes beskrivelser. Det hadde også vært interessant å undersøke hva lederens visjoner med lærersamarbeidet var. Min forståelse er at rektorer skal ha «bein i nesa» for å ikke følge kommunale og nasjonale forventninger. Selv om de er veiledende ser det ut til at de oppfattes som tilnærmet lovverk for mange. Det hadde også vært interessant å finne ut av hvorfor skoleledere organiserer og tilrettelegger for så mange timer lærersamarbeid. Er det fordi de følger kommunale og nasjonale forventninger, eller er det fordi de selv mener det er behov for alle timene? Blir lærersamarbeidet benyttet for å arbeide mot en felles visjon for skolen, som jeg ikke fant i mine undersøkelser?

En annen ting som overrasket meg var sitatet fra en av lærerne jeg intervjuet. Hen uttrykte at de drev skolen hen jobbet på med 90% fokus på det sosiale, og 10% fokus på det faglige. Årsaken var at de ansatte på skolen var enige om at denne tankegangen fungerte godt for deres elever. Det ble mindre press på elevresultater, og større oppmerksomhet rettet på elevenes trivsel og velferd. Det som var interessant var at hen la til at «sånn skal det jo egentlig ikke være». Jeg bet meg merke i «sånn skal det egentlig ikke være» kommentaren, da dette kan tolkes som at oppmerksomheten skal være rettet på elevresultater, og hvis man ønsker å gjøre noe annet «trosser» man kravene utenfra.

Det er selvfølgelig ikke mulig å generalisere ut fra funnene i denne studien, da utvalget er for lite. Likevel vil jeg tro at funnene kan ha en viss overføringsverdi, da det finnes en mulighet for at det også er andre lærere som kan kjenne seg igjen i informantenes beskrivelser. I ettertid skulle jeg gjerne ha spurt lærerne om hvilke konkrete løsninger de selv mente ville gitt dem mer læringsutbytte. To av lærerne nevnte den elektroniske plattformen Teams, som en effektiv måte å gi felles beskjeder om for eksempel organisatoriske spørsmål. Årsaken til at jeg ikke valgte å ta det med i presentasjonen av funn, var fordi det ble sagt i en bisetning. I ettertid ser jeg at dette kunne vært interessant å undersøke dypere med tanke på at innholdet lærerne samarbeidet om, i stor grad var preget av organisering. Jeg undret flere ganger på hva som skulle til for å få mer tid til innhold, som for eksempel faglige diskusjoner. Ettersom det var fag lærerne ga uttrykk for å interessere seg for. Kanskje verktøy som Teams kunne vise

seg å være en del av svaret på dette spørsmålet, da det ikke krever et fysisk oppmøte for å gi beskjeder om for eksempel organisatoriske forhold.

For å se på lærersamarbeidet med et annet perspektiv ser det ut til å bidra til et økt fokus på at alle elever skal ivaretas, og ikke kun de som presterer best. Det ser ut til å skape en skolekultur med holdninger om at det er «skolens elever» og ikke «mine elever». Det har blitt større likhet mellom skolene med tydeligere læringsmål. Det er nettressurser hvor det finnes tilgjengelige undervisningsopplegg, og ideer man kan bruke. Samtidig ser man også et økt fokus på å heve lærernes status i samfunnet. Blant annet ved å endre lærerutdanningen fra en litt tilfeldig blanding av fag og innhold, til å bli en mastergrad (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I en større avhandling ville det vært interessant å få en bredere kunnskap om hvordan lærersamarbeid kunne vært tilrettelagt, slik at lærerne kontinuerlig erfarte læring og utvikling. Videre hadde det også vært interessant å få kjennskap til hvordan innholdet på de timeplanfestede møtearenaene hadde vært. Dersom lærerne fikk et større frirom til å styre alt helt fritt, uten forventninger fra skoleledelse og utenfra. Hvordan ville dette ha påvirket den felles visjonen for skoleutviklingen? Et annet spørsmål jeg finner interessant er hvorfor lærerne ikke tar mer styring på innholdet, på de timeplanfestede møtene de leder selv? Hva skal til for at lærerne får benyttet seg av observasjon og refleksjon med jevne mellomrom, og ikke sporadisk slik jeg finner i mine undersøkelser? Til slutt hadde det vært interessant å få kjennskap til hvordan skoler kunne organisert tid til daglig drift og organisering. Dette er en stor del av skoleorganisasjonen og man kommer ikke foruten, men jeg tror det finnes bedre løsninger på dette enn slik det organiseres i dag.

11 Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.), (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis- konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06 (98), 469- 481.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring- single- og double- loop. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 247- 253). Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II Theory, Method, and Practice*. USA: Addison- Wesley Publishing company.
- Bang, H. (1995). *Organisasjonskultur*. (3. utg.). Oslo: TANO A.S.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18 (3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen- læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, hr, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clausen, K.W., Aquino, A-M. & Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school- based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 444- 452.
- Cordingley P., Bell, M., Rundell, B. & Evans D. (2003) The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. *Research Evidence in Education Library*. Hentet fra: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=133&language=en-US>

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- De Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I H. J. Stray & L. Wittek (Red.). *Pedagogikken grunnbok* (s. 162- 178). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., Poston Jr. W. K. & English, F. W. (2010). *Advancing the three-minute walk through. Mastering reflective practice*. USA: Corwin.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33- 72). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Engeström, Y. (2000). Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 270- 283). Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2009). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5 (1), 1-24.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Ertsås, I. T. & Irgens, J. E. (2014). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (Red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195- 215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glovik, Ø. & Pytte, G. (2016). «Drømmelæreren i et lærende skolesystem»?- En studie om samsvar mellom individuell og kollektiv læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100 (02), 128- 143. <https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-06>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 71- 86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002): Distributed leadership. I K. Leithwood & P. Hallinger (Red.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2012). Kvalitative og kvantitative metoder. Begreper og distinksjoner. I *Sosiologisk tidsskrift*, 01 (20), 85- 91. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Shirley, D., (2012) *Den fjerde vei. En inspirasjon til endring i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. & Mausestaden, S. (2019). Å være lærer. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 17- 46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum, (Red.). *Profesjonsstudier* (s. 321-331). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holstein, J., A. & Gubrium, J., F. (2004). The active interview. I D. Silverman, *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 140-161).
- Illeris, K. (2000). Læring: aktuell læringsteori i speningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx. I K. Illeris (Red.) *Tekster om læring* (s. 9-13). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2000). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Irgens, J. E. (2014). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M.B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217- 234). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt forlag.
- Kolb, A., D. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47- 66). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Om ressursituasjonen i grunnsopplæringen m.m.* (St. meld. nr. 33 (2002- 2003)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-33-2002-2003-/id196971/>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St. meld. nr. 30 (2003- 2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring* (St. meld. nr. 16 (2006- 2007)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St. meld. nr. 31 (2007- 2008)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (St. meld. nr. 11 (2008- 2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010- 2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010- 2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015- 2016)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 7. juni). *Slik blir den nye lærerutdanningen* [Pressemelding]
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016- 2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019- 2020)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvam, K., E. (2014). *Pedagogiske samtaler En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kvernbekk, T. (2016). Mål- middel- tenkning. I O. A., Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 155- 164) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (4). Hentet fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/evidensbasert-praksis-utvalgte-kontroverser/>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel Forlag A/S.
- Lorentzen, M. (2019). Grenser og grensekryssing i lærerspecialsiter arbeid. I K. Helstad & S. Mausestagen (Red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 127- 142).
- Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s. 343- 353). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Marthinsen, M. & Postholm, M. B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mausestagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The learning organisation*, 12 (1), s. 71- 89. Hentet fra: <https://www-emerald-com.ezproxy.hioa.no/insight/content/doi/10.1108/09696470510574278/full/html>
- Molander, A., & Smeby (Red.). (2013). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moustakas, C., E. (1994). *Phenomenological research methods*.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781412995658>
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 431(6), 262- 445. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/255482197_Munthe_E_2005_Laereren_og_l_aering_mellom_usikkerhet_og_skrasikkerhet_Norsk_Pedagogisk_Tidsskrift_6_43144

- 5_ http://www.widunnotesnpt200506.nerland.no/lereren_og_lering_mellom_usikkerhet_og_skrasikkerhet
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 15- 23.
<https://doi.org/10.5617/adno.1055>
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. I *Nordic studies in education*, 01(26), 48- 60. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH, (Red.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. (4. utg.). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international Perspective on Teaching and Learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. I D. Silverman, *Qualitative research: Theory, method and practice* (2.utg.) (s. 283- 304). Thousand Oaks: SAGE.
- Postholm, M. B (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02(89), 146- 158.
- Postholm, M.B. (2011 la). Teachers' learning in a research and development work project. *Educational Action Research Journal*, 19(2), 231-244.
- Postholm, M.B. (2011 1b). A Completed Research and Development Work Project in School: The Teachers' Learning And Possibilities, Premises And Challenges for Further Development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560-568.
- Postholm, M. B. (2016). *Collaboration between Teacher Educators and Schools to Enhance Development*. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 452-470 2016.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Raaen, F. D. & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 271- 290). Oslo: Abstrakt forlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar: teoretiske og praktiske perspektiv*. (Høgskulen Sogn og Fjordane nr. 2). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/149559>
- Roald, K., Andreassen, R., A. & Ekholm, M. (2012- 2017). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. I *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Robertson, J. (2013). Learning leadership. *Leading & Managing*, 19(2), 54- 69. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.hioa.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=49a61bf1-968e-41f7-8a52-9a195e0ed0f9%40pdc-v-sessmgr04>
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, (93)3, 352-388. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/1085385?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner How professionals think in action*. Great Britain: Ashgate Publishing Limited.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday/ Currency.
- Silverman, D. (2004). Who cares about «experience»? Missing issues in qualitative research. I D. Silverman. *Qualitative research: Theory, method and practice* (s. 342- 367). Thousand Oaks: SAGE.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith & M. Ulvik (Red.) *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2.utg.). (s. 88- 107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, James P., Richard Halverson & John B. Diamond (2004): Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv* (s. 31- 57). Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del av Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (Red.). (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til utvikling i profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Funksjon som lærerspesialist*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog 2*. København: Hans Reitzels forlag A/S.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Wenger, E. (2000). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 151-162). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA- vinneren, Finland? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* (2)2, 14–35. <http://dx.doi.org/10.17585/ntp.v2.119>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning NS

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Masteroppgave om lærersamarbeid og utvikling

Referansenummer

602851

Registrert

06.08.2019 av Helene Soldal - s177086@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Senter/forskningsprogrammer / Pedagogisk utviklingscenter

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kirsten Elisabeth Thorsen, Kirsten.E.Thorsen@oslomet.no, tlf: 67237431

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Soldal, s177086@osloskolen.no, tlf: 40059988

Prosjektperiode

06.08.2019 - 25.05.2020

Status

14.08.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

14.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 14.08.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2:

Informasjonsskriv til lærere og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærersamarbeid for utvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut av hvordan lærerne erfarer at lærersamarbeidet bidrar til egen læring og utvikling av profesjonell kompetanse*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å forske på hvordan lærerne erfarer lærersamarbeidet på sin arbeidsplass. Og hvordan lærersamarbeidet kan bidra til utvikling og læring av lærernes egen profesjonelle kompetanse.

Problemstilling: *Hvordan kan lærersamarbeid bidra til læreres profesjonelle kompetanse?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarer lærerne samarbeidet på de ulike arenaene som finnes på skolen?
2. Hva erfarer lærerne å ha utbytte av i lærersamarbeidet som fører til egen læring?
3. Hvordan erfarer lærerne ledelsens deltakelse for at lærersamarbeidet skal bidra til utvikling?

Opplysningene skal ikke bli brukt til andre formål enn til forskningsdata for denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet- Storbyuniversitet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmålet om å delta fordi du arbeider som lærer på 8.-10. trinn på en ungdomsskole i Oslo og har minimum fem års arbeidserfaring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et personlig intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter.

Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine erfaringer når det gjelder lærersamarbeid på din skole og hvordan du erfarer at dette bidrar til egen læring og utvikling.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for så å transkriberes av meg i ettertid.

Ditt virkelige navn vil bli erstattet med en kode som du får tildelt av meg før intervjuet starter, denne vil også bli benyttet når jeg transkriberer datamaterialet.

Lydopptaket vil ikke bli lastet opp på noen nettbaserte enheter og vil bli slettet når intervjuet er ferdig transkribert, og samtykkeskjemaet vil bli slettet når masteroppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personene som vil ha tilgang på opplysningene ved Oslomet- Storbyuniversitet er: masterstudent Helene Soldal og veileder Kirsten Elisabeth Thorsen.
- Tiltak som vil bli gjort for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene: Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil lagres på forskningsserver og være innelåst.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon ved navn, alder eller arbeidsplass.

Opplysninger som vil publiseres vil kunne være sitat fra intervjuet, eller kommentarer som har blitt gitt av intervjupersonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [15.05.2020]. Alle personopplysninger og eventuelle opptak ved prosjektslutt vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oslomet- storbyuniversitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Oslomet- storbyuniversitet ved:

Veileder **Kirsten Elisabeth Thorsen**

Telefon

mobil: 926 31 183

kontor: 67 23 74 31

E- post

Kirsten.E.Thorsen@oslomet.no

Masterstudent **Helene Soldal**

Telefon

[Redacted]

E-post

[Redacted]

- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kirsten Elisabeth Thorsen
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Helene Soldal
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *lærersamarbeid for utvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Kan du fortelle meg litt om din bakgrunn som lærer?
 - Arbeidserfaring, utdanning, undervisningsfag
2. Finnes det tilrettelagt organisering for lærersamarbeid på din arbeidsplass?
 - Hvilke arenaer brukes- team, fellestid osv ?
 - Det uformelle samarbeidet?
3. Kan du gi noen eksempler på hva dere samarbeider om på de ulike arenaene?
 - Hva har du utbytte av å samarbeide om?
 - Bruk av noen konkrete metoder, modeller eller verktøy?
 - Forberedelser før møter, profleksjon/refleksjon?
 - Erfarer du lærerne som delaktige i samarbeidet på de ulike arenaene?
4. I hvilken grad opplever du at det brukes relevant forskning på samarbeidsmøter?
 - Hvordan brukes dette?
 - Hvem bestemmer innholdet på møtene?
 - Er det noe du skulle ønske ble mer brukt?
 - Er du selv opptatt av forskning på lærerprofesjonen- hva leser du?
5. Kan du beskrive ledelsens rolle i lærersamarbeidet?
 - Interesse, deltakelse, oppfølging av team, rolle i fellestid, kontroll/autonomi
6. Hvordan tenker du ledelsen bør gå fram for å legge til rette for lærernes egenutvikling?
 - Lærere som ikke vil delta på samarbeidsmøter, liker selvstendighet?
7. På hvilke måter opplever du at samarbeid er positivt for din utvikling som lærer?
 - I hvilke situasjoner erfarer du at du lærer best i samarbeid med andre?
 - Hva kan være årsaker til at dere ikke får noe utbytte eller lærer sammen?
 - Kan du beskrive en god samarbeidssituasjon hvor du opplevde læring?
8. Hva skulle du ønske det ble samarbeidet mer om?
 - For egen læring/utvikling
 - Utvikling av fellesskapet

9. Opplever du at det dere har brukt tid på og samarbeidet om blir brukt i din daglige praksis?

- Kan du gi noen eksempler på det dere har samarbeidet om som også har blitt en del av den daglige praksisen?
- Hvorfor tror du det ble værende?

10. Er det noe du ønsker å legge til?