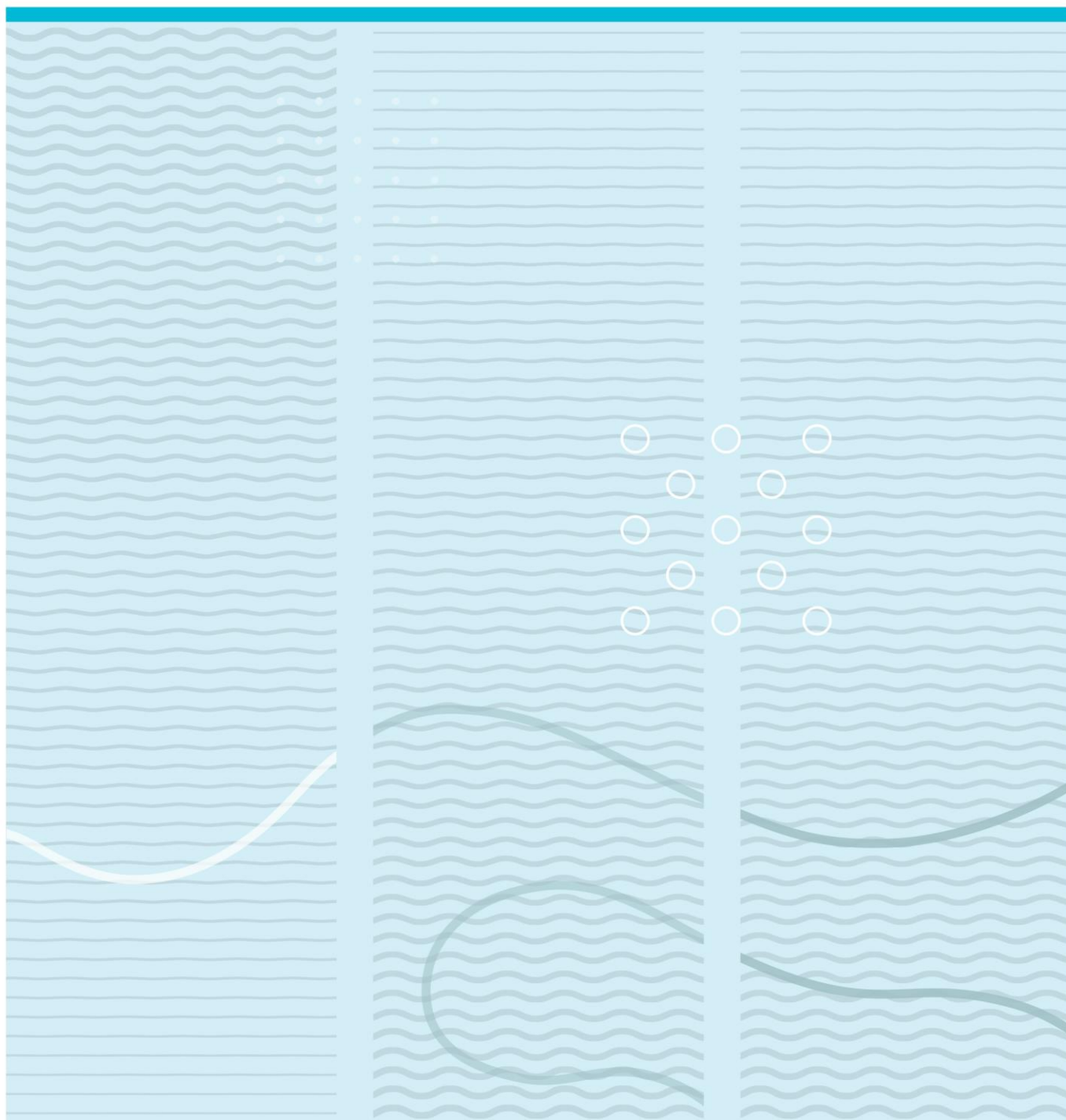


Gunn Synøve Olaisen

Utvikling av teamets potensiale – en kilde til læring og utvikling

Beskrivelse av avhandlingen



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for ...
Kjølnes ring 56
3918 Porsgrunn

<http://www.usn.no>

© 2017 Gunn Synøve Olaisen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Denne masteroppgaven markerer at flere år med videreutdanning ved fakultet for Humaniora og utdanningsvitenskap ved Høgskolen i Sørøst-Norge er over. Tusen takk til flotte og inspirerende forelesere som har gitt mye kunnskap og bidratt til refleksjon underveis i studiet. Refleksjoner har ført til endring av min lederpraksis.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til lærerne og rektoren ved undersøkelsesskolen som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne studien. Tusen takk for alle gode innspill og for at hver og en av dere har satt av litt tid til meg og mitt prosjekt.

Videre fortjener min veileder Stein Laugerud, en stor takk for konstruktive tilbakemeldinger. De har drevet dette arbeidet i riktig retning. Læringskurven har vært bratt det siste halve året.

Elin fortjener en enorm takk som har hjulpet en dyslektiker med «språkvasken» i denne avhandlingen.

Tusen takk til Ann Lisbeth Strand for mange hyggelige stunder og godt samarbeid i disse årene. Vi har hatt konstruktive samtaler, delt frustrasjon og glede oppturer og nedturer. Lykke til med din avhandling. Gleder meg til å feire avslutningen av prosjektet sammen med deg.

Jeg vil takke Hege som har vært en viktig bidragsyter inn i prosessen denne våren. Uten deg hadde dette prosjektet aldri kommet vel i havn.

Sist, men ikke minst, fortjener mine barn, Eileen og Halvor en hjertelig takk for støtte, oppmuntring og tålmodighet. Tusen takk for at dere har holdt ut med meg og mitt masterstudie-, og nå masteroppgaveprosjekt. Dette prosjektet er gjort for dere og husk at «der det er vilje er det vei»

Vi er et godt Team.

Tønsberg 17.mai 2017

Gunn Synøve Olaisen



Sammendrag

Mange hevder at skolen er i stadig utvikling. Den må forholde seg til gjeldende lovverk og den påvirkes hele tiden av ulike mennesker med ulik agenda. Skolen er noe som mange har en mening om. Media bidrar til å sette viktige spørsmål på dagsorden og formidler politikernes mange forslag til løsninger. Det utarbeides læreplaner, nye forskrifter og lovverk. Midt i alt dette, lever også de ulike skolene sitt eget liv. De må forholde seg til sin egen virkelighet og har sine egne utfordringer.

Denne studien tar utgangspunkt i én skole og dens virkelighet.

I denne oppgaven undersøker jeg hvilke elementer lærerne ved undersøkelseskolen mener er viktige for at teamarbeidet ved skolen skal være en kilde til læring og utvikling. Gjennom problemstillingen ønsker jeg å belyse de ulike elementene som kan «hemme» og fremme teamarbeidet på undersøkelsesskolen.

I min studie rammes læring inn av et sosiokulturelt perspektiv som innebærer at kunnskap blir konstruert i samhandling mellom aktørene i på skolen.

Et team betegnes i oppgaven som en gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver, og der medlemmene er avhengig av hverandre for sammen å komme frem til de beste løsningene.

Jeg har valgt en kvalitativ metode med elementer av aksjonsforskning, der kraftfeltsanalysen til Schmuck og brevmetoden til Gunnar Berg har vært bærende elementer i forbindelse med innsamling og behandling av data.

Empirien som kommer frem i denne undersøkelsen har stor betydning for det videre utviklingsarbeidet og den administrative organiseringen på undersøkelsesskolen.

Enhver leder ønsker å aktivere og benytte de ressursene som finnes i organisasjonen sin. I avhandlingen har jeg pekt på hva som kjennetegner læring og dannelse av kunnskap med utgangspunkt i Peter Senges (2004) teorier om lærende organisasjon.

Jeg har belyst hvordan kollektiv læring i teamene er noe mer og noe annet enn at den enkelte lærer øker sin kunnskap og kompetanse.

Med utgangspunkt i det innsamlede datamateriale har jeg løftet frem ulike perspektiver og drøftet empirien i lys av aktuell teori belyst i oppgavens teorikapittel.

Funnene viser at lærerne er opptatt av at ledelsen ved skolen er mer delaktig i det arbeider som gjøres i teamene. De er opptatt av gode prosesser, lojalitet og en god samarbeidskultur der man er gjensidig forpliktet overfor hverandre. «Tid» og «møtekultur» er to elementer som blir trukket frem i empirien som svært betydningsfulle for å hente ut det potensiale som ligger i den kollektive arbeidsformen.

I prosessen med å analysere dataene ser jeg at ledelsen ved skolen har grepet fatt i noen av elementene som lærerne satte på dagsorden i min empiri så jeg opplever at skoleleder har blikket rettet fremover i utviklingsarbeidet og innover i sin egen organisasjon.

Nå blir det opp til ledelsen å bruke noe av det som har kommet til syne i denne prosessen videre i sitt utviklingsarbeid.

Innholdsfortegnelse

Forord

1	Innledning.....	9
	Tema og bakgrunn.....	9
	Avgrensning av oppgaven.....	11
2	Kunnskapsstatus.....	13
	«Lærerrollen» endring eller stillstand?.....	13
	«Tid» som ressurs i skolen.....	14
3	Problemstillingens komponenter.....	15
3.1	Presisjon og avgrensning.....	15
3.2	Studiens problemstilling og forskningsspørsmål.....	15
4	Teori.....	17
4.1	Læring og kunnskap.....	19
4.2	Læring.....	20
4.3	Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	20
4.4	Ulike former for læring.....	21
4.5	Lærernes læring.....	23
4.6	Organisasjonslæring og skoleutvikling.....	24
	4.6.1 Fem disipliner for læring i team.....	26
4.7	Lærende møter / kunnskapsutviklende møter.....	28
5	Forbindelseslinjer mellom teorigrunnlagets delemner og tilknytning til min studie.....	32
6	Metoder.....	34
6.1	Adgang til feltet.....	34
6.2	Utvalg av respondenter.....	35
6.3	Datainnsamling.....	36
6.4	Aksjonsforskning.....	37
6.5	Aksjonslæring.....	38
6.6	Kraftfeltsanalyse.....	38
6.7	Brevmetoden.....	39
6.8	Forskning på egen arbeidsplass.....	40
	Motstand:.....	40

6.9	Validitet	40
6.9.1	Kompetansevaliditet.....	41
6.9.2	Kommunikativ validitet.....	41
6.9.3	Pragmatisk validitet	42
6.9.4	Forskningsetiske vurderinger	42
7	Tilpasning og drøfting av metode	44
8	Analyse og drøfting av funn.....	47
8.1	Hvilke faktorer kan fremme potensiale i teamarbeid?.....	47
8.1.1	Samspill	47
8.1.2	Åpenhet omkring egen praksis.	49
8.1.3	Språkliggjøring av pedagogisk skjønn.	53
8.1.4	Fellesskapet ressurser	54
8.1.5	Kort oppsummert.....	56
8.2	Hvilke faktorer i teamarbeid kan hindre utviklingen av potensialet i teamet?	57
8.2.1	Forventninger	57
8.2.2	Møtekultur	60
8.2.3	Ressurser / Tilrettelegging	63
8.3	Kort oppsummering.....	64
9	Avsluttende betraktninger.....	65
9.1	Kortfattet oversikt over funnene samlet.....	65
9.2	Mine funn sett opp mot tidligere forskning som vist til.	66
9.3	Refleksjon over funn og tanker om videre arbeid i organisasjonen.	67
10	Litteraturliste / Referanser	69

1 Innledning

I dette kapittelet legger jeg frem begrunnelsen for valg av *teamarbeid* som tema, og hvordan vi i skolen skal kunne hente ut det potensiale som ligger i arbeidsformen, slik at lærerne opplever dette som meningsfullt og bidrar til kollektiv læring og utvikling. Jeg gjør også rede for min forståelse av dette aktuelle temaet, min teoretiske tilnærming og hvordan oppgaven er bygget opp.

Tema og bakgrunn

Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor betydningen av kunnskap og evne til kunnskapsutvikling hos hvert enkelt individ får stadig større verdi. Kunnskapsutvikling og opplæring er skolens samfunnsmandat. I generell del av Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), konkretiseres betydningen av den sammensatte lærerstaben, og den beskrives som en rikdom på bakgrunn av at lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt. Videre vektlegges det at de som jobber med opplæring på en skole, skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes læring og utvikling.

«I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid»

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12).

Det er viktig at lærerne har evne til å reflektere rundt egen praksis, innehar komplementære ferdigheter, at de er forpliktet til en felles hensikt og at de via felles tilnærmingsmåter holder hverandre ansvarlig, slik at de sammen kan oppnå best mulig resultat.

En skoleleders oppgave er å få skolens ulike aktører til å trekke i samme retning og ikke minst gjelder dette skolens lærere.

Samfunnet er i kontinuerlig utvikling, og skolens innhold og mandat påvirkes av utviklingen. Gjennom flere år har skolen, som en av de viktigste samfunnsinstitusjoner, fått stor oppmerksomhet fra politikere, næringsliv, forskere, medier og foreldre.

Internasjonale studier (PISA¹ 2009, TALIS² 2009) tyder på at skolesektoren står overfor store utfordringer. Faglig kunnskapsnivå, frafall, svak tilbakemeldingskultur og lærernes kollektive læring, er stikkord som går igjen i denne sammenhengen. For å møte nye forventninger, stilles det krav til mer samarbeid mellom aktørene, og at aktørene er omstillingsdyktige og villige til å videreutvikle sine kunnskaper.

Aktørene i denne sammenhengen er først og fremst skolens ledelse og lærere (Irgens 2010, Lillejord 2006).

Flere nasjonale styringsdokumenter legger føringer for gjennomføring av statens politiske intensjoner, og det er stort fokus på at man skal benytte seg av kollektive arbeidsformer.

I Meld. St. 31 (2007-2008) «*Kvalitet i skolen*», presiseres det at organisering i team åpner opp for tankesett og arbeidsmåter som kan fremme samhandling og fellesskapslæring på en god måte.

«Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis»

(Kunnskapsdepartementet, 2007- 2008,s. 42).

Videre står det at lærere som arbeider ved skoler som legger til rette for dette, rapporterer om blant annet større bevissthet rundt læringsmiljøets betydning og bedre tilpasset opplæring. For at dette skal kunne skje, må det tilrettelegges for at medlemmene i teamet, hver for seg og sammen, utvikler seg kontinuerlig og ikke stivner i bestemte mønster. Det samme understrekes i andre stortingsmeldinger der kollektivt arbeid anses som en forutsetning for lærernes arbeid og utvikling.

Meld.St nr. 30 «*Kultur for læring*» sier videre at «lærende organisasjoner stiller store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap.»(Kunnskapsdepartementet 2004: 99).

I samme stortingsmelding legges det vekt på at «skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid».

I Meld. St. 11 (Kunnskapsdepartementet 2009:12): «*Læreren – rollen og utdanning*» påpekes det at det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt».

¹ PISA; Programme for International Student Assessment

² TALIS; Teaching and Learning International Survey. (OECD. 2014b. TALIS 2013 Technical Report. OECD).

Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærerne imellom. Meld. St. nr. 20 (2012-2013) «*På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen*» kommer de utdanningspolitiske satsinger som er iverksatt, godt frem. Det legges stor vekt på at det pedagogiske personalet skal ta et felles ansvar for å utvikle og forbedre skolens praksis og elevenes resultater. Begrepene samarbeid og nettverk løftes frem i denne stortingsmeldingen og de skal bidra til erfaringsdeling, dialog og økt kompetanse og gi kapasitet for utvikling.

Dette viser at samarbeid og kollektive arbeidsprosesser lærere imellom og mellom lærere og ledelse har hatt stort fokus over tid, men har skolen hentet ut det potensiale som ligger der?

Gunnar Berg hevder i boken «Skolekultur» (1999) at den tradisjonelle individualistiske lærerrollen er strekt fremtredende og kan betraktes som en normaltilstand.

Ser man fortsatt den tendensen i skolen etter mange år med fokus på dette temaet og med nasjonale føringer om kollektive prosesser i arbeidet i skolen?

Hva skal eventuelt til for å få dette til?

Hvilke elementer mener lærerne ved undersøkesskolen bør være til stede for profesjonalisering av teamarbeidet?

Avgrensning av oppgaven

I denne studien ønsker jeg å sette fokus på en bevisstgjøringsprosess der lærerne enes om faktorer de synes er viktig for å kunne arbeide i gode team som fremmer utvikling og læring.

Formålet og hensikten med min studie er å undersøke hvordan man gjennom å aktivere og reflektere over hvilke faktorer som fremmer den kollektive arbeidsprosessen og hva som kan være et hinder for kvalitetsutvikling og vekstmuligheter i teamarbeidet.

Gode prosesser som ivaretar et godt kollektivt arbeid, kan bidra til å styrke skolen som lærende organisasjon helhetlig, og kan heve kvaliteten på elevenes opplæringsstilbud.

Helt sentralt i denne sammenhengen er hvordan jeg, via denne studien, og som en del av ledergruppa, kan gi lærerne et innblikk i hvilke forutsetninger de selv mener må ligge til grunn for et godt og konstruktivt arbeid i teamtiden, og hvordan man kan bruke denne tiden i ulike utviklingsprosesser internt i virksomheten.

Min problemstilling retter seg mot lærernes egne beskrivelser av praksis for å fremme kollektiv læring og utvikling i teamarbeidet. Jeg vil ha en tilnærming som har fokus rettet mot den bestående praksis. Det er hovedgrunnen til at jeg har valgt teori om den lærende organisasjon hvor Peter Senge er en sentral bidragsyter. Videre vil jeg sette fokus på team som arbeidsform og kollektive læringsprosesser.

Videre trekker jeg inn Knut Roalds perspektiver på læringsprosesser i skolen, og kunnskapsutviklende møter. I denne sammenheng vil tid, som en ressurs i skolen, bli belyst. Jeg hører ofte at «tid» kommer opp som et tema i skolehverdagen. Utsagnet som «det har vi ikke tid til..» er en gjenganger, men stemmer det med virkeligheten?

2 Kunnskapsstatus

Nedenfor vil jeg presentere nyere data og forskning som kan ha betydning for oppgavens tema: «utvikling av teamets potensiale»

Disse elementene kan være med på å opprettholde en tradisjon, kultur, myte, eller bli viktig i bevisstgjøringen av lærerne om deres arbeid i teamene som kan være med på, og legger rammer for endring av praksis.

«Lærerrollen» endring eller stillstand?

I 2015 ble det opprettet en ekspertgruppe av kunnskapsdepartementet. «Formålet med å sette ned en ekspertgruppe om lærerrollen er å frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen» (Ekspertgruppen om lærerrollen; «om lærerrollen 2016, s. 15). I dette kunnskapsgrunnlaget påpeker man at lærerne er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper. Lærernes betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for de mål som settes for skolen og de tiltak som iverksettes. Læreren skal innenfor de gitte rammer gi elevene de best mulig kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv («Om lærerrollen» 2016 s. 23). I et historisk perspektiv har læreren alltid bidratt til læring, danning og sosial utvikling hos elevene. Kravene til dem har derfor vært mange og er det fortsatt.

Dagens forventninger formuleres innenfor et samfunn i rask endring, der skolen forventes å møte «utfordringer» som globalisering, kulturelt mangfold, teknologi, miljøutfordringer og sosiale ulikheter. Menter (2016) sammenfatter hva slike endringer betyr og bør bety for lærerrollen og lærerutdanningen, i sitt begrep

«21st century teaching». («Om lærerrollen» 2016).

Uavhengig av disse nærmest umulige forventningene til dagens skole og lærerrolle

«Finnes det en kjerne i lærerarbeidet som på tvers av endrede krav og samfunnsforhold er av universell betydning? Skal vi tro pedagogikkens historie, handler denne kjernen først og fremst om relasjonen til de som skal lære, altså elevene. Læring skjer gjennom relasjoner, og det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærer- og elev, mellom elevene og andre aktører som inngår i læreprosessen. Denne oppfatningen går tilbake til antikken» («Om lærerrollen» 2016, s. 24).

Jeg ønsker å ha dette som et bakteppe i avhandlingen da jeg innledningsvis har satt spørsmålstegn ved om lærerens arbeid har blitt mer kollektivt, og om fokuset på kollektive arbeidsformer har skapt en kultur for læring i en lærende organisasjon, eller om lærerrollen fortsatt er sterkt individualisert?

Evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen lå til grunn da stortingsmeldingen Kultur for læring, trakk opp målet med satsingen: «å utvikle en kultur for læring.» Her ble det slått fast at «organisering av arbeidet i skolen har stor betydning for kompetanseutviklingen som skjer på den enkelte skole». (Meld. St. nr. 30, 2003-2004).

Har det skjedd endringer på dette området de siste årene? Har skolen utviklet nye arbeidsformer blant lærerne, og kollektive arbeidsformer ut over det rent praktiske?

«Tid» som ressurs i skolen

Tid har vært og er et omstridt tema i ulike debatter nasjonalt og lokalt. «Vi har ikke tid» er en frase som ofte går igjen i hverdagen på den enkelte skole, i kommunene og på nasjonalt nivå. Tid oppleves som en knapphetsressurs i skolehverdagen.

Sentrale aktører som KS ønsker sterkere styring av lærernes arbeidstid i forhandlinger med lærerorganisasjonene.

I TALIS³-dataene er tidsbruk en faktor, en størrelse man har sett på. Av alle lærerne som er omfattet av den internasjonale TALIS-undersøkelsen, er norske ungdomsskolelærere de som sier de bruker minst tid til undervisning (OECD. 2014b. TALIS 2013 Technical Report. OECD).

Det viser seg at mye av arbeidstiden til norske lærere går med til andre aktiviteter enn ren undervisning. Norske lærere bruker en stor andel av arbeidstiden sin i fellesskap. Lærerne selv er ikke nødvendigvis fornøyd med denne tidsbruken, så man kan spørre seg om det som skjer på skolen utenom undervisning, er hensiktsmessig for å styrke kvaliteten på undervisningen («Om lærerrollen» s. 161).

³ TALIS; Teaching and Learning International Survey (2013)
OECD.2014a. TALIS 2013 Technical Report. OECD

3 Problemstillingens komponenter

Å utforme en god problemstilling har vært krevende, og jeg har i løpet av forskningsprosessen omskrevet og spisset problemstillingen flere ganger. Ved oppstart av arbeidet med å utvikle problemstillingen, benytte jeg meg av en deduktiv fremgangsmåte hvor jeg tok utgangspunkt i Peter Senge (2004) sine teorier om den lærende organisasjon. Teorien gav meg et verktøy og en innsikt i hva som kan fremme læring og et forenklet bilde av den kompliserte virkeligheten. Underveis har forskningsspørsmålene og studiens empiri også fått betydning for utformingen av problemstillingen.

3.1 Presisjon og avgrensning

Skolen som organisasjon domineres av en sterk og profesjonell yrkesgruppe på grunnplanet. I skolen foretas mange av de viktige valgene i møtet mellom læreren, eleven og undervisningsstoffet. Valgene foretas ut fra faglig skjønn, ofte basert på tidligere erfaringer.

Nasjonale planer uttrykker forventning om at skolen skal endre og utvikle seg for å nå offentlige målsettinger og blant annet være en lærende skole.

Dette handler om å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen, som grunnlag for bedre læring ut til elevene.

3.2 Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Studios problemstilling lyder som følger:

«Hvilke faktorer mener lærerne er viktige for å få et godt utbytte av teamarbeid?»

For å finne svar på denne problemstillingen, vil jeg gripe fatt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer kan fremme potensiale i teamarbeid?
2. Hvilke faktorer i teamarbeid kan hindre utviklingen av potensialet i teamet?

Disse spørsmålene er utarbeidet med tanke på at de skal gi retning for deltagerne og rette fokus mot temaet i problemstillingen og samtidig gi empiriske data som er relevante og som kan drøftes opp mot problemstillingen og belyses i forhold til oppgavens teoretiske referanseramme.

4 Teori

Det er gjort mye forskning på og skrevet mye om teamarbeid, lærende organisasjon, samarbeidslæring og organisasjonslæring. Bakgrunnen for mitt teoriutvalg er at det samlet skal gi en solid og helhetlig innsikt i forhold til min problemstilling. I denne forskningen ønsker jeg å vise til teori som har fokus på skolen som en lærende organisasjon der teamarbeid og læring i praksisfellesskap er en form for «læringsverktøy» og grobunn for refleksjon over egen virksomhet.

Jeg vil belyse og videre drøfte ulike faktorer som muligens kan fremme og hemme de muligheter som det å arbeide i team kan gi. Hensikten med studien er, i fellesskap med informantene, å komme frem til noen komponenter eller elementer som læreren på undersøkelsesskolen kan enes om, og som kan styrke teamarbeidet slik at det er med på å skape et positivt og lærende fellesskap som har fokus på skolen kjernevirksomhet.

Jeg har valgt en praksisnær vinkling, og har foretatt mitt teoriutvalg, som nevnt innledningsvis, basert på sosial læringsteori og erfaringsbasert læring for å ramme inn og plassere min studies akademisk relevans. Begrepene jeg kommer til å bruke, har rom for tolkning, er brede og omfatter ulike faglige områder. Jeg må ut i fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, klargjøre hvilke komponenter eller dimensjoner ved begrepene som er relevante å belyse for meg i denne studien.

Gjennom G. Bergs (1999) refleksjoner rund skolekulturens betydning for utviklingsarbeid i skolen supplert av H. Bjørnsruds (2009) belysning av samme tema, kan disse teoretiske perspektivene være med på å belyse dataene jeg finner i denne studien.

For å sette dette inn i rammen av et ledelsesperspektiv ønsker jeg, gjennom S. Lillejords (2003, 2006) tanker om ledelse i en lærende organisasjon å redegjøre for hvilke måter ledelse har betydning for samspillet mellom mennesker og situasjon og hvordan ledelsens tilrettelegging kan forløse drivkraften i teamarbeidet.

Det er av stor betydning å legge vekt på skoleledelsens ansvar og muligheter for å skape gode rammebetingelser og strukturer i organisasjonen som helhet.

Det er videre av stor betydning at skoleledelsen styrker prosesser hvor målet er å skape økt kompetanse og kunnskap gjennom sosial deltagelse.

Videre suppleres Lillejord med Peter Senge (1999), Bolman og Deal (2009) sine perspektiver på organisasjon og ledelse.

Thinglef Nielsen (2008) har studerte i hvilken utstrekning ordinært og daglig teamarbeid bidrar til organisatorisk læring. Illeris (2006) supplerer ved å belyse samspillsprosesser mellom individet og deres sosiale og materielle omgivelser.

For å få en dypere forståelse for læringsprosesser vil jeg sette søkelyset på Olga Dyste (2001) og hennes presentasjon av sosiokulturell læringsteori sammen med Wells (1999) modell for læring som sosial praksis for å sette disse ulike teoriene i kontakt med et ledelsesperspektiv. Hattie (2009) og Postholm (2008) viser begge til temaene «livslang læring», «kultur for læring» og påpeker at lærerkvalitet har stor betydning for elevprestasjoner. Jeg vil fremheve på hvilke måter samspillet mellom mennesker og situasjoner kan forløse drivkraften i læring i praksisfellesskapet. Dette for å fremheve skoleleders ansvar og muligheter for å styrke prosesser hvor intensjonen er å skape økt kunnskap og kompetanse gjennom sosial deltagelse. Gjennom å delegere ansvar (distribuert ledelse) kan man forløse drivkraften til læring i praksisfellesskapet.

Jeg vil fremheve skoleleders ansvar og muligheter for å skape gode rammebetingelser og struktur i organisasjonen som helhet for å styrke prosesser hvor intensjonen er å skape økt kunnskap og kompetanse gjennom sosial deltagelse. For å knytte sammen og løfte deelementene i det samlede teorigrunnlaget, har jeg i korthet trukket inn begrepet intersubjektivitet, belyst av Biestad (2009) og hans tanker inspirert av Anna Arendt.

Videre er A. Hargraves (1996) tanker om læreryrkets forandring i en postmoderne tid av teoretisk betydning for min forståelse av den enkelte lærers tilnærming til mine forskningsspørsmål. Som tidligere nevnt, har en ekspertgruppe sett på lærerrollen, og i kunnskapsgrunnlaget «Om lærerrollen» (2016) har man til hensikt å « frembringe et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen. Dette kunnskapsgrunnlaget skal være et utgangspunkt for forslag om hvordan en fremtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfellesskap kan utvikles og styrkes». Kapittelet avsluttes med en presentasjon av Knut Roald sine tanker om kunnskapsutviklende møter eller lærende møter. Jeg ønsker å vise relasjon mellom teorien og de ulike faglige begrepene jeg bruker, sette den i kontakt med empirien min, og på den måten skape en helhetlig fremstilling av tematikk og problemstilling.

4.1 Læring og kunnskap

I hverdagen reflekterer vi ikke så mye rundt forskjellen mellom begrepene kunnskap og læring og hva de innebærer. Flere av oss tenker kanskje at læring er noe som foregår når personer har tilegnet seg ny kunnskap og utviklet ferdigheter.

I vår tids kunnskapssamfunn er kunnskap mer enn noen sinne, nøkkelen til fremgang (Lillejord 2006:43.)

Kunnskap produseres mange steder i samfunnet. Samfunnsmandatet til skolen er å produsere og forvalte kunnskap, men hva er kunnskap?

Kunnskapsbegrepet inneholder både kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Lillejord (2006:209) definerer kunnskap slik:

«når vi snakker om kunnskap, snakker vi om en prosess som går ut på å skape ny kunnskap, å tolke og tillegge mening, og på en eller annen måte ta den nye kunnskapen i bruk».

I min videre omtale av kunnskapsbegrepet i denne avhandlingen, legger jeg denne definisjonen av begrepet til grunn for forståelse av kunnskap. Det er fordi den vektlegger et prosessuelt kunnskapsperspektiv som er utgangspunktet for organisatorisk læring. I følge Lillejord (2006) har skolen tradisjonelt vært preget av et strukturelt perspektiv på kunnskap (empirisk og rasjonalistisk kunnskapssyn) hvor læringsprosessen bare går én vei: fra den som har kunnskap (læreren) til den som mangler kunnskap (eleven).

Når læring betraktes som noe mer enn «overføring» av etabler kunnskap, utfordres det strukturelle kunnskapssynet. Når kunnskap ikke lenger oppfattes som noe gitt en gang for alle, men noe som er foranderlig og konstrueres gjennom dialoger og samhandling mellom mennesker, er det snakk om et prosessuelt kunnskapssyn. Lillejord (2006:175) omtaler dette som et konstruktivistisk kunnskapssyn, også på organisasjonsnivå.

Det vitenskapsteoretiske grunnsynet som ligger til grunn i denne avhandlingen, er kunnskapsutvikling basert på sosiale konstruksjoner som personalgruppa, team og klasser, og at læring er tett forbundet med mellommenneskelige aktiviteter, samhandling og kommunikasjon (Lillejord 2006)

4.2 Læring

Læring er et omfattende, omdiskutert og bredt begrep, og det finnes mange ulike læringsteorier som baserer seg på å stimulere forskjellige aspekter ved læring. Slik sett kan man tenke at de ulike teoriene kan benyttes til forskjellige formål, og at en god teori snarere åpner, enn lukker for en diskusjon. I litteratur om organisasjonslæring blir kunnskap knyttet til innhold mens læring blir knyttet til prosesser, men begge de to begrepene blir forstått på ulike måter.

En utfordring i så måte er at begrepene tradisjonelt sett har blitt knyttet til enkeltindivid. Noen perspektiv legger vekt på resultatet av læringsaktiviteten, andre på de kognitive prosessene hos den enkelte. Videre har man teorier som er opptatt av samspillsprosesser mellom individet og deres sosiale og materielle omgivelser, men atter andre fokuserer direkte på undervisningsaktiviteter (Illeris 2006,2007).

I følge Olga Dysthe (2001) finnes det ingen entydig sosiokulturelle læringsteori, men ulike retninger og vektlegginger. Dysthe (2001) presenterer tre perspektiver på læring. Det første perspektivet er læring som endring av ytre, observerbar individuell oppførsel. Dette perspektivet kan samles under behaviorisme-begrepet. Det andre perspektivet ser på læring som indre prosesser og kalles kognitivismen. Det tredje perspektivet ser på læring som deltagelse i sosiale praksiser. Det er dette perspektivet Dysthe (2001) kaller *sosiokulturell læringsteori*. Disse tre perspektivene har svært ulikt utgangspunkt for å forklare læring.

4.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Denne studien tar utgangspunkt i læring som deltagelse i samspill men andre i teamarbeid, og videre i skoleutviklingsprosesser.

Sosiokulturell læringsteori er derfor en viktig del av studiens teoretiske rammeverk.

Det sosiokulturelle læringssynet fremhever relasjonens betydning for læring team.

Lillejord og Dysthe (2008) drøfter læring i et relasjonelt perspektiv ved å dele inn i produktive, reproduktive, uproduktive eller kontraproduktive prosesser.

I produktive læringsprosesser skapes ny innsikt og forståelse gjennom dialog mellom deltagerne i teamet. Reprodutiver læringsprosesser opprettholder eksisterende kunnskap, og reproducerer kunnskap fremfor å utvikle ny innsikt. Læringsprosesser som kjennetegnes av uproduktivitet, er prosesser som verken påvirker eller endrer praksis. Læringsaktiviteter som fører til negative konsekvenser for enkeltpersoner i lederteamet eller for lederteamet som helhet kalles kontraproduktive læringsprosesser. Møter som resulterer i frustrasjon fordi de ikke gir ny innsikt og forståelse, kan være preget av kontraproduktive læringsprosesser.

4.4 Ulike former for læring

Gordan Wells (1999) retter i likhet med sosiokulturelt perspektiv på læring, fokus mot kunnskap og læring gjennom kommunikativ samhandling og påpeker at samhandlingen kan både berike og forvandle den individuelle og kollektive læringsaktiviteten:

Videre i avhandlingen vil jeg presentere Gordon Wells forståelse av ulike læringsformer da hans skjematiske fremstilling viser noe av kjernen i det mine informanter påpeker som viktige faktorer for å kunne ha et målrettet arbeid i teamet, som fremmer læring og utvikling.

Wells (1999) legger vekt på at kunnskap og læring kan tre frem i ulike former, avhengig av hva slags læringsaktiviteter som er aktuelle. Jeg vil videre i denne avhandlingen beskrive Wells fremstilling av møte mellom individuelle og kollektive prosesser da jeg mener hans fremstilling kan belyse spennet og sammenhengen mellom erfaring, kunnskap, innsikt og informasjon i slike prosesser.

Wells ser læring som en kontinuerlig prosess der kulturelle ressurser blir gjenskapt, modifisert og videreutviklet gjennom kollektive og individuelle forståelser og kunnskapsbygging (Roald, Knut; «Organisasjonslæring – retorikk eller realitet», s. 105.)

Wells skisserer dette som en modell som skaper mening i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet.

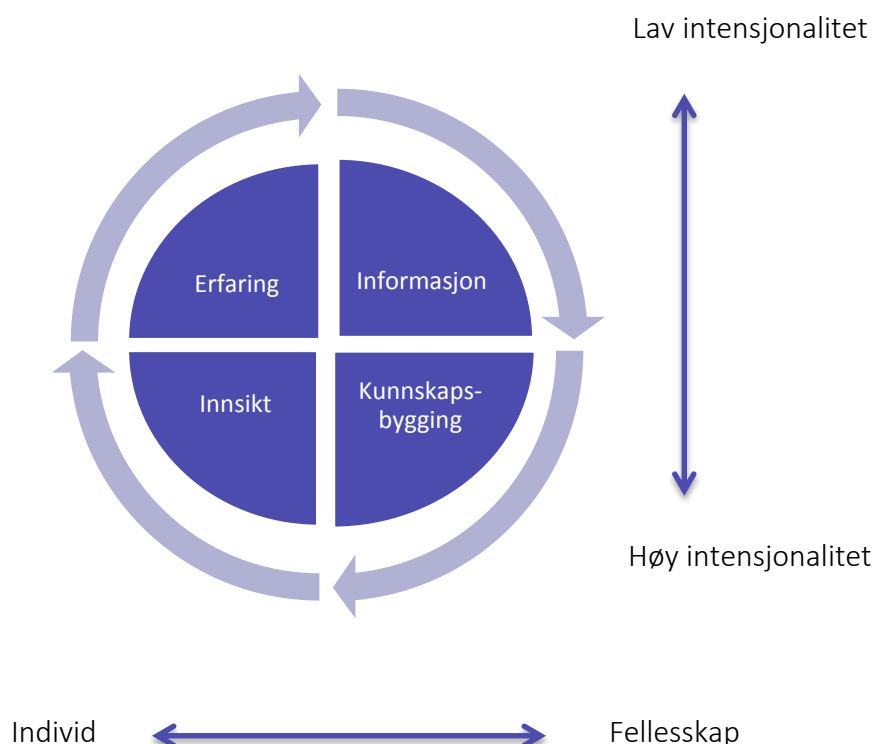


Fig. 1 Wells læringssyklus (etter Wells 1999:85).

(Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of Education*).

Erfaringer er unike for hvert enkelt individ, men likevel sosialt og kulturelt prega ettersom erfaringer blir utvikla i samhandling med andre. Erfaring blir derfor den mening den enkelte aktør (lærer, skoleleder) utvikler gjennom å være deltager i ulike fellesskap over tid. Dette fører til et rikt erfaringsfellesskap i team over tid.

Informasjon er andre sine meninger og fortolkninger av erfaringer, noe vi husker og glemmer ut fra hvordan vi integrerer informasjonen i egne erfaringer. Meningene og fortolkningene kan formidles gjennom samtaler og skriftlig materiale på møter, kurs ol.

Gjennom informasjonen får den enkelte deltager tilgang på nye ideer og ny kunnskap. Kunnskapsbygging ser Wells som prosesser der aktørene utvikler forståelse og handling knyttet til felles aktivitet.

Erfaringer og informasjon blir transformert gjennom de kunnskapsbyggende aktivitetene man samarbeider om. I disse aktivitetene er ikke poenget å gjengi informasjon, men å skape forståelse for informasjonens betydning / mening i nye

sammenhenger. På denne måten bidrar kunnskapsbygging både til felles ny kunnskap og personlig innsikt basert på både personlig erfaring, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging.

Denne innsikten utgjør så fortolkningsrammen for nye handlinger, ny informasjon osv.

Tankegangen til Wells åpnet opp for å snakke om flere komplementære former for læring i skoler og kommuner sitt kvalitetsarbeid. Samtidig åpner dimensjonen høy/lav intensjonalitet også for at læringsprosesser kan ha høy eller lav intensjonalitet avhengig av hvordan man etablerer møte mellom individuelle og kollektive dynamikker.

4.5 Lærernes læring

Kompetanse måles ofte i formell utdanning og antall studiepoeng. Jo høyere utdanning og grad man har, desto høyere er kompetansen. Hva så med den allerede eksisterende kompetansen i kollegiet? Hvordan kan den kompetansen verdsettes, synliggjøres og aktiveres i samspill med annen kompetanse (formal- og realkompetanse).

Da dette forskningsarbeidet er en del av en skoleutviklingsprosess, den nasjonale satsingen «vurdering for læring», mener jeg det er viktig å ha den amerikanske forskeren Desimone (2009) sine tanker om lærernes læring som grunnlag for forståelse og sammenkobling av min studie og planen for skoleutvikling på undersøkelseskolen.

Hun har skrevet en artikkel «improving impact studies of teachers' professional development: towards conceptualizations and measures», der hun viser til sine studier hvor hun har kommet frem til fem kjennetegn som er fremtredende dersom lærernes kompetanse og kunnskap skal styrkes, og en forbedring av praksis skal skje.

I følge Desimone (2009) er disse fem punktene: innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og samarbeid.

Innholdsfokus representerer kunnskap om hvordan elevene lærer, aktiv læring innebærer observasjon, eller det å bli observert etterfulgt av feedback og refleksjon. Sammenheng fokuserer på lærernes førkunnskaper og overbevisninger er sammenfallende/ konsistente med innholdet i læringen, mens varighet påpeker at utviklingsaktiviteten må ha en viss varighet over tid.

Samarbeid viser til at lærerne kan lære av hverandre, dersom lærere fra sammen trinn, skole, eller avdeling kan lære sammen.

Desimone (2009) påpeker at ledelsens rolle er av stor betydning i dette arbeidet, men det fremkommer ikke som et eget kjennetegn.

Det har vært interessant for meg i min studie å se lærernes tilbakemeldinger / mine empiriske funn i lys av Desimones komponenter og ha disse med meg videre i skolens utviklingsarbeid VFL og lærernes læring.

4.6 Organisasjonslæring og skoleutvikling

I en lærende organisasjon står begrepene læring og kunnskap sentralt. Definisjoner og debatter om kunnskaps natur og dualismen i kunnskapsbegrepet har vært til stede siden oldtidens filosofer. Kunnskap betraktes ikke lenger som råstoff, men kunnskap har blitt selve produktet, det elevene skal ha med seg etter endt skolegang.

kollegialitet og Samhandling mellom lærere er ikke bare viktig for å skape en bedre yrkesetikk men også høyere tilfredshet blant lærerne. Kollegialitet og samhandling er også nødvendig for å sikre at lærerne deler av sine erfaringer og fortsetter å utvikle seg i takt med endringene i skolen, og i samfunnet for øvrig gjennom hele sitt liv som yrkesaktiv (Shulman i Hargreaves, 1996).

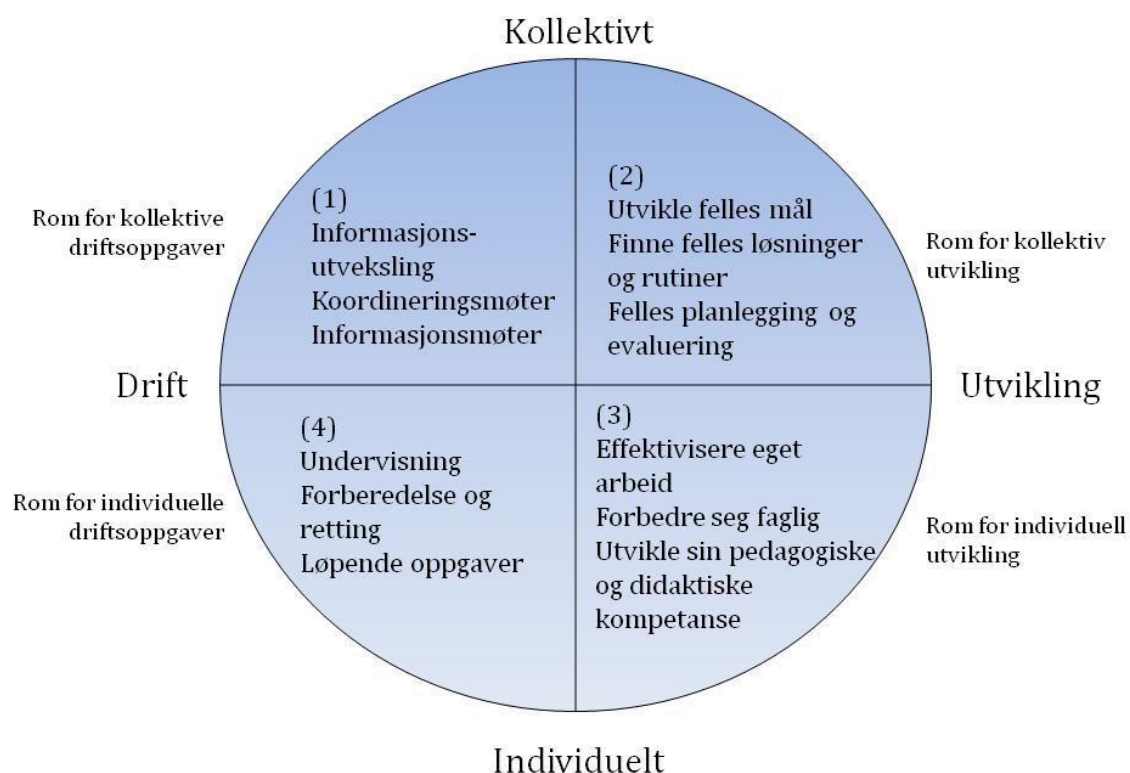
Hargreaves hevder i den sammenheng at kollegialitet og samarbeid er sentralt for å få til skoleutvikling, læreplanreformer, personalutvikling og ledelsesutvikling, og at positive samarbeidsrelasjoner ligger sentralt i det å ha suksess med gjennomføring og utvikling av de fire nevnte områdene. Som lærende organisasjon vil man derfor kunne hevde at samarbeid, kollegialitet og teamarbeid henger sammen. Om vi ser dette i lys av Peter Senge og hans syn på lærende organisasjoner vil man også kunne hevde at dette sosiale aspektet som man kan kalle samarbeid/team også står sentralt. Gjennom samhandling skapes det interaksjon som utfordrer individets mentale modeller (Senge, 1999). Samarbeidsparadigme har vokst frem som et av den postmoderne tidsalders mest sentrale meta-paradigmer for handling, planlegging, kultur, utvikling, organisasjon og forskning (Hargreaves, 1996).

Denne studien er en del av et skolebasert kompetanseutviklingsarbeid (VFL) der alle aktørene må spille sammen for å heve kompetansen individuelt og kollektivt.

«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en skoleutviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (St.meld. 22, 2010-11. *Motivasjon-Mestring-Muligheter*).

Forholdet mellom individ og kollektiv står sentralt i diskursen om hvordan organisasjoner fungerer og utvikler seg. Hargreaves og Fullan (2012) tar i boken *Professional Capital* opp diskusjonen om at kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes sin læring. Hargreaves og Fullan legger vekt på at høyt presterende skoler og skolesystem kjennetegnes ved at profesjonsgruppen som kollektiv er i kontinuerlig utvikling. Å utvikle en ennå bedre skole er et spørsmål om å utvikle lærerne sin profesjonelle kapital med utgangspunkt i skolen som organisasjon (Hargreaves og Fullan, 2012:5-23).

Irgens (2010) ser diskursen mellom det individuelle og det kollektive også i relasjon til forholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid i skolen. Dette utgir både spenninger og muligheter. Det handler om å utnytte handlingsrommet man har.



Figur 2. Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens 2010:136)

Forholdet mellom de ulike dimensjonene i denne modellen viser kompleksiteten i skolens kvalitetsutvikling. Et ensidig fokus på drift- og individfokus vil kunne gi et reaktivt samarbeid som i hovedsak er preget av brannslukking, mens en ensidig utviklings- og kollektiv fokus, kan hindre avklaring av daglige arbeidsforhold som er viktige.

Lærerens profesjonsidentitet er tradisjonelt knyttet til rom 4, individuelle driftsoppgaver knyttet til den daglige undervisningen. Irgens mener at dette ikke er tilstrekkelig for å videreutvikle kvaliteten i skolen. Rom 3 har fokus på en skole der den enkelte lærer utvikler sin individuelle kompetanse, men det er ikke nok for å skape et bedre læringsmiljø som krever felles mål, samspillsregler og rutiner. Det er gjennom kollektive driftsoppgaver (rom 1) og kollektiv utvikling (rom 2) man utvikler en god organisasjon som understøtter kvalitetsutvikling av undervisningen og læring (Irgens 2010: 135-145)

Argumentasjonen til Irgens understøtter ideen om skolebasert kompetanseutvikling. En aktiv profesjonsutvikling er i hovedsak avhengig av en kollektiv orientert

kompetanseutvikling knyttet til den enkelte arbeidsplass (Jfr. VFL).

(Berg 1999; Hargreaves; 2000.)

4.6.1 Fem disipliner for læring i team

I sin første utgave av «The Fifth Discipline» presenterer Senge forutsetningene for å utvikle en lærende organisasjon. En «Discipline» forstår Senge som...» a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice” (1990:10).

Senges fem disipliner kan settes inn i det som også kalles læringshjulet. Her settes de ulike disiplinene inn i en sammenheng der alle er avhengige av hverandre for å få hjulet til å gå rundt.

1. Systemisk tenking (systems thinking), vil si den helhetlige tilnærmingen som må legges til grunn for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjoner. Senge legger vekt på at virkeligheten er satt sammen av sirkulære og sammenhengende funksjoner, mens vi ofte tenker for avgrensa ut fra en lineær og kausal forståelse.

I utviklings- og vurderingsarbeid vil hovedutfordringen være å søke innsyn i helheter og deler samtidig. Aktørene vil måtte se seg selv som både en del av utfordringene og løsningene samtidig.

2. Personlig egnethet/mestring omhandler evnen til å være visjonær og realistisk på samme tid. Aktørene må mestre å ha et ønske om et fremtidig mål og vite hva som skal til for å nå målet. Senge poengterer at læringsprosessene i sunne organisasjoner må bygge på både rasjonell tenkning og intuisjon og at hovedretning og sammenhenger er viktigere enn detaljene. Senge mener at organisasjonsmedlemmene ut fra dette vil kunne utvikle en helhetlig forståelse ved å stå i et kreativt spenn mellom visjoner og virkelighet.

3. Mentale modeller er de grunnleggende, men ofte uuttalte forestillingene i en organisasjon. «sånn gjør vi det her»-holdning. Senge er opptatt av at disse mentale modellene må opp til overflaten og testes ut. Gjennom felles drøfting og utprøving kan vi bygge nye mentale modeller, eller holde fast ved de allerede eksisterende. I enkelte organisasjoner kan det være slik at selv vellykka tiltak ikke blir presedens for hvordan man handler senere, fordi de mentale modellene i organisasjonen står i veien for alle former for varig endring.

4. Felles visjon vil si den meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen, noe som danner grunnlag for et felles bilde av fremtiden. Senge mener at bærekraftige visjoner blir skapt gjennom prosesser der alles personlige verdsett/verdisyn blir synlige for hverandre, men dette forutsetter at klima i organisasjonen er støttende.

Når man utvikler felles prinsipper og praksis for å møte fremtiden, blir det også utviklet en større toleranse for nye fremgangsmåter.

5. Team- learning finner, i følge Senge, sted når grupper reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter som det enkelte teammedlem ikke kunne utviklet på egenhånd. Gruppelæring er en kollektiv disiplin, men Senge påpeker at dette forutsetter individuell dyktighet og forståelse. Han skiller mellom dialog og diskusjon som to kommunikasjonsformer i teamarbeid.

Dialog innebærer lytting og undersøkende refleksjon for å fremskaffe ny innsikt.

Diskusjon kan ha mer karakter av makt, skjult dagsorden, politikk, redsel osv.

«søker vi å karakterisere det som særpreger Senge sine fem disiplinar, vil ei kort oppsummering kunne være: søk heilskapsforståing ved å sjå framover og utover – ikkje bakover og innover» (Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017; s. 18)

Lise Thingleff Nielsen (2008) studerte i hvilken utstrekning ordinært og daglig teamarbeid bidrar til organisatorisk læring i danske skoler. Hun skiller mellom to hovedtyper arbeid knyttet til team. Den ene typer er det ordinære og daglige lærerarbeidet i team (ordinære team). Det andre er team som er etablert for mer spesifikke formål, som for eksempel utviklingsteam. Utviklingsteam har fokus på utviklingsarbeid med et avstemt mandat og strammere målbetingelser for sine aktiviteter enn ordinære team. I arbeidet knyttet til ordinære team påpeker Lise Thingleff Nielsen (2008) at dette teamarbeidet først og fremst bidrar positivt til å løse oppgaver knyttet til undervisning. Å bringe lærerne samme, fører ikke nødvendigvis til refleksjon og læring. Likevel, Thingleff Nielsen påpeker at mange forskningsprosjekter indikerer at lærerarbeid kan være en viktig kilde for profesjonsutvikling og undervisning. Å utvikle gode læringsfellesskap krever at en vektlegger å bruke tid på relasjonsbygging og utforme en produktiv organisasjonskultur (Lillejord 2006).

Å arbeide på denne måten vil bringe med seg både positive og belastende ringvirkninger for de involverte. Man kan også snakke om «fremmere» og «hemmere» i teamarbeid som har læring som formål. Dette vil bli belyst nærmere i analysen av empirien.

4.7 Lærende møter / kunnskapsutviklende møter

Teammøtene i skole blir i stor grad ledet av lærere som har funksjon som teamleder.

På skolen der jeg har gjort min forskning er det slik. Teamledere har ofte ansvar for å lede teammøtene. Jeg vil i denne avhandlingen sammenligne ledelse av teammøter med ledelse fellesmøte der rektor er møteleder. Møteleder kan i dette tilfelle være en lærer, rektor eller skolesjef (på kommunalt nivå).

Knut Roald (2012) hevder at de fleste møter i skolen kan betegnes som forvaltningsmøter hvor rektor / teamleder forbereder møtet, leger frem saken og avgjørelsen fattes ved bruk av avstemming. Roald (2012) har identifisert viktige forutsetninger for å skape kunnskapsutviklende møter.

For det første kjennetegnes møtene av en høy grad av felles ansvar for både gjennomføring og innhold. For det andre avsettes det god tid til analyse og refleksjon på møtet. For det tredje møter skoleleder /teamleder godt forberedt til møtene.

Et viktig virkemiddel for å skape kunnskapsutviklende møter er at møteagendaen utgis i god tid før møtet skal avvikles.

Dette gir hver og en anledning til å forberede seg på møtets innhold i forkant. På møteinnkallingen skisseres spørsmål eller problemstillinger, fremfor korte saksnavn. For å skape fellesskap og engasjement går møteledelsen på omgang mellom aktørene.

På møtene drøftes refleksjonsspørsmålene / problemstillingene og hver og en presenterer sine tanker og innspill. Roald (2012) trekker frem rekkefremlegg som en god arbeidsform. Rekkefremlegg gir alle mulighet til å legge frem sine tanker gjennom dialogen på møtet, i motsetning til samtaler hvor diskusjonen dominerer, og den enkelte må forsvare sine synspunkter (Senge, 2004).

Gjennom dialogen i kunnskapsutviklende møter, deler aktørene ideer og refleksjoner og gruppen uttrykker forestillinger før motforestillinger. Møteleder hjelper deltagerne å holde «stø kurs». Senge (2004) fremhever betydningen av å utvikle en felles ferdighet til å fremme en gruppeintelligens som overstiger den enkeltes intelligens (Senge, 2004). Lederen av møte kan være en støttespiller som holder dialogen gående når vanemessige tanker og handlemåter trekker aktørene bort fra dialogens kjennetegn i retning av diskusjon (Senge2004). Teamet ønsker å forstå hendelser med utgangspunkt i ulike forhold som kan påvirke (Roald 2012). I etterkant av refleksjonene drøfter aktørene/lærerne hvilke bærekraftige utviklingstiltak som kan iverksettes. Tiltakene som iverksettes vurderes fortløpende på de kommende møtene og gir mulighet for å evaluere om tiltakene fungerer etter hensikten eller om tiltakene bør justeres (Senge 2004, Roald 2012).

Road (2012) fremhever betydningen av at det avsettes rikelig med tid til refleksjon på kunnskapsutviklende møter, og man foretar bevisste valg om hvilke forvaltningssaker som skal få plass på møtet. Under utformingen av møteinnkalling vurderes det om hvilke forvaltningssaker som skal få plass på møtet (Roald, 2012)

I denne formen for møteholdelse blir lærerne gjort ansvarlig for skolens pedagogiske utviklingsarbeid, de fleste lærerne har et faglig ansvarsområde, det er utviklet en felles pedagogisk forståelse for pedagogiske strategier og metoder – kalitetsoppfølging blir et felles ansvar og integrert inn i pedagogisk arbeid gjennom hele året. Roald (2012) ser de som helt avgjørende at skoleledere ser og behersker forskjellen på forvaltningslogikk og læringslogikk. Han ser det som avgjørende å skape *lærende møter* der aktørene er aktive deltagere i det systematiske utviklingsarbeidet.

Roald (2012:223) har systematisert karakteristiske trekk ved det han kaller lærende møter i skolen.

Medskaping fremfor medbestemmelse vil si at alle deltagerne i møtet er vel forberedt.

Fremlegg av synspunkter fungerer best nå deltagerne gjør dette etter tur

Rekkefremlegg.

Spørsmål fremfor forslag. Det er en viktig forutsetning for at alle aktørene skal oppleve medskapende arbeid, at ledelsen har utformet problemstillinger på forhånd slik at aktørene kan forberede seg.

Bevist utelate motforestillinger i søkefasen: ideer og refleksjoner blir spilt inn fra alle aktørene og deretter gått kritisk igjennom. Dette skaper en mer konstruktiv og reflektert prosess.

På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker. Det synes vesentlig at utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i at skoler er komplekse organisasjoner der en lang rekke forhold virker inn på elevenes og lærernes daglige arbeid. Dette innebærer at man søker etter et bredt sett av forhold, både i analyse- og tiltaksfasen.

Positive erfaringer før negative. Når man i møter vurderer ulike sider ved daglig drift eller målrettet utviklingsarbeid, synes det styrkende å bevist hente frem de positive vurderingene før man tar opp de negative. Tilfeldige fokus på positive og negative faktorer synes å medføre at negative forhold får en dominerende og lite konstruktiv plass i dialogen.

Møteledelse på omgang. Det viser seg at felles ansvar for utviklingsprosesser blir styrket gjennom systematisk fordeling av ansvaret som møteleder. Det styrker Kunnskapsutviklingen, at alle aktørene skifter på å være møteleder og sekretær.

Heterogene arbeidsgrupper. skoler er ofte organisert slik at man har faste strukturer i form av klasselærerteam, trinnteam, fagseksjoner mm. Dette fremstår som greie strukturer i det daglige arbeidet, men bør brytes opp i utviklingsprosesser da det øker refleksjon og virker mer kunnskapsutviklende.

Prioritering fremfor avstemming. I utviklingsprosesser blir det viktig at deltagerne prioriterer ulike forslag fremfor å ha usystematiske diskusjoner og avstemming.

Milepeler og ansvarsfordeling. Fremdriften av utviklingsarbeid synes å bli styrket ved å sette opp milepeler og klar fordeling av ansvar og oppfølging.

Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling. Det virker som tilbakemelding fra kurs og etter- og videreutdanning har størst effekt når slike tilbakemeldinger legger vekt på hva man ble inspirert til å prøve ut i praksis. Generell eller teoretisk tilbakemelding ser i mindre grad ut til å bidra til at andre fatter interesse.

Pauserommet er ingen god møteplass. Når pauserommet blir brukt til utviklingsarbeid kan dette virke kontraproduktivt. Sosiale grupperinger på pauserommet danner ikke uten videre det beste utgangspunktet for skapende utviklingsarbeid.

Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker. Utviklingsspørsmål krever arbeidsprosesser som er mer tidkrevende og komplekse enn praktiske forvaltningsspørsmål. Man bør ha en felles forståelse av at praktiske spørsmål i stor grad kan avgjøres av ledelsen uten allmenne diskusjoner.

Prinsipp for lærende møter kan sees i sammenheng med Wells læringssyklus

(jfr fig.1, kap.4)

(Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017; s. 28).

5 Forbindelseslinjer mellom teorigrunnlagets delemner og tilknytning til min studie

Slik jeg ser det, er det mange likhetstrekk mellom de ulike teoretikerne Senge, Hargreaves og Wells perspektiver, men det er også noen forskjeller. Hargreaves er opptatt av hvordan læreres arbeid og kultur er i endring som følge av endringer i skolen. Han påpeker at læreren selv må videreutvikle sin yrkesrolle og – kultur, for å kunne møte utfordringer og forandringer. Hargreaves har med andre ord fokus på den enkelte lærers individuelle læring og utvikling som igjen vil komme fellesskapet til gode.

Wells er opptatt av at læring i organisasjonen skjer i ulike former avhengig av læringsaktiviteten. Han påpeker at det er komplementære former for læring i organisasjonen og denne kan ha høy og lav intensjonalitet. Senge derimot er opptatt av at man må forstå helheter og sammenhenger i organisasjonen for at læring og vekst skal skje. Han mener man lærer best sammen når utprøvinger og drøftinger skjer i praksisfellesskapet – «teamlearning». Videre er han opptatt av dynamikken mellom organisasjonen og omverdenen.

Jeg kan oppsummere ved å fremheve at alle mener læring best kan forstås som en prosess, og ikke ut fra resultater. Perspektivene er også alle forankret i at læreprosessen er basert på erfaring og den har en dialektisk karakter med motsetningsforhold og konflikter. En felles virksomhet behøver ikke basere seg på at alle er enige om alt, og mener det samme. Uenighet kan like gjerne være en kime til produktivitet og utvikling i virksomheten. Det viktige er at det forhandles i fellesskap. Nye erkjennelser, holdninger og ferdigheter oppnås gjennom konfrontasjoner mellom to dimensjoner. Den ene representerer den konkrete erfaring og begrepsdanning av denne, men den andre er aktivt reflekterende og eksperimenterende. Slik har også prosessen på min undersøkelsesskole startet i forbindelse med oppstart av prosjektet VFL.

Teorigrunnlaget fremhever dialog-perspektivet som vesentlig, og at delaktighet gjennom *kommunikativ samhandling* står sentralt.

Begrepet *intersubjektivitet* (Biesta 2009), er tydelig representert i den teoretiske rammens samtlige delementer, som igjen tydeliggjør verdien av prosesser som kjennetegnes av at deltagerne i den intersubjektive relasjonen anerkjenner hverandres

ulike, men likevel likeverdige roller, og at det gjennom dette dannes en form for endringsskapende kraft (Aubert og Bakke, 2008:63). Begrepet intersubjektivitet kan forklares gjennom Biesta (2009), og hans tanker i boken *Læring-Retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. I begrepet intersubjektivitet ligger det at læring kun kan skje gjennom sosial samhandling hvor initiativtakerne medvirker og bidrar. Om enn på ulike måter (Biesta, 2009). Inspirert av Hannah Arendt belyser han begrepet *handling*. Han forklarer dette begrepet som verdien av subjektivt initiativ, og andre subjekters respons eller reaksjon på det initiativet som bringes frem. Det er dette Biesta kaller intersubjektivitet, og som baserer seg på en form for kommunikativ opplevelsesfellesskap hvor det dreier seg om å dele subjektive forståelser i et likeverdig «rom». Dette er uløselig i samsvar med fremstillingen av begrepene samhandling, læring og utvikling.

Det holistiske perspektivet er også sentralt både i teorigrunnlagets elementer og i min studie. Likeså å se kollektive arbeidsformer(team) og læring som et utvekslingsforhold mellom mennesker og omverdenen, hvor erkjennelse er et resultat av fortolkningen og transaksjonen mellom subjektive og objektive erfaringer. Det er i tråd med slik Wells ser læring, som en kontinuerlig prosess der kulturelle ressurser blir gjenskapt, modifisert og videreutviklet gjennom kollektive og individuelle forståelser og kunnskapsbygging. Videre slik Senge ser på utviklingen av en lærende organisasjon der kollektive arbeidsprosesser er helt avgjørende.

Det interessante i min studie har vært å se på om dette samsvarer med det mine informanter mener er viktige faktorer i forhold til min problemstilling, eller om det er helt andre aspekt som spiller inn og løftes frem som meningsbærere i lokalt utviklingsarbeid. Og er det samsvar mellom det de ulike informantene formidler?

De har basert sine svar på situasjonen slik den er på det tidspunkt spørsmålene blir stilt. Det er i en tid der alle i ledelsen er nye og gode rutiner og samarbeidsformer ennå ikke er satt. Dette kan ha preget svarene til informantene. Det skal allikevel bli interessant å se i forhold til ny forskning og andre undersøkelser.

6 Metoder

Forskningsmetode og empiri

I dette kapittelet har jeg beskrevet mine metodiske avgjørelser og valg av forskningsdesign. Jeg har forsøkt å vise det forskningsmessige håndverket gjennom en beskrivelse av datainnsamlingen, analyseprosessen og forskerrollen. Videre drøfter jeg validitetsbegrepet i forbindelse med min studie. Helt avslutningsvis i kapittelet trekker jeg frem forskningsetiske betraktninger, og de ulike gjeldende prosedyrer for å sikre kvalitet i kvantitativ forskning og fenomenologiske studier.

6.1 Adgang til feltet.

Enheten jeg skal gjøre min studie i er en barneskole (1-7) på Østlandet. Denne skolen ligger i en kommune som denne høsten har kommet med på den nasjonale satsingen « Vurdering for læring » pulje 7.

Dette er en nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid.

«Det overordnede målet for satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål» (Udir).

En viktig del av satsingen er kapasitetsbygging hos skoleeier. Dette består blant annet i å etablere lærende nettverk og bygge strukturer og kulturer for kompetanse- og praksisutvikling. Deltakerne i satsingen blir mer bevisst på egen vurderingspraksis, deler erfaringer med andre og utforsker nye måter å vurdere på.

Lærerne ved caseskolen er organisert i tre ulike teamformer. Det er trinn-team, team for småskole og mellomtrinn samt storsteam der alle lærerne drøfter ulike temaer. I forbindelse med den kommunale satsingen ønsket ledelsen å få et innblikk i hvordan lærerne utnytter potensiale i teamarbeidet sitt som en delings- og læringsarena og for å aktivere best mulig læring ut til elevene.

Da jeg har mitt daglige virke i ledelsen, tok jeg personlig kontakt med skolens rektor og la frem mitt ønske om å forske på dette i forbindelse med utviklingsarbeidet.

Jeg har hatt uformelle samtaler med rektor der jeg har belyst mine tanker om mitt arbeid.

I et formelt møte har vi sammen utarbeidet en plan for forskningen slik at den henger sammen med det allerede eksisterende utviklingsarbeidet ved skolen.

6.2 Utvalg av respondenter

I denne studien har jeg brukt alle lærerne på skolen som respondenter/informanter. Jeg har ikke tatt med assistentene ved skolen selv om de også er med i deler av teamarbeid. Rektor ved skolen har informert de ansatte om prosjektet og min rolle i deres utviklingsarbeid. Hensikten med skolens utviklingsarbeid er å utvikle lærenes pedagogiske praksis og rektor ønsker at lærerne deltar og er engasjert i dette arbeidet.

Min tanke er at utvalget i sin helhet skal representere en bredde i undersøkelsesenheten, noe jeg mener er ivarettatt.

Utvalget ble gjort på bakgrunn av at dette er respondenter som, gjennom sitt daglige virke og deltagelse i utviklingsarbeidet, kan forventes å ha mye relevant informasjon å bidra med og god innsikt i elementer som er viktig for problemstillingen. Forsker kan ha liten kontroll over hvem som velger å delta og det kan bli en overrepresentasjon av motiverte, interesserte og utadvendte aktører (Grønmo, 2004).

Disse begrensningene kan dermed svekke studiens validitet

Respondentene har bidratt med empiri som baserer seg på erfaringer fra praksisfeltet samt kunnskap og kompetanse som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. I tillegg er empirien nært knyttet til kontekst i praksisfeltet.

I funnene fra studien har det foreligget informasjon som kan være nyttig i forbindelse med hva som skal til for at utviklingsarbeidet skal være meningsbærende for flere, samt hva som hindrer deltagelse. Handling og tiltak i videre arbeid basert på denne informasjonen, vil også kunne styrke studiens validitet.

6.3 Datainnsamling

Min studie har vært en empirisk studie hvor jeg vektlegger spørsmål om fakta og har som mål å undersøke hva som er de faktiske forhold i forbindelse med min problemstilling. Problemstillingen er formulert på en slik måte at studien vil være basert på å søke forståelse om emne teamarbeid. Min tilnærming vil være basert på samarbeid og relasjon mellom aktører og strukturer, og ikke kun den enkelte lærer eller trekk ved større strukturer.

Jeg ønsker å forstå hvilke ulike faktorer som påvirker samhandlingen i teamarbeidet ved skolen. Jeg håper å se noen sammenhenger mellom disse og hvordan man kan bruke denne informasjonen bevisst i arbeidet med å forløse potensiale i lærernes teamarbeid. Det er avgjørende for at utviklingsarbeidet skal lykkes, at flertallet i personalet har en eierskapsfølelse, et felles mål og visjon som utgangspunkt for samarbeidsformen team.

Håpet er at gjennom en kontinuerlig utvikling vil individene kunne se endring som en prosess som ikke ligger innenfor en tidsbegrenset periode og dermed ha forutsetning for å være fullverdige aktører i en lærende organisasjon.

Når datamaterialet bygger på prinsippene for forskningens sannhetsgehalt og logiske drøfting, vil kvaliteten på datamaterialet bli god. Utvelging av enhet og informasjonstype, samt gjennomføring av datainnsamlingen, må også være foretatt på en forsvarlig måte (Grønmo, 2004).

Det ble derfor viktig for meg å reflektere rundt disse forutsetningene underveis i studien. Vi ble enige om å bruke en økt i utviklingsarbeidet på hele prosessen (2,5 timer).

Jeg begynte økten med å presentere tema, problemstilling og forskningsspørsmål (se vedlegg). Jeg delte ut et ark der spørsmålene var nedtegnet. Videre fikk respondentene ca.30 minutter til å reflektere rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter satte de seg sammen i sine respektive team for småskole og mellomtrinn. Informantene mente det var en mest hensiktsmessig inndeling. Det var mest nyttig for dem. I teamene skulle informantene se på hvilke elementer de kunne enes om.

Jeg ønsket at informantene skulle gi meg sine individuelle betraktninger, og sende dem og teamenes refleksjoner på mail til meg.

Jeg gikk umiddelbart i gang med analysearbeidet. For å styrke studiens validitet kunne jeg også med fordel gått rundt og observert diskusjonene i teamene. Grønmo, (2004) fremhever at en slik form for metodetriangulering kan styrke tilliten til både metoden, funn og resultat. På den måten kan undersøkelsen min vært basert på en kombinasjon av ulike data, og samlet gitt et mer helhetlig bilde. Dette kan knyttes til studiens kompetansevaliditet og innsikt i å benytte adekvate metoder.

Jeg kommer nærmere inn på begrepet kompetansevaliditet senere i dette kapittelet.

6.4 Aksjonsforskning

Min studie har vært basert på Aksjonsforskning som en syklisk modell der kunnskap gjennom demokratiske prosesser og praktisk handling gir i følge Tom Tiller

«et helhetlig konstruktivt forskningsopplegg hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte felt» (Tiller, 2006, s. 48)

Aksjonsforskning har et tydelig innovasjonsperspektiv gjennom tanken på at strategien skal føre til en kontinuerlig kvalitetstenkning og kompetanseheving (Risberg, 2009, s. 8)

To sentrale teoretikere innen aksjonsforskning, Carr og Kemmis, plasserer

aksjonsforskningen innen tre vitenskapelige retninger, de understøtter at kollektiv deltakelse i teoretisk, praktisk og politisk diskurs er en nøkkelfaktor, men at pedagogisk personale sjelden utvikler egen kunnskap ved å forske på egen praksis. Derfor kan en intervensjon være påkrevd i form av utenforstående prosessveiledere. Det er formen på denne veiledningen som bestemmer hvorvidt aksjonsforskningen får karakter av «teknisk-», «frigjørende-» eller «praktisk aksjonsforskning». Ved «praktisk aksjonsforskning» dannes forskende partnerskap der forskeren med deltagerne i dere hverdag.

Forskeren fungerer som en prosessveileder der problemstilling, strategi og mulig endring av praksis tar utgangspunktet i problemstillinger eller behov som kommer innenfra organisasjonen. Forskeren opptrer som en «Sokratisk klegg» (Kalleberg i Tiller, 2006) ved å stille kritiske spørsmål som definerer retning til dialog og refleksiv virksomhet i praktikergruppen.

6.5 Aksjonslæring

Aksjonslæring er sterkt inspirert av aksjonsforskning og har blitt kalt aksjonsforskningens lillebror, men aksjonslæring er i følge Bjørnsrud (2005) ikke forskning fordi strategien ikke har de samme vitenskapelige kjennetegn som aksjonsforskningen har. Det stilles blant annet ikke krav til skriftlig dokumentasjon eller rapporter som skal kunne etterprøves i forskerfellesskapet (Bjørnsrud, 2005). Tiller definerer aksjonslæring som *«en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe»* (Tiller, 1999, s. 38)

6.6 Kraftfeltsanalyse

Kraftfeltsanalysen av Schmuck er en analysemodell som kan benyttes for å tydeliggjøre og strukturere de iboende tendenser man får inn i aksjonsforskningsprosessen. Man kan benytte modellen til å sette in «fremmere» og «hemmere» som empirien viser for å *«få en klarere forståelse for hva som må til for å lykkes med endringsprosessen»* (Risberg, 2009, s. 7).

Både Kurt Lewin og Richard Smuck hevder at fokus burde ligge på å minimere de hemmende faktorene i første omgang og la dette være retningslinjen for aksjonstemaet. Kraftfeltsanalysen gir et bilde av her- og nå- situasjonen med «fremmere» og «hemmere» og kan kombineres med Schmuks STP-konsept som er et refleksjonsverktøy for å få planlagt en hensiktsmessig vei (P) mot målet (T) ut fra dagens situasjon (S). Tanken bak modellen er blant annet at man ved å utvikle «path, plan, procedure, project og proposal» kan redusere motkreftene eller styrke potensialene i utviklingsarbeidet.

«En praktisk aksjonsforskningsstrategi, en proaktiv modell for aksjonen og anvendelse av kraftfeltsanalyse og STP-konsept, må ansees som relevant verktøy for innovativ endringsplanlegging» (Risberg, 2009, s. 8).

6.7 Brevmetoden

De fleste aksjonsforskningsmodeller uttrykker kommunikasjonsprosessen som grunnleggende. Språk og kommunikasjon danner grunnlag for ny kunnskap og sosial endring. Gunnar Berg introduserte i så måte brevmetoden som en metode å analysere skolekultur. Han bruker den som en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse, og det kan også være hensiktsmessig med tilleggsspørsmål eller samtale i etterkant. Metoden går ut på at deltagerne oppfordres til å skrive brev til undersøkeren med utgangspunkt i samme type spørsmål som ved et intervju. Fortellingen som metode i aksjonslæring kan kobles til Dysthe m.fl. (2000) som bruker skriving som læringsstrategi i forhold til studenter:

«Skrivingen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og å avsløre mangel på sammenheng og forståelse (...) skriving gjør tankene synlig. Gjennom skriving tar vi vare på tanken og følger utviklingen av dem. Sagt på en annen måte blir skrivingen av en fortelling ikke bare en dokumentasjon gjennom teksten. Fortellingen blir også et pedagogisk redskap for læring og innsikt. Skrivingen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avslører mangel på sammenhenger og forståelse»

(Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2000, s.12)

Dette støtter Tiller som peker på at refleksjonsdokumenter kan fungere terapeutisk og til dels kunnskapsgenererende samtidig som at kritisk refleksjon kan bidra til å bedre kontakten mellom det man ønsker å gjøre og det man faktisk gjør i pedagogisk

Sammenheng (Tiller, 2006).

Jeg vil bruke brevmetoden i min studie. Jeg er av den oppfatning at dette er en relevant forskningsmetode i forhold til det jeg ønsker å finne av data. Brevmetoden er ment å fungere refleksiv, narrativ og dokumenterende med utgangspunkt i lærernes egne praksisfortellinger (Hedegaard Hansen, 2009).

Brevmetoden er forholdsvis enkel å administrere og jeg vil komme fort i gang med analysearbeidet.

I mitt analysearbeid vil jeg strukturere empirien gjennom ITP-modellen. Det er en metode som systematiserer og strukturerer arbeidet med å skriftliggjøre erfaringene til deltagerne. Modellen kobler deltagernes egne narrativer til tilrettelagte kollektive

drøftinger med kolleger i team og i plenum. ITP-modellen ivaretar derfor viktige individuelle og kollektive prosesser i aksjonsforskningen (Bjørnsrud, 2009).

6.8 Forskning på egen arbeidsplass

Å forske på egen arbeidsplass kan være en spennende og nyttig erfaring. For forskeren kan undersøkelsen bidra til at han ser utfordringer og løsninger på en ny måte. Resten av personalet kan også gjennom de metodene de blir utsatt for, se sammenhenger som kan bidra til å utvikle ny kunnskap. På den måten kan hele arbeidsplassen nyte godt av de resultater forskningen bringer med seg.

Motstand:

Ved å ha gjennomført en aksjonslæringsprosess på egen arbeidsplass kunne jeg risikere å møte ulike former for motstand. Prosessen kunne ha bidrt til at hendelser og saker som sjelden blir diskutert, kommer frem i lyset. Dette kunne ha ført til potensielle konflikter. Det var derfor nødvendig å ha en plan for gjennomføringen der potensielle konflikter også er trukket inn. Motstand mot endringer kan ha mange forklaringer. Ett kan bunne i ulikheter i forhold til interesser, eller det kan bunne i mer følelsesmessige forhold (Jacobsen 2012).

6.9 Validitet

Når jeg har brukt denne metoden vil jeg være avhengig av at informantene representerer en undersøkelsesgruppe som er motivert, engasjert og reflekterte. På den måten vil brevsriverne fremme kvaliteten på empirien som skal belyse studiens mål og hensikt. Dette kan igjen være med på å legitimere metodevalget og styrke validiteten. Begrepet er knyttet til hvorvidt undersøkelsen / forskingen virkelig måler det den har til hensikt å måle. Mitt datamateriale har som målsetting å belyse problemstillingen ved hjelp av svarene på forskningsspørsmålene.

«Høy validitet forutsetter at både universet av enheter og de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, så vel teoretisk som operasjonelt, at det er godt samsvar mellom de teoretiske og operasjonelle definisjonene, og at valg av metode for utvelging av enheter og innsamling av data er godt tilpasset disse.»(Grønmo, 2011:221). Dette betyr at validiteten i et forskningsprosjekt er avhengig av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet. Jeg mener at min studie er tilstrekkelig valid. I følge Grønmo (2011, s. 234) kan man i kvalitative undersøkelsesopplegg belyse tre validitetstyper som kan vektlegges; Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

6.9.1 Kompetansevaliditet

I dette begrepet vektlegges forskerens (min) kompetanse i forhold til metodisk innsikt og forståelse av studiens teoretiske forankring. Mine drøftinger i forhold til valg av metode og min empiriske og teoretiske analyse har betydning for om validiteten på studien er høy. Der er videre av stor betydning å være kompetent til å opparbeide seg en relasjon til kildene som gjør det mulig å samle inn den informasjonen som er av størst betydning for min problemstilling. I selve datainnsamlingen har forskeren (jeg) vært kritisk til validiteten på selve datainnsamlingen og eventuelt vurdert justering av tiltak for å forbedre kvaliteten / validiteten på mine data. Jeg valgte å observere når informantene diskutere forskningsspørsmålene for å kunne få et innblikk i vurderingene som ble tatt underveis i deres analyse og tilbakemelding/svar.

6.9.2 Kommunikativ validitet

Denne type validitet bygger på at forskeren har en dialog og diskusjon med andre (veileder, medstudenter, ledelsen på skolen), om hvor vidt materiale som er samlet inn er treffende i forhold til problemstillingen i studien.

Slike diskusjoner kan være av stor betydning for å avdekke mulige svakheter og problemer knyttet til datamateriale. Dersom resultatet av slike drøftinger viser at det er enighet om, eller konsensus om at det ikke foreligger svakheter i forbindelse med målet med studien, kan validiteten antas å være tilfredsstillende (Grønmo 20011; s. 235).

Jeg har i min studie diskutert dette både med min veileder og ledergruppa på undersøkelsesskolen.

Da får de en større innsikt i mine funn som kan ha betydning for deres videre arbeid med samhandling i lærerkollegiet og VFL.. Intensjonen med min studie er at ledelsen skal kunne bruke mine data og bygge videre på disse. (Jfr. Pragmatisk validitet).

6.9.3 Pragmatisk validitet

Denne typen validitet belyser i hvilken grad datamateriale og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger. Validiteten i en studie er høy dersom studien utgjør et godt grunnlag for visse handlinger basert på resultatene i studien. På denne måten er validiteten et uttrykk for samsvar mellom den empiriske studien og de handlinger som det legges vekt på å utvikle. Pragmatisk validitet dreier seg med andre ord om graden av samsvar mellom resultatene av studien og senere handlinger/tiltak som blir iverksatt som en følge av denne. En mulig problemstilling knyttet til denne type validitet kan være motstridende interesser mellom forsker og forskningsfelt, mellom de ulike aktørene som skal delta i forskningen, f.eks. ledergruppa på en skole med hensyn til hvilke handlinger som bør utvikles eller settes i verk. I min studie vil det være handlinger og tiltak som eventuelt blir satt i verk i etterkant av studien som således kan styrke denne studiens pragmatiske validitet.

6.9.4 Forskningsetiske vurderinger

I all forskning utgjør forskningsetikken et allment akseptert og viktig grunnlag for samfunnsvitenskapens legitimitet og troverdighet i samfunnet (Grønmo, 2011).

Denne studien er vurdert opp mot forskningsetiske normer og regler.

I denne forskningen har informantene sende skriftlige svar på mine forskningsspørsmål på e-post. De vil gjennom denne formen kunne bli identifiserbare. Dette materiale må jeg oppbevare forsvarlig i en begrenset periode. Materiale må slettes så snart det har tjent sitt formål. Respondentene må informeres på en hensiktsmessig måte slik at de blir tilstrekkelig i stand til å delta i forskningen. Det er mitt ansvar som forsker at denne informasjonen er forståelig for respondentene.

Videre kan respondentene når som helst i forskningsprosjektet avbryte sin deltagelse uten at dette får negative konsekvenser for dem. Dette kalles fritt samtykke (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2011).

Det stille store krav til redelighet i dokumentasjonen, bruken av relevante metoder og en sterk bevissthet omkring egne holdninger og hvordan disse kan påvirke en nøytral vurderingsevne.

Grønmo(2011) viser til Morton(1973), og legger frem syv forskningsetiske normer.

Et viktig punkt er forskerens ydmykhet.

«Ydmykhet går ut på at forskeren skal være seg bevisst og eksplisitt klargjøre begrensningene ved sin faglige kompetanse og ved sine studier» (Grønmo, 2001)s.19)

Videre går de andre normene ut på forskerens offentlighet, uavhengighet, forskerens skepsis til det eksisterende, samt forskningens universalisme og originalitet.

7 Tilpasning og drøfting av metode

Som tidligere nevnt hadde jeg i min aksjonsforskning fokus på å danne et forskende partnerskap der jeg som forsker, sammen med aktørene forsøkte å aktivere teamets potensiale. Mitt perspektiv i dette arbeidet ble å forsøke å få tak i skolens allerede eksisterende kompetanse og kunnskap. For at refleksjonsarbeidet skulle kunne være et bidrag inn i forhold til å drive praksisen i teamene videre, var min jobb å sette dette i system og gjøre det synlig for informantene. Her kommer også kraftfeltsanalysen som verktøy inn i bilde, slik Risberg beskriver det.

Jeg opplevde at det var tydelig behov for hjelp til å holde fokus i refleksjonsprosessen for å arbeide i riktig retning. Rollen som prosessveileder ble plutselig veldig klar for meg, og i flere situasjoner måtte jeg bidra slik at deltagerne orienterte refleksjonen inn mot essensen i arbeidet. Dette gjorde jeg vet å stille kritiske spørsmål og holde små innlegg i de ulike overgangene i ITP-modellen. Det jeg opplevde var også i tråd med Det Carr og Kemmis sier om betydningen av intervensjon i form av prosessveiledere i praktikergruppa.

Det kom frem at personalet hadde mange tanker i forhold til sosiale aspekter knyttet til det å være organisert i team. Det ble viktig at jeg som forskende partner løftet informantene videre. Deres diskusjoner/samtaler skulle, ved hjelp av meg, dreie fra de sosiale honnørordene (takhøyde, rause med hverandre, respekt, evne til å lytte ol) , til mer profesjonelt fokus slik at de ble bevisst kjernevirksomheten i teamarbeidet altså elevenes læring. Dette opplevdes for meg som en katalysator i deres videre arbeid. Samtalen i de ulike gruppene ble mer konstruktive. Fra å ha fokus på trygghet og trivsel i teamet, fikk samtalene en retning der deres samordning for å generere læring, og retning på arbeidet i teamet ble sentralt. Ut fra diskusjonene/samtalene og den empirien jeg har fått inn, ser jeg at deres selv vurdering om teamarbeid skiftet fokus fra sosiale, til profesjonelle forankrede temaer. Ved at deltagerne reflekterte kritisk sammen, bevitnet jeg at bevisstheten omkring nåværende praksis og ønsket praksis ble større. En av deltagerne uttrykte også erkjennelsen av at det man faktisk gjør i pedagogisk sammenheng ikke alltid henger sammen med det man egentlig vet at man burde gjøre.

Ved å benytte brevmetoden ble empirien skriftliggjort (vedlegg 1).

Jeg observerte at det skjedde en del endringer i innhold underveis via prosessen med å skriftliggjøre gruppas refleksjonssamtaler. Min oppfatning er at det som kom frem mulig gikk gjennom en kvalitetskontroll i kraft av å formulere dette i brev. Det støttes av Tiller (2006) som hevder at refleksjonsdokumenter bidrar til å bedre kontakten mellom det man ønsker å gjøre og det man faktisk gjør. Jeg fikk inntrykk av at det ligger en større forpliktelse og ansvarlighet i det at man skriver og leverer noe fra seg, og at dette trolig også kan ha betydning for troverdigheten i empirien. Samtidig synliggjør og sorterer skrivingen de ulike deltagernes tanker og refleksjoner. Slik bidrar den til at man kan se nye sammenhenger og fremme forståelse (Dysthe et al., 2000).

Ved å forske på denne måten ivaretar man også det å få kontekst og erfaringsbasert læring inn i forskningen. Det er ikke nødvendigvis slik at de som er i praksisfeltet

«vet best», men det de vet er viktig informasjon i forhold til å finne ut hva som virker.

De kontekstbaserte refleksjonene og erfaringene, utgjør til sammen noe som gjenspeiler generelle tendenser, og oppfatninger om hva som fungerer og hva som ikke fungerer på denne skolen. Dette kan også sees i forbindelse med teori knyttet til lærende organisasjoner og mentale modeller. «Det er de underbevisste, ikke uttrykte modellene, som er de farlige» (Senge, 1999, s. 180). De mentale modellene er på et vis feltets kunnskap og sannhet, som vil være et subjektivt perspektiv. Gjennom aksjonsforskningen ble det en intensjon å gjøre disse mentale modellene synlige slik at de ble utforsket, drøftet og forent i forhold til et mer kollektivt tankesett. Ved å gjøre dette i fellesskap, vil man orientere seg i retning av å arbeide som en lærende organisasjon.

I og med at aksjonsforskeren samhandler med feltet og er en del av prosessen, har jeg gjort meg noen tanker i sammenheng med etiske avveininger ved metoden, samt i forbindelse med analytisk tilnærming.

En av utfordringene i dette feltarbeidet var forholdet mellom nærhet og distanse, da jeg gjennomførte forskningen på min egen arbeidsplass og i tillegg er en del av ledergruppen der. Det ble viktig å ta etablerte tillitsforholdet i betraktning, men samtidig ha respekt for og tre inn i feltet som likeverdige partnere. Dette er i tråd med det Kalleberg i Tiller sier om studieobjekt og kolleger og den dobbeltdialogen som ligger i dette. Jeg ble dermed involvert i en slags tosidig samtale, og måtte være veldig bevisst

på at ikke studien skulle svekkes på bakgrunn av dette. Jeg forsøkte å betrakte felterfaringene utenfra, var bevisst forhold omkring relasjon og roller, og fokuserte på å orientere meg slik at feltarbeidets målsetting ble sentralt.

Å tilstrebe og ivareta det bytteforholdet som ligger i aksjonsforskning som metode var et av mine hovedfokus. Rektor hadde satt av tid til, og prioritert dette. Jeg synes det var viktig å understreke at jeg med dette arbeidet ønsket å tilføre noe i feltet, og ikke bare hente ut empirien til avhandlingen min. i samtale med rektor kom vi frem til at jeg måtte synliggjøre en helhet som viste tydelig at dette arbeidet ikke var løsrevet fra andre fokusområder på skolen.

Aksjonsforskningen skulle være et forprosjekt for å berede grunnen til et annet prosjekt de skulle i gang med (VFL⁴), samtidig som det skulle inngå i i den pedagogiske helhetlige praksis. Jeg vektla dette i min tilnærming, og var tydelig på å sette min problemstilling og mitt tema inn i sammenheng med øvrige utviklingsarbeider – og i tillegg gjøre nærheten til lærernes daglige virke tydelig. Intensjonen med å bruke ITP-modellen i arbeidet er blant annet å ivareta det individuelle perspektivet i prosessen. Den første delen I, er for å ivareta de individuelle refleksjonene, tankene og meningene omkring problemstillingen, og at disse skal bringes inn i grupperefleksjonen og brevskrivningen som kommer i den andre delen, T.

⁴ VFL; Nasjonal satsing fra Udir, «Vurdering for læring»

8 Analyse og drøfting av funn

Formålet med studien har vært å undersøke hva lærerne på undersøkelseskolen mener kan være viktige faktorer av betydning for at teamarbeidet skal være meningsfullt og en kilde til læring og utvikling.

Studiens empiri er delt inn i forhold til studiens to forskningsspørsmål.

Jeg vil i analysen ta utgangspunkt i disse, og relatere svarene fra informantene til teorien jeg har belyst tidligere.

8.1 Hvilke faktorer kan fremme potensiale i teamarbeid?

I forbindelse med dette fikk jeg inn empiri som gav tydelige svar på hva informantene mener har betydning for å fremme potensialet i teamarbeidet. Jeg har valgt å kategorisere datamaterialet i følgende kategorier:

- Samspill
- Åpenhet omkring egen praksis
- Språkliggjøring av pedagogisk skjønn
- Fellesskapets ressurser

Jeg vil nå analysere og drøfte mine funn knyttet til det første forskningsspørsmålet ut fra disse kategoriene.

8.1.1 Samspill

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet viser funnene mine at informantene har mange felles tanker om hvilke faktorer de mener er viktige, samtidig ligger det en uklarhet til grunn i den felles oppfatningen om hva som er teamets kjerneaktivitet.

I materialet dukker det opp en del honnørord som motivasjon, engasjement, trygghet på hverandre, lojalitet ol. Dette peker på at de sosiale aspektene oppleves som betydningsfulle, som en grunnleggende faktor for at man skal kunne løfte teamarbeidet ut over det rent organisatoriske. Det er i tråd med Andy Hargreaves(1996) og Peter Senge (1999) sine tanker om at positive samarbeidsrelasjoner er helt avgjørende for suksess i å skape en lærende organisasjon med fokus på læring og utvikling.

Videre understreker de betydningen av å ha et felles syn på elevene

«å ha et felles elevsyn» som en av informantene sier, *«og felles mål»* for den enkelte elev og arbeidet i teamet generelt.

Om vi ser dette i forhold til utviklingsprosesser i organisasjoner er en slik tanke om felles syn eller felles mål for arbeidet helt i tråd med hva som må ligge til grunn for at man skal få til en utvikling av den daglige praksisen (Jacobsen, 2004). Andy Hargreaves (1996) påpeker også at for å oppnå suksess i forhold til team som arbeidsform må det være en felles oppslutning og forståelse for hva et slikt samarbeid bør inneholde.

«Klar arbeidsfordeling» og *«lojalitet til det som blir bestemt»* ble løftet frem som to viktige faktorer for å fremme et godt teamarbeid. Økt effektivitet kan få positive ringvirkninger for arbeidet, hevder Hargreaves. Dette konkretiseres via betydningen av å ha en klar arbeidsfordeling. Gjennom det kan man unngå at flere gjør det samme og man vil trolig i større grad få til en bedre samordning og utfylling av hverandre.

Videre svarer informantene at:

«aktiviteten på teamene bør orienteres rundt en felles forståelse for helheten i teamets arbeidsoppgaver og intensjon og at teamet har felles ansvar for elevene på trinnet».

En av informantene uttrykker hvor viktig det er:

«- å ha felles mål for den enkelte elevs læring».

Dette støttes også av Hargreaves teori om hvilke faktorer som driver teamarbeid fremover. Videre understreker han betydningen av den moralske støtten på teamet som styrker beslutsomhet, deling av sårbarhet og støtte i nederlag og frustrasjon. Ulike styrker og mangfold kan være kilde til læring og utvikling hos den enkelte, hevder Hargreaves og økt mangfold i undervisningen kan føre til større trygghet hos læreren. Dette samsvarer med informantenes svar på spørsmål 1, der de uttrykker en felles oppfatning om

«at det er viktig å kunne utfylle hverandre og at medlemmene i et team har komplementære kompetanser, for å kunne møte mangfoldet blant elevene.»

Ei av informantene uttrykker:

«vi møter mangfold med mangfold».

Da dette ble diskutert på en av gruppene og la det til grunn for deres argumentasjon at ulike mennesker forstår hverandre ulikt. Gjennom arbeidet i teamene vil man kunne møte mangfoldet hos elevene på en bredere og mer sammensatt måte enn om en og en lærer hadde «sine elever» som ingen andre opplevde som sitt ansvarsområde.

De løftet samtidig frem betydningen av det å la det være rom for det individuelle i teamene, og at dette kan være med på å fremme prinsippet om å ivareta mangfoldet. Det støttes igjen av Hargreaves som hevder at teamet bør opptre som en faktor for utfylling av hverandre i hverdagen. Hargreaves påpeker at kvalitetsøkning gjennom mangfold og dermed bedre undervisning kan ha positiv påvirkning på elevenes læring som et resultat av teamarbeid.

8.1.2 Åpenhet omkring egen praksis.

Informantene er opptatt av, og har et ønske om at man i større grad utvikler en delingskultur i teamene slik at man øker sitt didaktiske repertoar, sin faglige kunnskap og kompetanse. Det kommer til uttrykk på ulike måter:

«vilje /innstilling til at teamet er viktig og man bidrar inn i teamet i diskusjoner med forslag til ting, er med på kunnskapsdeling»

«jeg mener det er viktig at vi har en fells forståelse av det pedagogiske synet».

«diskusjoner om aktuelle, reelle/fiktive «caser»

«jeg ønsker at alle skal dele av sin kompetanse, og det er viktig at alle kommer til ordet»

De har et sterkt ønske om at man sammen lærer av hverandre og dermed øker sin kompetanse. Det er i tråd med nasjonale føringer og intensjonen om kompetanseheving i organisasjonen. Tradisjonelt sett har man sett på kunnskap som en overføring fra leder til personale, fra lærer til elev osv. I følge Lillejord (2006) har skolen tradisjonelt

vært preget av et strukturelt perspektiv på kunnskap (empirisk og rasjonalistisk kunnskapssyn) hvor læringsprosessen bare går én vei: fra den som har kunnskap (læreren/teamlederen, rektor) til den som mangler kunnskap (eleven, kollegaen/lærerne).

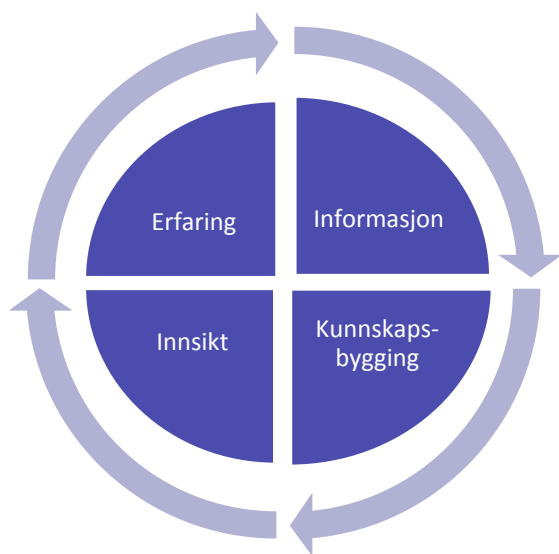
Når læring betraktes som noe mer enn «overføring» av etabler kunnskap, utfordres det strukturelle kunnskapssynet. Når kunnskap ikke lenger oppfattes som noe gitt en gang for alle, men noe som er foranderlig og konstrueres gjennom dialoger og samhandling mellom mennesker, er det snakk om et prosessuelt kunnskapssyn. Lillejord (2006:175) omtaler dette som et konstruktivistisk kunnskapssyn, også på organisasjonsnivå.

Informantene ønsker å være det noen kaller for «sparringpartnere» for hverandre for å utvikle teamets praksis. Dette er i tråd med det Hargreaves trekker frem om at refleksjon gjennom dialog og samhandling med kolleger kan føre til økt kvalitet i den enkeltes, og teamet arbeid. For at elevenes læring alltid skal ha fokus ytrer de ønske om å bygge en kultur hvor det er naturlig å reflektere over praksiserfaringer for å utvide profesjonaliteten. Om jeg trekker denne linjen videre hevder jeg at dette også er i tråd med noe av de elementene som ligger til grunn for en lærende organisasjon. Gjennom blant annet hvordan refleksjonen gjennom dialog vil kunne utfordre individenes mentale modeller og dermed virke positivt inn på skolens utvikling og utnyttelse av kompetansen som ligger i personalet (Senge 1999).

Det prosessuelle kunnskapssynet ligger også til grunn i utviklingsarbeidet (VFL) som skolen begynner en prosess på, og som blir et viktig bidrag inn i lærernes læring i tiden fremover.

Et prosessuelt læringssyn underbygger informantenes ønske om en sterkere delingskultur. Det er i tråd med hvordan Wells presenterer læring som en kontinuerlig prosess der kulturelle ressurser blir gjenskapt, modifisert og videreutviklet gjennom kollektive og individuelle forståelser og kunnskapsbygging (Roald, Knut; «Organisasjonslæring – retorikk eller realitet», s. 105.)

Wells skisserer dette som en modell som skaper mening i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høy og lav intensjonalitet (fig 1, s. 22).



Erfaringer er unike for hvert enkelt individ, men likevel sosialt og kulturelt preget ettersom erfaringer blir utviklet i samhandling med andre. Erfaring blir derfor den mening den enkelte aktør (lærer, skoleleder) utvikler gjennom å være deltager i ulike fellesskap over tid. Gjennom informasjon får den enkelte deltager tilgang på nye ideer og ny kunnskap. Kunnskapsbygging ser Wells som prosesser der aktørene utvikler forståelse og handling knyttet til felles aktivitet. Dette fører til et rikt erfaringsfellesskap i team over tid.

Når aktørene deler sine erfaringer med hverandre utnytter man det potensiale som ligger i organisasjonen og skaper nye erkjennelser og ny felles kunnskap.

Dette er i tråd med Peter Senges skjematisk fremstilling av prosessene som skjer når man skal benytte team som arena for læring.

I forbindelse med dette spørsmålet trakk nesten samtlige informanter frem viktigheten av god oppfølging av ledelsen ved skolen og at ledelsen var tydelig på hva som ligger av forventninger til teamene for at dette skal ha en positiv effekt på elevenes læring. God skoleledelse kan måles i det læringsresultat man finner hos elevene. Ledelsens posisjon mot dette blir direkte gjennom for eksempel skolen visjon, mål og læringspraksis.

Lederen må vise vei og bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen.

Hargreaves hevder i den sammenheng at kollegialitet og samarbeid er sentralt for å få til skoleutvikling, læreplanreformer, personalutvikling og ledelsesutvikling, og at positive samarbeidsrelasjoner ligger sentralt i det å ha suksess med gjennomføring og utvikling av de fire nevnte områdene. Som lærende organisasjon vil man derfor kunne hevde at samarbeid, kollegialitet og teamarbeid henger sammen.

Bolman og Deal (2009) viser til Katzenback og Smith som stiller opp ulike trekk som karakteriserer team med høy kvalitet. De hevder at team med høy yteevne, er de team som forstår hva de skal utrette, ut fra de krav som stilles til dem. I forbindelse med dette påpeker informantene betydningen av at ledelsen klargjør mandatet og hvilke oppgaver som skal løses i teamet.

« Jeg skulle ønske vi fikk en agenda for møte med klare føringer for arbeidet i teamene. Det er ulike ønsker og forståelser for hva tiden skal brukes til »

I denne uttalelsen opplever jeg at det ligger en bekreftelse på at kjernevirksomheten til teamet oppleves som uklar. Lillejord og Dysthe (2008) drøfter læring i et relasjonelt perspektiv og deler det inn i produktive, reproduktive og uproduktive prosesser.

Jeg tolker dette dit hen at man i dag kanskje opplever teamarbeidet som reproduktivt og i verste fall uproduktivt, mens man ønsker å løfte kvaliteten på arbeidet slik at det oppleves produktive læreprosesser der man skaper ny innsikt og forståelse gjennom dialog. Informantene signaliserer at man trenger ledelsen som retningsgiver.

Medansvarlighet er et begrep Hargreaves benytter i forhold til å skape gjensidige forpliktelser i en formålstjenlig anvendelse av teamsamarbeid som arbeidsform. Verdien av «tilstedeværelse» og «tillit» kom frem under fremmende faktorer fra mine informanter, samtidig var også samhörighet og fellesskap ord som ble benyttet i denne sammenheng. Slik jeg ser det knyttes også dette sammen med skolens ledelse med tanke på skolen som helhet. Jeg hevder derfor at deres ønske om tilstedeværelse og tillit til hverandre gjelder for alle ansatte ved skolen som jobber med elevenes læring som kjernefokus. Hargreaves påpeker på den annen side at man må være bevisst faren for at samarbeid også kan være konformitetsskapende som handler om å svekke individets egen tenkning og evne til å stå alene (Hargreaves, 1996).

Jeg ser dette i sammenheng med at ledelsen på skolen er ny og de ansatte opplever det om utrygt og usikkert. Desto viktigere blir det for ledelsen å «stå frem», vise vei ved å være til stede, vise retning og bygge tillit.

8.1.3 Språkliggjøring av pedagogisk skjønn.

Informantene uttrykte at det er en forutsetning for elevenes læring å ivareta den pedagogiske samtalen i personalet, men det er en utfordring å få til en systematikk og hensiktsmessig tidsbruk som ivaretar disse samtalene.

«vi bør ha god tid til refleksjon sammen, finne frem til hva som fungerer best for den enkelte elev og klassen»

Informantene sier også noe om at etablering av tillit som en forutsetning for å skape en kultur som tillater og ivareta pedagogiske samtaler.

« i fellesskapet kan vi ha større innsikt og mer intelligens enn vi kan hver for oss»

Betydningen av erfaringene man gjør seg og refleksjonsarbeidet over egen praksis, kan sees opp mot *Den erfarte læreplan*. Jeg har tidligere belyst noe av verdien i et profesjonalisert arbeidsmiljø, hvor lærerne kan drøfte og analysere pedagogisk praksis. Å skape en kultur som ivaretar denne type praksisfellesskap, styrker intensjonen om at det skal pågå en jamn og regelmessig lærings- og refleksjonsprosess på bakgrunn av *Den erfarte læreplan*. Dette vil igjen kunne bidra til å styrke profesjonaliteten i arbeidsfellesskapet, og føre til styrket praksis.

Dette er helt i tråd med Wells læringssyklus der intensjonen er at man gjennom kommunikativ samhandling, oppnår læring og kunnskap som både beriker og forvandler den individuelle og kollektive læringsaktiviteten.

Jeg tolker informantenes ønske om tid til refleksjon, kunnskapsdeling og pedagogiske samtaler dit hen at de har en bevissthet om at i organisasjonen innehar aktørene en mengde «taus kunnskap» som bør deles, slik at hele organisasjonen kan dra nytte av denne. Det er av stor betydning at denne type kunnskap bringes frem i dagslyset og

gjøres tilgjengelig for alle i organisasjonen. Ved å legge til rette for en systematisk deling av kunnskaper og erfaringer kan det være med på å øke den kollektive følelsen av å være en viktig del av en større faglig fellesskap samtidig som man får frem i lyset skolens samlede kunnskap og kompetanse.

Et slikt systematisk arbeid kan føre til at man skaper et sikkerhetsnett i forhold til at alle lærerne får mulighet til å lære og å dra nytte av hverandre. På den måten kan man utvikle skolen ved å aktivere den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen.

Hargreaves påpeker på den annen side at man må være bevisst faren for at samarbeid også kan være konformitetsskapende, som handler om å svekke individets egen tenkning og evne til å stå alene (Hargreaves, 1996). For en organisasjon som skolen er det helt nødvendig at fagpersonellet er i dialog med hverandre, og at arbeidet er satt i system slik at alle må bidra og komme med selvstendige ytringer. Det er viktig at leder bidrar slik at dette er mulig, gjennom å skape arenaer for refleksjon og deling av kunnskap. Dersom det legges til rette for dette vil lærerne antagelig i større grad søke hverandres perspektiv, gi hverandre tilbakemeldinger og reflektere sammen.

Dette vil igjen øke sjansen for at den tause kunnskapen settes ord på og gjøres tilgjengelig. Praksisfellesskap vil i kraft av dette frembringe viktig kunnskap inn i organisasjonen.

Ledelsen ved undersøkesskolen har allerede innført «pedagogisk kvarter» i utviklingstiden. Den enkelte lærer som har et undervisningsopplegg, en nettside eller annet de ønsker å dele, kan gjøre dette frivillig. Det kan hende denne formen for kunnskapsdeling skal organiseres på en annen måte eller gjøres mer forpliktende?

8.1.4 Fellesskapet ressurser

I mitt materiale blir et påpekt at «tid» er en knapphetsressurs. Det kommer til uttrykk ved at informantene sier:

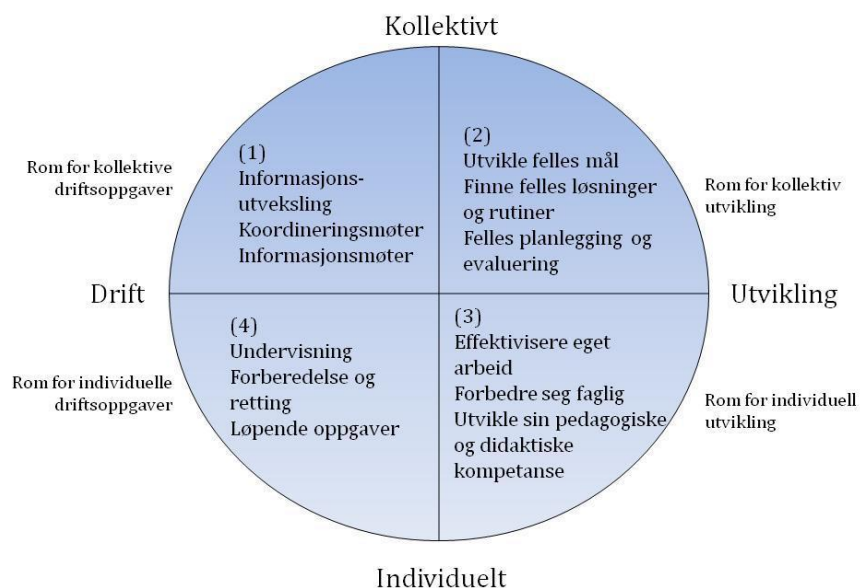
«vi trenger god tid til refleksjon»

«vi må ha tid til samarbeid mellom lærer, assistent og ansvarlig for spes.ped»

«IKKE NOK TID!!»

«Tid» oppleves av informantene som en knapphetsressurs. Innledningsvis i denne avhandlingen viser jeg til TALIS-dataene der tidsbruk i skolen er en av størrelsene man ser på. Den viser at norske ungdomsskolelærere bruker mindre tid på undervisning enn andre lærere og mer tid på samarbeid, men opplever man at dette er hensiktsmessig bruk av tiden? Er det slik at mine informanter gir uttrykk for at de ikke har nok tid til refleksjon og erfaringsdeling fordi den ikke er systematisk nok? Ikke styrt og målrettet fra ledelsens side? Informantene opplever kanskje at de ikke har noe klar verktøy / system for å gi rom for erfaringsdeling? Brukes tiden mer til daglig drift enn til utvikling? Er det slik at informantene opplever at de har flere arbeidsoppgaver enn det er tid til og av den grunn ønsker å prioritere sin egen «daglige drift», enn samhandling til fellesskapets læring og utvikling?

Irgens (2010) ser diskursen mellom individuelle og det kollektive også i relasjon til forholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid i skolen. Dette utgir både spenninger og muligheter. Det handler om å utnytte det handlingsrommet man har på en formålstjenlig måte. Min tolkning av lærernes fokus på mangel av tid kan sees i sammenheng med Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens 2010: 136 / fig. 2 s. 25).



Lærerens profesjonsidentitet er tradisjonelt knyttet til rom 4, men Irgens mener dette ikke er tilstrekkelig for å utvikle kvaliteten i skolen. Rom 3, der den enkelte lærer utvikler sin egen kompetanse (Jfr. Reformen «kompetanse for kvalitet») er ikke nok for å skape et bedre læringsmiljø. Det er gjennom kollektive driftsoppgaver (rom 1) og kollektiv utvikling (rom 2) man i følge Irgens (2010) utvikler en god organisasjon som understøtter kvalitetsutvikling av undervisningen og læringen.

Dette understøttes også av Peter Senge og hans fem forutsetninger (The fifth Discipline) for å utvikle en lærende organisasjon.

8.1.5 Kort oppsummert

Empirien jeg fikk inn i forbindelse med det første forskningsspørsmålet viser tydelig hvilke oppfatning informantene har om hvilke faktorer de mener er av betydning for at teamarbeidet skal oppfattes som en kilde til læring og utvikling. De løftet frem samspill som et viktig element for å skape trygghet og felles forståelse for på den måten å skape en opplevelse av at man løfter i flokk.

Åpenhet omkring egen praksis ble trukket frem som en viktig kilde til at teamarbeid skal fungere som en læringsarena for lærerne. Intensjonen med å organisere lærerarbeidet i team har vært å flytte lærerarbeidet fra den individualistiske klasseromslæreren og ut i et arbeidsfellesskap i teamene der man sammen skal dra veksler på hverandres kunnskap og erfaringer. Videre trekkes den pedagogiske samtalen frem, for på den måten å kunne løfte frem i lyset organisasjonens faglige ressurser og sammen øke det faglige repertoaret. Sist, men ikke minst er informantene opptatt av at ledelsen legger til rette for gode prosesser gjennom å disponere ressursene tid og mennesker på en god og hensiktsmessig måte i organisasjonen.

8.2 Hvilke faktorer i teamarbeid kan hindre utviklingen av potensialet i teamet?

Datamaterialet som ble samlet inn i forbindelse med dette forskningsspørsmålet viser tydelig hvilke faktorer informantene mener hindrer at teamarbeidets potensiale. Det er nok i denne delen av avhandlingen jeg synes funnene er litt overraskende og oppsiktsvekkende.

Jeg har også her valgt å kategorisere empirien i følgende kategorier:

- Forventninger
- Møtekultur
- Ressurser

8.2.1 Forventninger

Et flertall av informantene var opptatt av at det må foreligge tydelige forventninger fra ledelsen om hva man skal arbeide med slik at det blir målrettet og i samsvar med utviklingsarbeidet ved skolen. Blant annet ønsket de klarere arbeidskrav og retningslinjer for teamarbeidet for å unngå «gratispassasjerer» som svekker kvaliteten på arbeidet. Dette kommer til uttrykk via uttalelser som:

«det hadde vært fint med en møteleder slik at vi hadde en struktur på møtene»

« delegere ansvar»

« jeg ser det som viktig at vi gjør det vi avtaler»

« ønsker at alle er til stede, det er ofte folk borte pga. sykemeldinger deltidsstillinger ol.»

Dette støttes av Andy Hargreaves (1996) som hevder betydningen av at deltagerne i et team har en nokså lik forståelse av arbeidsformen, og begrepet «team» for å forstå hvilke forventninger som ligger til grunn. Samtidig sier man noe om det man kaller «påtvunget kollegialitet», som handler om samarbeidsrelasjoner mellom lærere som ikke er spontane, frivillige og utviklingsorienterte – og at dette kan føre til sløsing av tid, innsats, og energi hos den enkelte.

Han problematiserer også denne type samarbeid med at det for enkelte kan føre til makelighet. Jeg ser altså her hvordan mine informanter trekker ledelsens forventninger inn som en motpol til en type «hemmer» som denne makeligheten kan føre til. Hargreaves trekker frem «blindpassasjerer» som en viktig «hemmer» å være klar over.

I forhold til Hargreaves er *det* at personalet opplever en arbeidsform som påtvunget en faktor som vil kunne være hemmende for fellesskapet. Han hevder at flertallet i personalet må føle eierskap til arbeidsfellesskapet for å fremme produktiv energi.

Mine informanter påpeker i den sammenheng at det kan ligge en «hemmer» via de enkeltindividene som ikke utvikler lojalitet til fellesskapet interesser. Det kommer til uttrykk i empirien som «*-at vi gjør det vi avtaler*». Jeg ser det som et tydelig uttrykk for hvordan fravær av lojalitet til fellesskapet vil kunne påvirke teamarbeidet i negativ retning. Jeg mener å kunne hevde at det er viktig at man er seg bevisst den motstanden som kan ligge hos enkeltindividers manglende lojalitet til teamet selv om disse ikke utgjør et flertall.

Når det kommer til godt utviklingsarbeid i organisasjoner vil det være sentralt for suksess at man er bevisst den motstanden og de barrierene som man kan møte i den gruppen mennesker som skal være i en slik utviklingsprosess (Jakobsen, 2004).

Selv om man ikke kan forvente å få alle med på lik grad av lojalitet ligger det en viktig styrke i det at man er bevisst de hemmende kreftene man kan møte på.

Det vil alltid være ulike individer som inngår i en gruppe og disse vil inneha ulikt engasjement og interesse i det arbeidet som skal gjennomføres (Bolman & Deal, 2009).

I en sammensatt personalgruppe vil individene i den ha forskjellige interesser og ferdigheter og forskjellig grad av entusiasme og initiativ i fellesskapet. Alle grupper utvikler sine uformelle regler og normer, og disse normene er med på å bestemme hvordan gruppen fungerer og hvordan medlemmene oppfører seg. Katzenback og Smith i Bolman & Deal (2009) hevder at ett suksesskriteriet for team med høy yteevne, er at medlemmene utvikler en felles forpliktende holdning til hverandre i arbeidet. Et effektivt team vil ta seg tid til å finne ut hvem som passer best til bestemte oppgaver, og hvordan de enkeltes rolle fungerer sammen. Videre fastslår de teamets behov for å ha en detaljert oversikt over tidsplaner og hvem som skal gjøre hva. En gruppe vil alltid ha flere valgmuligheter, og nøkkelen i dette arbeidet mener jeg blir å finne en struktur

som tilstreber å optimalisere forhold omkring samordning av den enkeltes innsats og kvaliteter.

Mangel på fleksibilitet og at «*Alle skal mene noe om alt*», kom også tydelig frem som en hindring i forhold til å kunne arbeide effektivt og få til klar og grei arbeidsfordeling. Det kom til uttrykk som «*ulike ønsker*», «*ulik forståelse av hva tiden skal brukes til*» og «*hva bør diskuteres*». Disse «*hemmerne*» ser vi i sammenheng med det vi drøftet under forskningsspørsmål spørsmål 1 knyttet til «*tid*» og effektivitet.

Jeg tenker allikevel i den sammenheng at om man i skolens arbeidskultur har det slik at «*alle skal mene noe om alt*», kanskje veier opp for fravær av felleskapets interesser.

Med det mener jeg at man skal være klar over at denne faktoren vil kunne være en hemmer, men gjennom at man er seg dette bevist vil man allikevel bruke de som en positiv faktor knyttet til å opprettholde engasjement og eierskapsfølelse til de ulike prosessene og resultatene personalet skal jobbe mot. Dette er sammenfallende med det Katzenback og Smith i Bolman & Deal fastslår i forbindelse med gjensidig ansvarlighet. De hevder på den ene siden at hver enkelts ansvar må være klart formulert for å oppnå god samkjørt innsats, mens de på den andre siden påpeker betydningen av kollektivt ansvar for en felles målsetting.

8.2.2 Møtekultur

Det er særlig fire faktorer som alle henger sammen, og som utpeker seg i min empiri. Disse har jeg samlet under en fellesnevner «møtekultur».

Det er denne delen av min forskning jeg opplever som overraskende og spennende. Dette vil nok ha stor betydning for det videre arbeide med å videreutvikle de kollektive arbeidsformene på undersøkelseskolen.

Informantene ytrer at en manglende møteledelse, manglende agenda, at deltagerne i teamarbeidet ikke er forberedt til møte og manglende føringer fra ledelsen, er faktorer som i sterk grad virker hemmende på utvikling av potensialet i teamarbeidet.

En av informantene uttrykker det på denne måten:

«viktig med struktur i møte og en møteleder. Stoppe diskusjoner som ikke fører noe sted. Ha felles mål. Det er viktig at ledelsen ved skolen gir god nok informasjon til alle i organisasjonen om f. eks organisering av voksne i klassen»

En annen informant legger vekt på deltagerne i teamet skal møte forberedt.

« en hindring er når vi ikke er forberedt på saker som skal tas opp »

Dette er i tråd med Knut Roald (2012) sine tanker om hvordan man i skole må skille mellom administrative møter og møter der man har fokus på skoleutvikling og kompetanseheving blant lærerne.

Han hevder at de fleste møter i skolen kan betegnes som forvaltningsmøter hvor rektor/teamleder forbereder møtet, leger frem saker og avgjørelsen fattes ved bruk av avstemming. Roald (2012) har identifisert viktige forutsetninger for å skape kunnskapsutviklende møter.

Lise Tingleff Nielsen (2008) har studert i hvilken utstrekning ordinært og daglig teamarbeid bidrar til organisasjonslæring i danske skoler. Hun ser for seg at man bør skille mellom to hovedtyper arbeid knyttet til team – ordinært daglig lærerarbeid i team (ordinære team). Her skal man i hovedsak ha fokus på oppgaver knytt til undervisning,

mens team som er etabler til mer spesifikke formål som f.eks utviklingsarbeid (utviklingsteam) skal ha fokus rettet mot mer spesifikke formål.

Ut fra tilbakemeldingene i empirien ser jeg at informantene ser et behov for en annen organisering og gjennomføring av teammøtene, for at kvaliteten på møtet og bruken av tid skal bli bedre og være en kilde til læring og utvikling.

Jeg opplever at dette er et viktig signal til ledelsen ved undersøkelsesskolen om å bruke det handlingsrommet som nå blir gitt dem av personalet, til målrettet å legge om driften av teamarbeidet i en mer hensiktsmessig retning slik informantene ønsker.

I følge Roald kjennetegnes kunnskapsutviklende møtene av en høy grad av felles ansvar for både gjennomføring og innhold. For det andre avsettes det god tid til analyse og refleksjon på møtet. For det tredje møter skoleleder /teamleder godt forberedt til møtene.

Alle disse elementene har mine informanter nevnt som faktorer som virker hemmende på utviklingen av potensialet i teamet når disse ikke er til stede.

Et viktig virkemiddel for å skape kunnskapsutviklende møter er at møteagendaen utgis i god tid før møtet skal avvikles. Dette gir hver og en anledning til å forberede seg på møtets innhold i forkant. På møteinnkallingen skisseres spørsmål eller problemstillinger, fremfor korte saksnavn. For å skape fellesskap og engasjement går møteledelsen på omgang mellom aktørene.

En av mine informanter påpeker at en hemmende faktor er når det er stor forskjell på innsatsen til medlemmene av teamet.

«en hindring er når det er stor forskjell på innsats»

en annet påpeker:

« at det er hindrende for arbeidet når vi må vente på deltagere som må ha luftepauser (røykepause)» og

« plutselige endringer i planen er en hemmende faktor»

Når møteledelsen skal gå på omgang og en agenda sendes ut i forkant kan dette være med på å ansvarliggjøre deltagerne på en mer forpliktende måte enn slik det oppleves for informantene i dag.

På kunnskapsutviklende møter drøftes refleksjonsspørsmålene / problemstillingene og hver og en presenterer sine tanker og innspill. Som nevnt i teoridelen (s. 29), trekker Roald (2012) frem rekkefremlegg som en god arbeidsform.

Denne strukturen kan være en god mal å presentere for lærerne da de har vist i empirien at de mangler en god struktur og at noen har påpekt at det fort kan oppstå diskusjoner og da er det:

«bare noen som blir hørt», «Noen dominerer»

Gjennom dialogen i kunnskapsutviklende møter, deler aktørene ideer og refleksjoner og gruppen uttrykker forestillinger før motforestillinger. Møteleder hjelper deltagerne å holde «stø kurs». Senge (2004) fremhever betydningen av å utvikle en felles ferdighet til å fremme en gruppeintelligens som overstiger den enkeltes intelligens (Senge, 2004). Lederen av møte kan være en støttespiller som holder dialogen gående når vanemessige tanker og handlemåter trekker aktørene bort fra dialogens kjennetegn i retning av diskusjon (Senge2004). Teamet ønsker å forstå hendelser med utgangspunkt i ulike forhold som kan påvirke (Roald 2012). I etterkant av refleksjonene drøfter aktørene/lærerne hvilke bærekraftige utviklingstiltak som kan iverksettes. Tiltakene som iverksettes vurderes fortløpende på de kommende møtene og gir mulighet for å evaluere om tiltakene fungerer etter hensikten eller om tiltakene bør justeres (Senge 2004, Roald 2012).

Road (2012) fremhever betydningen av at det avsettes rikelig med tid til refleksjon på kunnskapsutviklende møter, og man foretar bevisste valg om hvilke forvaltningssaker som skal få plass på møtet. Under utformingen av møteinnkalling vurderes det om hvilke forvaltningssaker som skal få plass på møtet (Roald, 2012).

I denne formen for møteholdelse blir lærerne gjort ansvarlig for skolens pedagogiske utviklingsarbeid, de fleste lærerne har et faglig ansvarsområde, det er utviklet en felles pedagogisk forståelse for pedagogiske strategier og metoder – kalitetsoppfølging blir et felles ansvar og integrert inn i pedagogisk arbeid gjennom hele året. Roald (2012) ser Det som helt avgjørende at skoleledere ser og behersker forskjellen på forvaltningslogikk og læringslogikk. Han ser det som avgjørende å skape *lærende møter* der aktørene er aktive deltagere i det systematiske utviklingsarbeidet. Prinsipp for lærende møter kan sees i sammenheng med Wells modell for *læringssyklus* og Irgens *utviklingshjul for en skole i bevegelse*.

8.2.3 Ressurser / Tilrettelegging

I følge Thingleff Nielsen (2008) vil ikke det «å bring lærere sammen» nødvendigvis føre til refleksjon og læring, men hun påpeker at mange forskningsprosjekter indikerer at lærerarbeid kan være en viktig kilde til profesjonsutvikling og undervisning.

Å utvikle gode læringsfellesskap fordrer at man legger vekt på å bruke tid på relasjonsbygging, og å utforme en produktiv organisasjonskultur.

Lærerne fremhever at det er ledelsens ansvar å legge til rette for nok tid til samarbeid, erfaringsdeling og refleksjon. Det kommer frem i empirien at mangel på tid er en hemmende faktor som oppleves i det daglige arbeidet. Lite hensiktsmessig timeplan, lite felles team-tid med assistenter og få arenaer der de som legger til rette for og gjennomfører spesialpedagogiske tiltak, kan dele erfaringer og samkjøre tiltak.

I samtalenes forløp kom det frem viktigheten av at ledelsen har en aktiv rolle i det daglige arbeidet ved skole, i teamene og i skolen utviklingsarbeid. Det at ledelsen er aktiv og gir uttrykk for et eierforhold til det daglige arbeidet i klasserommene, på teammøtene og i utviklingsarbeidet uttrykkes som helt vesentlig fra lærernes side.

« de vet jo ikke hva som foregår når de ikke er der..»

Var en uttalelse som kom.

Gjennom å delegere ansvar for teammøtene hvor læring og utvikling har fokus (distribuert ledelse) kan man forløse drivkraften til læring i praksisfellesskapet.

Det vil i denne sammenheng være skoleleders ansvar for å gi gode muligheter for å skape gode rammebetingelser og struktur i organisasjonen som helhet, for å styrke prosesser hvor intensjonen er å skape økt kunnskap og kompetanse gjennom sosial deltagelse.

Som nevnt tidligere, er det ledelsens ansvar å bruke handlingsrommet som ligger der, og å legge til rette ved å, som lærerne ønsker, ha en klar møteledelse, målrettet agenda, at deltagerne i teamarbeidet ikke er forberedt til møte og klare føringer fra ledelsen som skal vis retning på arbeidet.

8.3 Kort oppsummering

Funnene i forbindelse med et andre og siste forskningsspørsmålet gir tydelig indikasjoner på at en ledelse som legger til rette og som viser at de tar kompetanseutvikling på alvor gjennom målrettet arbeid i team, er helt avgjørende for at teamarbeid skal være en kilde til læring og utvikling. Informantene ønsker seg et mer målrettet arbeid i teamene der ledelsen legger sterkere føringer for hva teamene skal arbeide med ut over den daglige driften. Det å ha en som leder møte målrettet, få tildelt møteagenda og ha et felles målrettet arbeid oppleves som betydningsfullt og kan være med på å skape mening, se sammenhenger og få en større forståelse for utviklingsarbeidet, og dermed læring i organisasjonen. Det blir viktig at ledelsen er seg bevisst informantenes ønsker slik at teamarbeidet oppleves som en kilde til læring og utvikling.

9 Avsluttende betraktninger

I dette siste kapittelet gir jeg en kortfattet oversikt over funnene samlet. Videre ser jeg disse opp mot elementer knyttet til tidligere forskning som jeg har vist i kapittel 5 i denne oppgaven.

Jeg vil gi en fremstilling av det jeg mener er overordnede hovedfunn i forbindelse med studiens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg kort skissere en mulig tematikk for videre arbeid i denne personalgruppen knyttet opp mot det foregående utviklingsarbeidet.

9.1 Kortfattet oversikt over funnene samlet.

Jeg vil nå peke på noen hovedfunn i forbindelse med studiens problemstilling. Hensikten med studien har som kjent vært å undersøke følgende:

«Hvilke faktorer mener lærerne er viktige for å få et godt utbytte av teamarbeid?»

For det første viser mine funn at det er stort samsvar mellom de faktorene lærerne ved undersøkelsesskolen mener er av stor betydning, og det som kommer frem i den litteraturen jeg har valgt å støtte meg på i denne avhandlingen. Informantene gir klart uttrykk for at de mener teamarbeid bør inneholde noe mer enn det rent Organisatoriske. Ønske om mer samspill, ble løftet frem som et meningsbærende elementer i teamarbeid.

For det andre er utvalget i sin helhet klare på at åpenhet om egen praksis, erfaringsdeling og språkliggjøring av pedagogisk skjønn er viktige elementer for at hver enkelt deltager i teamet skal kunne bidra inn med sine erfaringer, og kunne hente ut ny lærdom av andres erfaringer. Deltagerne har et ønske om man gjennom refleksjon og dialog kan kollektivt heve hverandres pedagogiske praksis.

For det tredje er utvalget i sin helhet klare på at ressurser, både menneskelig, og «tid» er en avgjørende faktor av betydning for å oppnå kontinuitet, helhetstenkning i organisasjonen og utstrakt erfaringsdeling. Det å gi lærerne tilstrekkelig med tid

oppleves som helt avgjørende for at refleksjon som fører til utvikling skal finne sted. Det at ledelsen legger til rette for strukturer og har tydelig på forventninger oppleves som betydningsfullt for å drive arbeidet i teamene fremover, ut over det rent organisatoriske.

For det fjerde, og kanskje det oppsiktsvekkende i denne undersøkelsen er informantenes ønske om å bli ansvarliggjort i forhold til ledelsesoppgaver i form av bl.a møteledelse. De mente det var helt nødvendig for å kunne utvikle et meningsfylt eierforhold til teamarbeidet, endringsarbeid og for å få muligheten til å medvirke i forhold til hvilken skole de ønsker å skape. Et målrettet arbeid initiert fra ledelsen som gir retning i teamarbeidet oppleves som mer hensiktsmessig bruk av tid enn å ha teammøter preget av administrasjon og folk og koordinering av undervisning.

Informantene ønsket seg en sterkere styring fra ledelsen samtidig som de ønsker medansvarlighet og medbestemmelse. En balanse mellom overføring av ansvar til lærerne og ledelsens deltagelse blir viktig i de fremtidige prosessene.

9.2 Mine funn sett opp mot tidligere forskning som vist til.

Disse funnene kan settes i direkte kontakt med Knut Roald (2012) og hans tanker om hvordan man kan bruke møter som en arena for læring og kunnskapsutvikling.

Thinleff Nielsen (2008) påpeker at det å føre lærere sammen ikke nødvendigvis fører til refleksjon og læring. Funnene i denne avhandlingen kan understøtte hennes funn i studiene av lærere i danske skoler. I likhet med mine informanter, ser hun betydningen av å skille mellom daglig drift og teamarbeid knyttet opp mot målrettet utviklingsarbeid styrt av ledelsen. Å utvikle gode læringsfellesskap krever at man vektlegger å bruke tid på relasjonsbygging og utforme en produktiv organisasjonskultur (Lillejord 2006).

Respondentene uttrykker at kvaliteten på dialog og refleksjon blir bedre dersom den foregår over litt tid (jfr. Tid som ressurs) mens samarbeid handler om at kollegiet opplever mening gjennom å lære av hverandre.

Ledelsens rolle opplever som svært betydningsfull av lærerne.

9.3 Refleksjon over funn og tanker om videre arbeid i organisasjonen.

Jeg har kanskje ikke rendyrket aksjonsforskningsmetoden til det fulle, men sammen med kraftfeltsanalyse i ITP-modell, brukt den som en mal, en oppskrift i denne undersøkelsen. På bakgrunn av mine funn, har vi spilt inn elementer fra forskningen tilbake i personalet og jobbet videre med funn. Det vil jeg belyse helt avslutningsvis i avhandlingen.

I empirien uttrykker respondentene at en av de fremmende faktorene i et godt teamarbeid, vil være at alle har felles syn på elevene. I etterkant av min undersøkelse, når dette kom frem, har ledelsen ved skolen hatt en prosess i personalet, både i lærerkollegiet men også blant assistenten, der man i de to kollegiegruppene har kommet frem til noen felles elementer i elevsynet. Det har vært brukt en metode («puslespillmetode»), hvor hensikten er at prosessen er medvirkende og demokratisk. Den aktiviserer alle og alle kommer til orde med sine innspill.

I det videre, skal innspill fra lærere og assistenter samkjøres. Det er viktig at alle deltagerne i teamene er med på slike samkjøringsprosesser, så man har en felles platform i refleksjonsprosesser.

I denne avhandlingen har respondentene løftet blikket opp fra honnørord og rene samhandlingsprosesser til et ønske om at teamarbeidet skal oppleves som konstruktivt, målrettet og en kilde til læring og utvikling.

De opplever dagens situasjon som at fokuset i teamarbeidet er knyttet til individuelle driftsoppgaver (jfr. Irgens 2010 modell, rom 4), informasjonsutveksling og koordinering av drift (rom 1). Informantane har samlet sett ønske om at ledelsen i sterkere grad skal være til stede, gi føringer og målrette arbeidet i teamene. Det er et ønske om at man sammen retter innsatsen mot kollektiv og individuell utvikling (rom 2 og rom 3), fremfor drift.

Ledelsen ved skolen ønsker å ta disse funnene med seg videre i Skoleutviklingsprosjektet «Vurdering for læring» pulje 7, som de er en del av nå. Målrettet arbeid i teamene knyttet til dette vil komme som en følge av mine funn. Ledelsen vil presentere elementer fra Knut Roald (2012) inn i personalet og synliggjøre hans tanker om lærende møter. Det vil med andre ord bli forbindelseslinjer mellom funnene i min studie og det videre utviklingsarbeidet ved skolen.

Innledningsvis nevnte jeg at det ligger en kjerne i alt lærerarbeid som på tvers av endrede krav og samfunnsforhold er av universell betydning og skal man tro pedagogikkens historie handler denne kjernen om relasjon til de lærende. Læring og utvikling i klasserommet, i teamene, på kommune- og nasjonalt nivå handler først og fremst relasjon til de lærende.

Det handler om ledelsens betydning for samspillet mellom mennesker i situasjoner og hvordan ledelsens tilrettelegging kan forløse drivkraften i teamarbeidet slik at det er en kilde til læring og utvikling.

Litteraturliste / Referanser

- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam. Gyldendal.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Læring i retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid*. København: Unge Pædagoger
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bolman, L. G.& Deal, T.E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (K.H. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Desimone, L.M. (2009). *Improving impact studies of teachers` professional development: towards conceptualizations and measures*. *Educational researcher*, 38 (3), 181-199. ProQuest Psychology Journal. Hentet fra: <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/areas/sld/programs/tlsip/docs/desimone.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Company
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlers.
- Dysthe, O. (2001)
- Dysthe, O., Hertzberg, F.,& Hoel, T.L. (2000). *Skrive for å lære: skrivning i høyere Utdanning*. Oslo: Abstrakt forl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves & Fullan (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*

- Hedegard Hansen, J. (2009). *Narrativ dokumentation: en metode til utvikling af Pædagogiske arbejde*. København: Akdemisk forlag.
- Illeris, K (red). (2000). *Tekster om læring*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag
- Irgens, E.J. (2010). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jocobsen, D.I (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, E., Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. og Dysthe, O. (2008). Productive Learning Practice. A Theoretical discussion base don two case studies. I: Journal of Education and work, vol. 21 (1), s. 75-89
- Menter, I (2016) «*Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st centery and what does a 21st centery teacher need to know?*»Acta Didactica 10, (2):11.25.
- Norges forskningråd (2011). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer
- OECD. 2014b. TALIS 2013 Technical Report. OECD
- «Om lærerrollen» (2015). *Et kunnskapsgrunnlag* Fagbokforlaget, Bergen
- OECD (2010b): PISA 2009 Results:
- Postholm, M.B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- Risberg, T. (2009). *Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy i PP-tjenesten*. Skolepsykologi 1.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge,P.M. (1999) *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egemont Hjemmets bokforl.
- Senge, P.M (2004) *Den femte disiplin*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- St.meld.nr.11 (2008-2009) *Læreren - Rollen og utdanningen*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- St. meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld.30 (2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Thingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk Analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling. Århus: Institutt for uddannelse og Pædagogik (DPU), Århus Universitet
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye Læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012-2017). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet (2012-2017)*: [Oslo] Utdanningsdirektoratet.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of Education*. New Yourk: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Internettadresser:

www.regjeringen.no

www.udir.no

Figurer.

Fig. 1 Wells læringssyklus (etter Wells 1999:85) Hentet i Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017, s. 14.)

Figur 2. Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens 2010:136)

