

Andreas Fiske Nielsen

Samarbeid blant lærere - Collaboration among teachers

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Irene Haslund
Mai 2019

Andreas Fiske Nielsen

Samarbeid blant lærere - Collaboration among teachers

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Irene Haslund
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	2
1.0 INNLEDNING	3
2.0 TEORI.....	5
2.1 ATFERDSPROBLEMER.....	5
2.2 LÆRER SOM KLASSELEDER.....	6
2.3 ORGANISERING	7
2.4 SAMARBEID	9
3.0 METODE	10
3.1 KVALITATIVT INTERVJU	11
3.2 OBSERVASJON	12
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET	12
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER.....	14
4.1 FELLESMØTE	14
4.2 KOLLEGER KUN VED TITTEL.....	14
4.3 TRINNMØTE	15
4.4 "SPESIALISTFORUM"	15
4.5 PAUSEROMMET	15
4.6 SOSIOMETRISK UNDERSØKELSE	15
4.7 UTVIKLINGSPROSJEKT	15
5.0 DRØFTING	16
5.1 ATFERDSPROBLEMER.....	16
5.2 LÆRER SOM KLASSELEDER.....	17
5.3 ORGANISERING	18
5.4 SAMARBEID	21
6.0 AVSLUTNING	22
LITTERATURLISTE	24

Sammendrag

Denne oppgaven vil belyse problemstillingen *Hvilke samarbeidskulturer finnes ved to ungdomsskoler i Trøndelag, og hvordan brukes samarbeid for å forebygge atferdsproblemer blant elever?*

Oppgaven bygger på teori som handler om hvordan skolen er organisert for å legge til rette for samarbeid, hvordan samarbeid foregår i skolen og læreren som klasseleder for å forebygge atferdsproblemer hos elever.

Oppgaven benytter kvalitativt intervju og observasjon for å samle inn data. Det er fordelaktig å bruke begge metodene fordi man får se tydelig hva respondenter sier, og hva de faktisk gjør. Funn som er gjort viser at lærere ofte kan beskrive et ideal når det gjelder samarbeid, men at dette ikke gjenspeiles i deres praksis. Oppgaven viser at organiseringen i skolen kan av flere grunner virke hemmende for samarbeid blant lærere. En mulighet for samarbeid ser ut til å ligge i det fysiske arbeidsmiljøet. Det finnes ulike måter å samarbeide på, her vil vi se nærmere på noen av de og drøfte fordeler og ulemper ved de ulike måtene man kan samarbeide på. Oppgaven viser også en relativt stor forskjell i skolekulturen ved to skoler som arbeider med elever i ungdomstrinnet.

Abstract

This thesis will highlight the problem set *What collaboration cultures are found at secondary schools in Trøndelag, and how collaboration is used to prevent behaviour problems among students?*

This thesis builds on theories about how the school is organized to facilitate collaboration, how the actual collaboration takes place in school, and the teacher as a class leader to prevent behaviour problems with pupils.

The thesis uses qualitative interview and observation for collecting data. It is profitable using both methods because you can clearly see what the respondents says, and what they actually do. Findings show that teachers often can describe an ideal when it comes to collaboration, but that this does not reflect in their practice. The thesis shows that the organization in school can for several reasons inhibit collaboration among teachers. A opportunity for collaboration seems to be in the physical working environment. There are different ways of collaborating, here we will take a closer look at some of them and discuss advantages and disadvantages of the different ways of collaborating.

The thesis also show a relatively large difference in the school culture at the two schools working with pupils in the secondary school.

1.0 Innledning

Med dagens enhetsskole vil man som lærer møte et mangfold av elever med store forskjeller når det gjelder læreforutsetninger, motivasjon og holdninger. Med bakgrunn i Kunnskapsløftet (2006) skal skolen være åpen og legge til rette for en mer fleksibel måte å drive læring og undervisning på. Dette er føringer som indirekte krever endrings- og utviklingskompetanse hos den enkelte lærer.

Det at hver enkelt lærer skal evne å ivareta alle elever på best mulig måte hele tiden kan sies å være en utopi. Ethvert klasserom og enhver elevgruppe er unik og kompleks, og en mulighet for lærere å nærme seg denne utopien på vil være å samarbeide med, og lære av sine kolleger.

Judith Little (1990) beskriver hvordan lærere på godt og vondt kan være kolleger:

Det finnes to ulike måter å se lærere som kollegaer på. På den ene siden finnes det skoler der lærere er kollegaer kun ved tittelen sin. De arbeider i stillhet, side om side med de samme oppgavene. På den andre siden finnes det skoler som arbeider med det profesjonelle fellesskapet mellom lærere (Little, 1990, p. 165).

For å sikre at lærere ikke skal ende opp som kolleger som arbeider side om side, men ikke sammen, ligger det noen føringer fra staten i offentlige dokument.

Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring* legger grunnlaget for det som senere skulle bli den nye læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06), i stortingsmeldingen ser vi at det legges veldig stor vekt på samarbeid som arbeidsform, og hvilken påvirkning det har for kompetanseutvikling: ”Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004, p. 27).

I etterkant av Kunnskapsløftet (LK06) kom stortingsmelding nr. 21: *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Denne stortingsmeldingen beskriver nærmere hvilke resultater man sitter igjen med når det gjelder samarbeid i skolen. I dokumentet står det blant annet at ikke alle former for samarbeid har like stor betydning for elevenes læring. Det er først når man retter søkelyset mot det å utvikle undervisningen at dette får betydning for elevens læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

Det er flere måter å se samarbeid på i skolen, planlegging og vurdering av undervisning er en viktig del av dette, men som en ramme i skolehverdagen bør man også ivareta en god

skolekultur gjennom samarbeid. Elin Moen (2017) skriver at skolekulturen kan beskrives som et usynlig regelsystem som på ulike plan styrer den administrative og pedagogiske virksomheten ved den enkelte skole. For at dette usynlige regelsystemet skal bestå er det viktig med en samarbeidende skolekultur. Dette betyr at skolens ansatte må være kulturbærere, de må være bevisste de verdier, holdninger og normer som råder i den enkelte skolens skolekultur.

Samtidig vet vi at en samarbeidende skolekultur kan bli hemmet dersom organiseringen ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling, eller dersom det er manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004, p. 27).

På bakgrunn av egne observasjoner og en genuin interesse ønsket jeg å se nærmere på samspillet mellom lærere. Dette er noe jeg tar sikte på å arbeide med resten av mitt yrkesaktive liv, og hverdagen vil i stor grad bli preget av samarbeid. Jeg har derfor landet på følgende problemstilling:

Hvilke samarbeidskulturer finnes det ved to ungdomsskoler i Trøndelag, og hvordan brukes samarbeid for å forebygge atferdsproblemer blant elever?

Det er viktig å merke seg at de to skolene jeg undersøker er forskjellige. Skole A er en ungdomsskole som også fungerer som mottaksskole, her har jeg valgt å fokusere på ungdomstrinnet. Skole B er en 1.trinn-10.trinn-skole. Her har jeg også valgt å fokusere på ungdomstrinnet.

Grunnen til at jeg ønsker å undersøke dette fenomenet nærmere er fordi jeg ser en stor nytteverdi for meg personlig i framtiden som lærer, samtidig som at dette blir en kompetanse jeg kan dra med meg inn i ethvert team jeg blir en del av. Atferdsproblemer klarer man aldri å bli kvitt i skolen, derfor er dette kunnskap som alltid vil være nyttig. Atferdsproblemer er vanskelig å definere, og lærere vil gi ulike svar på hva det er. Derfor er det også interessant å se på læreres tolkning av dette, og hvilke tiltak de mener bør brukes. Jeg ønsker at alle som samarbeider eller organiserer samarbeid skal kunne kjenner seg igjen, og oppleve at oppgaven er relevant for deres praksis.

2.0 Teori

I arbeidet med å samle inn relevant teori dannet det seg fire tydelige tematikker for mitt videre arbeid, det er disse tematikkene jeg skal benytte i arbeidet med denne oppgaven:

- *Atferdsproblemer*
- *Lærer som klasseleder*
- *Organisering*
- *Samarbeid*

Disse fire kategoriene henger tett sammen. Ofte blir lærerens kompetanse i klasseledelse løftet fram som avgjørende for atferdsproblematikk. For å kunne utvikle sin kompetanse i klasseledelse kan og bør man benytte seg av sine kolleger. For at kompetansen ved en gitt skole skal kunne utnyttes er man helt avhengig av et fungerende samarbeid. Et samarbeid mellom lærere er også helt avhengig av at organiseringen ved skolen legger til rette for at slik læring kan skje.

2.1 Atferdsproblemer

Ogden (2009) sin definisjon av atferdsproblemer i skolen er:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009, p. 18).

Han skriver også at slik atferd handler om vanlige læreres problemer med vanlige elever, men at det også gjelder de mest utfordrende elevene (Ogden, 2009, p. 18). For lærere vil det variere fra skole til skole hvilken type problematferd de oppfatter som mest utfordrende, felles mener Ogden (2009, p. 18) at lærere har lavest toleranse for atferd som utfordrer deres autoritet i klassen.

Denne definisjonen av atferd er i utgangspunktet fra før 2009. Ny tverrfaglig kunnskap ser på det Ogden kaller atferd mer som et ”språk” eller en måte å uttrykke indre uro og smerte på slik Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016, pp. 63-69) gjør. Også Berg (2005, p. 239) skriver at man som voksen skal bestrebe å se *det sårbare mennesket* bak problematferden.

Ogden (2009, pp. 105-113) peker i retning av flere ulike skolebaserte tiltak for å forebygge ulike atferdsproblemer: ”Agression Replacement Training”, ”Respekt (Connect)”, ”LP-modellen”, ”Olweus-programmet”, ”Zero” og ”PALS”. Felles for alle programmene er at de foregår over en lengre tidsperiode, og krever høy deltakelse og engasjement. En metaanalyse av slike skolebaserte tiltak slår fast at man bør velge det programmet som enklest lar seg

implementere, dette fordi ingen av programmene skilte seg ut som mer effektive enn andre (Lipsey og Wilson i Ogden 2009, p. 114).

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016, p. 67) peker på at slike program, for å få bukt med atferdsproblemer som regel fokuserer på å belønne ønsket atferd, og å overse den uønskede atferden. Tiltakene fokuserer kun på den ytre, den observerbare atferden.

Ifølge Ogden (2009, p. 101), varierer læringsmiljøet mer fra klasse til klasse, enn fra skole til skole. Det vil derfor være mer avgjørende for den enkelte elev hvilken klasse de havner i, enn på hvilken skole de begynner. Han skriver at en dyktig klasseleder evner å påvirke elevene positivt når det gjelder gruppeprosessene i klassen, og det å gripe inn i kriser og konflikter. Ogden trekker ut et viktig poeng fra en rapport om disiplin i skolen gjennomført i 1989: ”Å styrke læreres kompetanse i klasseledelse synes å være en av de mest virksomme måtene å restrukturere læringsmiljøet i en klasse på hvis en vil endre elevenes atferd (Ogden, 2009, p. 101). Dersom man har et definert problem når det gjelder problematferd vil et tiltak på individnivå sannsynligvis ikke være å foretrekke, man bør i større grad fokusere på tiltak rettet mot hele elevgruppen.

Et problem ifølge Løvlie (2013) er at dette perspektivet kun ser den ytre, observerbare atferden og man går glipp av elevens indre liv. Så hvordan kan man få et innblikk i elevens indre liv? Jan Arvid Haugan (2017, p. 206) beskriver *mentaliserings* som en mental prosess som gjør mennesker i stand til å ”se” inn i vårt eget og andres sinn. Denne evnen gjør det mulig å tolke intensjonen bak atferden hos elevene.

2.2 Lærer som klasseleder

Lieberman og Miller (1990, p. 155) skriver om at man som nyutdannet lærer går gjennom ulike faser:

Teoretisk fase → Ideologisk fase → Praktisk fase

I den teoretiske fasen blir man påvirket av sine forelesere, og utstyrt med en teoretisk begrunnelse for hvordan man skal opptre som klasseleder, og gjennomføre undervisning.

I den ideologiske fasen møter man som nyutdannet klasserommets virkelighet for første gang og blir tvunget til å tilpasse sine visjoner og teoretisk kunnskap om utdanning til skolens praksis og klasserommets begrensninger.

No teacher ever does what he or she thinks is best. We do the best we can in the circumstances. What you think is a good idea from the outside turns out to be impossible in the classroom (Lieberman & Miller, 1990, p. 158).

Som en følge av dette hevder Lieberman og Miller (1990, pp. 157-159) at man som lærer går inn i den praktiske fasen, en konsekvens av dette er at man som lærer blir privat. Private lærere inviterer sjelden andre inn for observasjon. Man deler ikke sine oppturer og nedturer med andre lærere.

Lieberman og Miller (1990) viser også til profesjonelle forskjeller mellom det å være en lege, og det å være en lærer. Der hvor legene har tilgang til en rik database med dokumentert kunnskap, finnes ikke denne kunnskapen for lærere. Yrket er i stor grad erfaringsbasert, og på grunn av at ethvert klasserom er komplekst og unikt vil en erfaringsdeling ikke nødvendigvis ha overførbarhet (Lieberman & Miller, 1990, p. 155).

John Smyth (1994, p. 115) hevder at kunnskap om arbeidet i skolen er diffust og ugjennomsiktig. Han mener dette kan ha sammenheng med måten de ansatte snakker om det de gjør, hvordan de uttrykker seg, det vil si hvilke ord de velger for å beskrive pedagogiske handlinger. Han beskriver også omtale av pedagogisk praksis som normativ, det dreier seg ofte om hvordan vi mener at ting *bør* eller *skal* gjøres.

2.3 Organisering

Lillejord (2003, p. 201) skriver at kompetansen for å løse utfordringer i skolen allerede finnes, men det kan være nødvendig å omorganisere tidsbruken for å nyttiggjøre seg av denne kompetansen. Mange aktører sitter med kompetanse om atferdsproblemer og det er viktig at alle får komme til orde og blir hørt, på denne måten kan man få utfordret sitt eget perspektiv og oppnå en ny innsikt som kan føre til at man lærer noe nytt.

Helgøy og Hommes (2013) rapport "*Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø*" handler blant annet om hvordan skoleleder sørger for systematisk arbeid med læringsmiljøet. Rapporten undersøkte også hvordan lærere utvikler og opprettholder en god praksis i skolen. Rapporten fremhever tre særdeles viktige faktorer for å heve kvaliteten på læringsmiljøet. 1. Styrking av skoleledelsen 2. Innføring av systemer for kollegaveiledning og 3. Fellesmøter om læringsmiljøarbeid. (Helgøy & Homme, 2013).

En forutsetning for læring i en organisasjon er at man driver med problemløsning. Lillejord (2003) hevder at lærere i dagens skole driver med planlegging i motsetning til problemløsning. Lærere prater oftere om hva de skal gjøre, heller enn å reflektere over hva de faktisk gjør. *”Den kollegiale samtalen i skolen har et normativt preg som skyldes at perspektiver og språk i stor grad er gjennomsyret av hva man ønsker å få til, mindre av hva man faktisk gjør eller får til”* (Lillejord, 2003, p. 178). Hun skriver videre at man som leder har et ansvar for å innhente data og legge til rette for møter der man kan analysere informasjonen. I dette møtet er det fruktbart med uenighet, og målet er ikke nødvendigvis enighet, men at man møter argumenter og søker utvikling.

Lillejord (2003, p. 200) peker på at atferdsvansker ikke kan ses på som en egenskap ved barnet, men at man må se i hvilken kontekst og i hvilket miljø utfordrende atferd oppstår i, noe både Ogden (2009, p. 17) og Sollesnes (2008, p. 29) er enige i. Lillejord (2003, p. 200) mener videre at man må rette et kritisk blikk på skolen som virksomhet, og de profesjonelle lærerne som befinner seg der. Hun mener også at på grunn av skolens organisering har ansvaret for elevene og klassene til dels vært et individuelt ansvar som ligger på hver enkelt lærer i motsetning til at skolen opplever et felles ansvar for alle sine elever.

Lieberman og Miller (1990) skriver om hvordan rektor kan påvirke en lærer direkte og indirekte. Direkte ved at en rektor er ansvarlig for å organisere hverdagen ved en skole. Indirekte ved at en rektor har makt. Makt til å kritisere og stille spørsmål ved pedagogisk praksis kan oppleves som en begrensning for lærere. En lærer som har et kritisk syn på sin rektor vil være mindre utprøvende i sin praksis, og motsatt vil en lærer som har et positivt syn på sin rektor være mer åpen for å endre praksis (Lieberman & Miller, 1990, pp. 160-161).

Når det gjelder organiseringen av samarbeid skriver Lieberman og Miller (1990, p. 166) at alle aktørene som er koblet inn i skolen må se verdien av samarbeid. De må se at nytten ved å la lærere få tid og rom til å samarbeide bringer en større gevinst enn tiden de kunne brukt på en annen måte. Her ligger en utfordring at daglig drift ofte blir prioritert på bekostning av mer langsiktig arbeid.

Selv om lærere er vant til å samarbeide, og de vet at samarbeid i utgangspunktet er fruktbart vil et prosjekt påført ovenfra i utgangspunktet føre til motstand (Garret, 1997). Dersom et verktøy blir presentert på en annen måte, mer gradvis, slik at lærerne kan føle et større

eierskap til det, vil det kunne føre til at lærerne ønsker å arbeide med det (Gloppen, 2009). Gloppen (2009) framsnakker en samarbeidskultur, og mener at en slik kultur er preget av spontanitet, frivillighet, åpenhet, og det at lærere bestemmer selv hva de vil arbeide med. Samtidig mener hun at en slik kultur er utviklingsorientert. Motsatsen til dette mener hun er noe Hargreaves (2004) kaller for *påtvunget kollegialitet*. Dette er kolleger som samarbeider, men det preges ikke av frivillighet, spontanitet eller at det er utviklingsorientert (Gloppen, 2009).

2.4 Samarbeid

En stor forandring de senere årene er at lærere i dag i større grad arbeider i team.

Begrunnelsen er at lærere kan samarbeide for å lette arbeidsbyrden seg imellom. Skaalvik og Skaalvik (2012, p. 96) viser til informanter som rapporterer om at tiden som er avsatt til samarbeid i realiteten blir brukt på helt andre oppgaver.

Damsgårds (2000) konklusjon er at selv om mangel på tid og ressurser nok er et problem i skolen, brukes fellestiden i for stor grad til å diskutere detaljer og i for liten grad til å reflektere over helt fundamentale spørsmål.

Damsgård (2000) trekker fram særlig et interessant funn jeg vil ta med videre. Hun mener å ha registrert at skolen er preget av en tradisjon der man erklærer at man er *for* samarbeid, men likevel samarbeider lite.

Judith Little (1990, p. 167) viser til en studie av seks byskoler som over to år hadde fast trinntid en gang i uken med fokus på å lokaltilpasse læreplanen slik at den ble mer læringsorientert. Lærerne kunne rapportere om oppsiktsvekkende gode resultater i matematikk og så godt som ingen atferdsproblemer som følge av dette samarbeidet.

Kollegaveiledning er en metode for samarbeid som Midthassel (2003) skriver om, den går ut på at man som lærer kan luften sin utfordring i plenum og innta en rolle som veisøker. Kollegaene vil da innta roller som veiledere med oppgave om å øke innsikten og kunnskapen til veisøkeren. Rollene kan rulleres på slik at alle kan få hjelp til sine aktuelle utfordringer. En studie gjennomført ved to norske skoler mellom 1996-1998 brukte *kollegaveiledning* som arbeidsmetode for å øke lærernes bevissthet rundt klasseledelse. Deres funn viste at

opplevelsen av belastningen knyttet til elever med utagerende atferd var redusert (Midthassel & Bru, 2001, p. 10).

Lillejord (2003) hevder at kunnskapen lærere sitter med i stor grad er vanskelig å overføre, dette fordi hun kaller det en ferdighetskunnskap som ikke enkelt kan formuleres:

Kunnskap om praksis er som regel personlig. Den er altså mer knyttet til den enkeltes opplevelser og oppfatninger og baserer seg i stor grad på *skjønn* (...) er det derfor snakk om en slags ferdighetskunnskap, fordi den er knyttet til handlinger i praksissituasjoner. Det er en type kunnskap som skapes av aktørene i prosesser som de deltar aktivt i (...) å finne ut hvordan den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt og formidles til andre, er en stor utfordring for alle organisasjoner som er avhengige av å skape kunnskap om sine arbeidsprosesser (Lillejord, 2003, pp. 196-197).

Lillejord (2003, p. 198) viser til et begrep lansert av den engelske sosiologen Anthony Giddens som kan relateres til en skole som skal lære av sin egen aktivitet. *Dobbel hermeneutikk* handler om hvordan en forsker skal fortolke noe som allerede er tolket av de aktørene som forskeren skal studere. Dersom man skal evne å lære av hverandre i skolen må man være presis og tydelig i språket sitt. Hvordan en lærer oppfatter utfordrende atferd må defineres før man starter diskusjonen, slik at man er enige om hva man faktisk diskuterer. Vår egen virkelighet blir til gjennom våre egne fortolkninger, slik er det for alle. Derfor vil den ”sanne” virkeligheten aldri helt komme til syne for individet. Dersom man i fellesskap presenterer sin virkelighet og prøver den opp mot andres virkelighet vil man ha en større sjans for å oppnå en form for enighet som gir grunnlag for handling (Lillejord, 2003, p. 198).

3.0 Metode

For å svare på problemstillingen min har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere og observasjon. Grunnen til at jeg ønsker å kombinere disse to ulike metodene er fordi man i et intervju vil kunne få diskursive data, det vil si, læreren man intervjuer vil ha et ønske om hvordan de vil framstå ovenfor en forsker. Man kan ikke uten videre anta at lærere handler slik som de forteller om i et intervju. Ifølge Damsgård (2000), vil en lærer kunne si og mene at han er for samarbeid, men praksisen kan vise noe annet. Det kan derfor være interessant å sammenligne mine intervjunotater opp mot observasjon som kan ses på som handlingsdata, altså hva som faktisk foregår.

Katrine Fangen (2010, p. 14) peker på at i en intervjusituasjon får man frem enkeltindividers subjektive opplevelser av noe som har foregått. I observasjon har du som forsker muligheten til å være selektiv, og også reflektere over hva du ser etter (Fangen, 2010).

Som forsker er det viktig å være kritisk til sin egen metode, og spesielt observasjonsdata på grunn av at man så nøyaktig som mulig må gjengi hendelser uten egen tolking. Det er vanlig å vurdere intervjunotater som en sterkere kilde enn observasjon fordi man enkelt kan gjenskape resultatene ved å gjennomføre et nytt intervju med samme respondent, eller en tilsvarende respondent. Samtidig må man ikke undervurdere observasjonsdata fordi de er like sanne som intervjudata (Fangen, 2010).

Det er ikke mulig å få et helhetlig bilde av fenomenet jeg ønsker å undersøke, derfor er det også verdifullt i seg selv å få to ulike vinklinger ved hjelp av intervju og observasjon.

Heller enn å begrense meg til en deduktiv eller induktiv tilnærming vil jeg si at jeg bruker en åpen tilnærming til problemstillingen. Jeg lar verken funnene mine være ”konstruert” på forhånd ved å bruke en deduktiv metode, eller risikere å overse viktige momenter ved å bruke en utelukkende induktiv metode. Man kan si at en deduktiv og åpen tilnærming vil gi et mer fragmentert og snevert bilde av konteksten, mens en kvalitativ og åpen tilnærming vil gi et mer nyansert bilde av kontekst og individ (Tjora, 2017).

Det fenomenet jeg ønsker å undersøke er åpent for individuell tolkning, og alle har ulike reaksjonsmønstre i forhold til utfordrende atferd. Jeg vil bruke en åpen tilnærming. I det ligger det at jeg som forsker legger noen føringer for hvilken type utfordrende atferd jeg leter etter på forhånd.

3.1 Kvalitativt intervju

Jeg fokuserte på et åpent individuelt intervju med en åpen induktiv tilnærming. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å legge noen føringer for hva intervjuet skulle handle om, og noen styrende spørsmål, men samtidig ønsket jeg å være åpen for små digresjoner som kanskje kunne vise seg å være interessante i ettertid.

Spørsmålene jeg kom til intervjuene med var ulike for lærere og skoleledere. Spørsmålene til lærerne handlet om hvordan de opplevde samarbeid, og i hvilken grad de følte at skoleledere la til rette for det. Skolelederne spurte jeg direkte om hvilke faste møtetider de hadde for å kartlegge hvilke formelle muligheter som var tilgjengelige for samarbeid, og i hvilken grad skolen fokuserte på utviklingsarbeid.

For å dokumentere intervjuene ble det av hensyn til strengere personvern fra NSD valgt å ta notater, det gjør at jeg må være bevisst i intervjusituasjonen fordi oppmerksomheten min skal deles mellom samtalen og noteringen. Jeg gjorde noen refleksjoner rundt stedet hvor jeg

foretok intervju og kom fram til at ingen spesielle hensyn behøver å bli tatt da mine intervju skal foregå på en kjent plass for subjektene.

Utvalget av respondenter og informanter kommer av at jeg ønsket å få et mer helhetlig bilde av både lærere (respondenter) som i stor grad arbeider i team, hovedsakelig kontaktlærere. Samtidig ønsket jeg å prate med noen fra administrasjonen (informanter) for å forsøke å fange opp i hvor stor grad de vektlegger samarbeid, og hvordan de praktisk tenker at dette skal bli gjennomført. Det er interessant å få ulike perspektiv på samme fenomen.

3.2 Observasjon

Det første jeg merket meg med observasjon som metode er at man må være særdeles nøye med å ikke tolke det man observerer, man skal skille mellom sine observasjoner og sine tolkninger. Tolkningen skal kunne være med, men da skal dette påpekes at er ens egen tolkning. En vesentlig forskjell mellom de to skolene jeg har observert er at ved skole A har observasjonen foregått over 5 uker fordelt på 2 uker i høstsemesteret og 3 uker i vårsemesteret. Ved skole B har observasjonen foregått over 6 uker i løpet av fjoråret, samt en betydelig mengde dager som vikarlærer. Som en følge av dette har jeg en mer inngående kunnskap om skolekulturen ved skole B. En fare ved at observasjonstiden ved skole A er så mye mindre vil være at jeg kan risikere å sitte igjen med et skjevt bilde av skolekulturen der. Hvor jeg har observert har blitt styrt av funn gjort i intervjuene. Der har jeg fått læreres og ledes svar på hvor samarbeid foregår, slik at jeg kan forsøke å observere dette samarbeidet. Jeg har gjennomført en deltakende observasjon, og har derfor vært bevisst på at dersom samarbeid kommer opp som samtaletema skal jeg ikke påvirke diskusjonen på noen måte. Når det gjelder valg rundt hvor jeg har observert, har jeg aktivt spurt om å bli med på fellesmøter, trinnmøter og andre samarbeidsforum, spesielt ved skole A der de hadde et ”spesialistforum”. For å dokumentere mine observasjoner har jeg notert i etterkant av observasjonene mine, dette gjorde jeg bevisst for å kunne delta på lik linje med de andre lærerne, og være mindre forsker i felten.

3.3 Validitet og reliabilitet

En metode jeg har brukt for å teste den interne gyldigheten er å benytte meg av *respondentvalidering* (Jacobsen, 2005, p. 214). Jeg har konfrontert mine respondenter og informanter ved skole B med noen av mine sentrale funn og konklusjoner. De kjente seg igjen

i resultatene, og støtter derfor opp under den interne gyldigheten. For å øke den interne gyldigheten enda mer burde jeg også ha gjort dette ved skole A.

I min undersøkelse ble det av hensyn til tidsbruk og ressurser gjort et lite utvalg, noe som gjør det vanskelig å generalisere mine funn, den eksterne gyldigheten kan sies å være noe usikker. I tillegg kan det stilles spørsmål ved om jeg har gjort et riktig utvalg ved å intervjuere rektorer og lærere. Ved å gjøre dette utvalget vil jeg argumentere for at jeg får et perspektiv både på tanken bak organiseringen av samarbeid, og refleksjoner rundt dette. Samtidig vil lærerne bli gitt en stemme for hvordan samarbeidet faktisk oppleves. Jeg har gjort et bevisst skjevt utvalg, men ved å inkludere både administrasjon og lærere mener jeg å ha skapt et noenlunde representativt utvalg ved en typisk ungdomsskole (Jacobsen, 2005, p. 223).

Det at utvalget av respondenter og informanter er lite, og det faktum at min tilstedeværelse ved disse skolene var tidsbegrenset er med på å trekke ned både reliabilitet og validitet. Mine kilder til informasjon kan i stor grad styre mine funn med et så lite utvalg, samtidig kan miljøet ved skolene være påvirket av tidsbegrensede faktorer under mine undersøkelser. For å styrke dette har jeg altså valgt å konfrontere mine respondenter og informanter for å kvalitetssikre den interne gyldigheten, og dermed validiteten i min undersøkelse. Den eksterne gyldigheten kunne blitt styrket ved at jeg hadde tilbrakt lengre tid ved skolene, og ved å øke utvalget mitt.

Det at skole A er en mottaksskole, og skole B ikke er det, vil i mine øyne være det største usikkerhetsmomentet med tanke på validiteten til min oppgave. Som forsker må jeg være klar over at en mottaksklasse ikke er løsrevet ungdomstrinnet, og med en slik klasse følger et større mangfold. I mine observasjoner har jeg vært nøye med å skille observasjoner som involverer elever i ordinær klasse, og elever som går i mottaksklasse. På samme måte har jeg også vært nøye med å kun observere ungdomstrinnet ved skole B.

Når det gjelder observasjonene mine, ble disse notert i etterkant. Dette er en generell svakhet fordi man ikke klarer å oppfatte alt som foregår i en situasjon, samtidig kan det ha gått lang tid fra en hendelse har inntruffet, til den blir skrevet ned, alt avhengig av når i den aktuelle timen/friminuttet/møtet den har skjedd. Man blir også i stor grad påvirket av et generelt førsteinntrykk av en situasjon, noe som kan prege resten av hendelsen slik at man går glipp av nyanser eller andre uttrykk. Alt i alt vil jeg si at denne observasjonsnoteringen ikke er ideell,

og den kunne blitt mer presis dersom jeg noterte i et skjema underveis. På den andre siden vil jeg si at jeg løp en mindre risiko for å skape en kunstig situasjon ved at jeg flittig noterer underveis. Det er en fare for at situasjonene da ville utspilt seg på en annen måte.

Under intervjusituasjonen valgte jeg å gjennomføre intervjuet slik Tjora (2017, p. 158) som ”den frie samtale”. Dette gjorde jeg fordi jeg føler meg komfortabel med å løsrive meg fra et manus, og la samtalen preges av naturlige vendinger. Jeg merket meg en forskjell mellom skole A og skole B. Ved skole A møtte jeg det Tjora (2017) kaller *asymmetri i forventet formalitet*. Intervjuene ved skole A var i større grad preget av at informantene forventet å svare på forhåndsstilte spørsmål Tjora (2017, p. 158). Ved skole B endte intervjuene opp i det jeg på forhånd hadde forventet, en fri samtale. Dette gjør at kravene til spørsmålene mine ved intervju gjennomført ved skole A er strengere. For datainnsamlingen min vil jeg si at dette er en svakhet fordi jeg sitter igjen med et inntrykk av at skole B fikk på denne måten vist fram litt mer av det jeg var på jakt etter, i motsetning til skole A.

4.0 Presentasjon av resultater

I det følgende kapittelet vil jeg kort presentere noen av mine mest sentrale funn. Her vil jeg komme med observasjoner og sitater fra praksis som best kan bidra til å belyse min problemstilling:

Hvilke samarbeidskulturer finnes det ved to ungdomsskoler i Trøndelag, og hvordan brukes samarbeid for å forebygge atferdsproblemer blant elever?

4.1 Fellesmøte

I min observasjon av et fellesmøte ved skole A fikk jeg et godt bilde på hvor frustrerende dette med atferdsproblemer kan føles for en lærer. Praten under fellesmøtet dreide seg om en spesielt utfordrende elev da en lærer delte en erfaring hun hadde. Hun fortalte med gråtende stemme om hvordan denne eleven hadde nektet å følge reglene når hun forsøkte å håndheve de. Hun ble møtt med nedsettende språk og ingen tegn til lydighet.

4.2 Kolleger kun ved tittel

I et intervju med lærere fra skole B ble det oppdaget at to lærere med flere års fartstid på samme trinn aldri hadde erfart hverandre som lærere. De kunne rett og slett ikke si noe om hvordan den andre oppførte seg i klasserommet.

4.3 Trinnmøte

Under et trinnmøte med det samme trinnet ved skole B observerte jeg en samtale der to lærere diskuterte en bestemt arbeidsmetode. Den ene hadde gode erfaringer med denne, og den andre hadde bedre erfaringer med en annen metode.

4.4 "Spesialistforum"

Ved skole A fikk jeg vite om noe jeg vil kalle et "spesialistforum" under et intervju med rektor. Tre av fire uker hver måned hadde de fastsatt tid der helsesykepleier og en sosiallærer var tilgjengelige for håndtering av utfordringer knyttet til elever. Min observasjon av et slikt møte viste at også rektor og BUP var tilstede. Jeg observerte at to enkeltlærere la fram sine saker og fikk drøftet utfordringer og diskutert en framgangsplan i plenum.

4.5 Pauserommet

Pauserommet ved skole B var betydelig mer brukt enn ved skole A. Under et intervju med rektor, tidligere avdelingsleder fikk jeg høre at de hadde satt fokus på å ta i bruk dette for å øke trivselen blant lærere ved skolen. *"Vi hadde faktisk "kaffepause" lagt inn i kalenderen en periode!"*

4.6 Sosiometrisk undersøkelse

Trinnet jeg undersøkte ved skole B hadde rett før min observasjonsperiode startet gjennomført en sosiometrisk undersøkelse. Jeg fikk delta i analysen av de dokumentene de satt igjen med, og fikk et godt innblikk i diskusjonene rundt informasjonen de satt igjen med.

4.7 Utviklingsprosjekt

I intervjuet med rektor ved skole B fortalte hun om hvordan de innførte et utviklingsprosjekt. I utgangspunktet var dette rektor og lederteam bestående av avdelingsledere sitt ansvar å velge og innføre slike program. I dette tilfellet drøftet hun dette i pauserommet der lærerne fikk komme med sine synspunkter.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal resultatene fra datainnsamlingen drøftes. Strukturen vil være lik den i teoridelen med kategoriene: *atferdsproblemer, lærer som klasseleder, organisering og samarbeid*. Noen av funnene vil være aktuelle for flere av kategoriene, og derfor kan drøftingen virke gjentakende. Teorien skal benyttes for å forklare og beskrive empirien. Fokuset mitt vil hele veien være å belyse problemstillingen min:

Hvilke samarbeidskulturer finnes det ved to ungdomsskoler i Trøndelag, og hvordan brukes samarbeid for å forebygge atferdsproblemer blant elever?

5.1 Atferdsproblemer

La meg starte med det funnet jeg har kalt ”fellesmøte”. I denne observasjonen får en lærer ordet, og lufter sin frustrasjon ovenfor en enkelt elevs atferd. Dette er en situasjon som absolutt kan benytte teorien som Midthassel (2003) kaller *kollegaveiledning*.

Her ville nok Midthassel (2003) ha påpekt at hun inntok en rolle som veisøker, og forventet hjelp fra sine veiledere (kolleger) i sin utfordring. Dette skjedde imidlertid ikke. Det som heller skjedde var at hennes kolleger uttrykte forståelse og personlig støtte framfor en faglig forankret tilbakemelding. Flere nevnte også at de hadde unngått konflikten. Denne observasjonen finnes også i rapporten til Helgøy & Homme, der en lærer uttrykte at ikke alle var like flinke til å håndheve reglene med den grunn at de var redde for å gå inn i en eventuell konflikt (Helgøy & Homme, 2013, p. 95).

Her mener jeg at hennes kolleger hadde hjulpet henne til å håndtere situasjonen bedre ved neste anledning dersom de hadde benyttet seg av kollegaveiledning.

Moen (2017) beskriver lærere og skoleledere som kulturbærere, og i dette tilfellet mener jeg at lærere som bevisst unngår å følge skolens skrevne, og uskrevne reglement går direkte imot en slik samarbeidende skolekultur som hun beskriver.

Studiet som ble gjennomført av Midthassel og Bru (2001) brukte kollegaveiledning som arbeidsmetode. Dette møtte jeg ikke på i min datainnsamling. Jeg observerte som nevnt tidligere en mulighet til å gjennomføre en form for kollegaveiledning, men dette ble ikke gjort. I intervjuene ble det spurt direkte (ikke navngitt) etter en slik metode, men ingen form for organisert observasjon eller refleksjonsmøter ble gjennomført.

En grunn til dette kan være at kunnskapen man sitter på som lærer i stor grad er erfaringsbasert og ikke nødvendigvis er overførbar (Lieberman & Miller, 1990, p. 155), noe også Smyth (1994, p. 115) peker på. Videre mener han at lærere i stor grad er vant til å planlegge heller enn å reflektere når det kommer til samarbeid, noe Lillejord også skriver om: *”Den kollegiale samtalen i skolen har et normativt preg som skyldes at perspektiver og språk i stor grad er gjennomsyret av hva man ønsker å få til, mindre av hva man faktisk gjør eller får til”* (Lillejord, 2003, p. 178).

Det kan tenkes at lærere i hverdagen har nok med å legge på plass den neste biten av puslespillet, og ikke har tid og rom til å heve blikket for å se hvordan det store bildet ser ut. Smyth (1994) hevder altså at kunnskapen er diffus og ugjennomsiktig, mens Lieberman og Miller (1990, p. 155) skriver om mangelen på en faglig database. En annen måte å navngi denne formen for kompetanse er å kalle det for taus kunnskap.

En stor utfordring for organisasjoner er hvordan man skal klare å omdanne denne tause kunnskapen. Det å formidle en ferdighetskunnskap til andre er en kunst i seg selv (Lillejord, 2003, pp. 196-197).

5.2 Lærer som klasseleder

Det at lærerne ved skole B hadde gjennomført en sosiometrisk undersøkelse forteller meg at de setter fokus på klassemiljøet. Det at lærerne hadde fokus på klassemiljøet styrker deres kompetanse som klasseledere, dette er helt i samsvar med påstanden til Ogden (2009, p. 101). Samtidig bidrar en slik undersøkelse til å kartlegge vennskap i klassen til en viss grad. Og kanskje enda viktigere, hvem som ikke har så mange vennskap. Dette ble i diskusjonene under analysearbeidet nevnt som en av grunnene til at enkelte utagerte mer nå enn tidligere. Både Lillejord (2003, p. 200), Ogden (2009, p. 17) og Sollesnes (2008, p. 29) er opptatt av at barnet i seg selv ikke har atferdsvansker som en egenskap, men at man må se på konteksten og miljøet en slik utfordrende atferd oppstår i. Det at lærerne foretar en slik undersøkelse, og analyserer resultatene sammen tyder på at denne gruppen lærere virkelig tar et kollektivt ansvar for sine elever slik Lillejord (2003, p. 200) etterlyser. En slik undersøkelse bidrar også til å se *det sårbare mennesket* slik Berg (2005, p. 239) mener er viktig.

De samme lærerne ved skole B oppdaget også noe uventet i et intervju som handlet om det å vurdere kolleger. To av lærerne kunne ikke si noe om den andre innenfor klasserommets fire vegger. Dette kan selvsagt være tilfeldig, men det er også helt i tråd med observasjonen til Little (1990) som sier at noen lærere arbeider side om side, i stillhet.

Et annet eksempel fra en av de lærerne handlet om det å kritisere sine egne kollegers pedagogiske praksis. Jeg spurte om de noensinne hadde gjort det, da flere av de er veiledere for studenter, om det også hadde fungert slik for en kollega. Der kom det fram at en av lærerne hadde vært i en etisk problemstilling der han observerte dårlig praksis fra en kollega, men lot være å kritisere av hensyn til at man kanskje skulle arbeide sammen i mange år framover. Denne læreren lot hensynet til sin kollega veie tyngre enn hensynet til eleven. Man kan argumentere for at denne læreren er privat om sin undervisning som en følge av sin opplevelse (Lieberman & Miller, 1990, pp. 157-159).

En slik praksis er stikk i strid med utsagnet hentet fra stortingsmelding nr. 30 *”Utstrakt bruk at samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet”* (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2003-2004).

Hvis lærere er private om sin praksis vil det hemme en delingskultur da man sjelden vil invitere andre inn for observasjon. En lignende observasjon kommer til syne i rapporten fra Helgøy og Homme (2013, p. 81), der en lærer uttrykker et ønske om en sterkere delingskultur. Denne læreren nevner også at lærere er ensomme, og arbeider mye alene.

Det at lærerrollen har utviklet seg fra å være en klasseforstander til en kollega i team med ansvar for et trinn, har ført med seg store forandringer. Man blir i større grad tvunget til å samarbeide, men man må også reflektere over hvilken type samarbeid man vektlegger. Man kan som lærer velge å samarbeide i stor grad om planlegging, og det må man også gjøre. Men i tillegg til dette må man også strebe for å få plass til samarbeid der man setter utvikling på agendaen, det er ved hjelp av slikt samarbeid at det får betydning for elevens læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

5.3 Organisering

En forskjell mellom skolene kom til syne for meg gjennom at de fysiske arbeidsforholdene var ulike. Ved skole A hadde 9. trinn og 10. trinn kontor i en etasje, og 8. trinn i en annen, de hadde pauserommet i en annen del av skolen. Her mener jeg at man kan gå glipp av en del kommunikasjon mellom lærerne. Dette er vanskelig å observere, fordi jeg ikke hadde tilgang til arbeidsrommet til 8. trinn. Jeg kan bare sammenligne det med hva jeg har observert ved skole B.

Ved skole B har alle ungdomstrinnene kontor vegg i vegg. Arbeidsrommene ligger ved denne

skolen like innenfor pauserommet, noe som gjør at alle lærere må gjennom pauserommet på vei til og fra undervisning.

Dette var nåværende rektor ved skole B veldig klar over da hun som inspektør sammen med daværende rektor for flere år siden skrev inn "kaffepause" i kalenderen sin hver dag etter de to første undervisningstimene. Da hadde alle lærerne 30 minutter undervisningsfri. Dette gjorde de for å forsøke å bygge en god skolekultur. De mente at over en uformell kaffekopp fikk man en mulighet for å treffe sine kolleger, og i min observasjon finner jeg at i disse pausene skjer det planlegging, det blir gitt beskjeder og evaluering av vikartimer, man får luftet frustrasjon og samtidig være sosial.

Lieberman og Miller (1990, p. 160) skriver om rektors direkte og indirekte makt, her har rektor ved hjelp av direkte organisatorisk makt organisert en uformell kaffepause som har blitt et nytt forum som tidligere var manglende ved denne skolen. Lieberman og Millers teori beskriver videre hvordan synet på ens egen rektor kan påvirke læreres praksis. Det at rektor er tilstede ved disse kaffepausene og tilgjengelig for både sosial og faglig prat kan medføre at lærerne ved skole B har et positivt syn på rektor, og derfor kan tørre å være mer utprøvende i sin praksis (Lieberman & Miller, 1990, pp. 160-161).

I observasjonen av skole A la jeg merke til at pauserommet var flittig brukt mellom timene og i lunchen. Det var en gruppe på 4-8 personer som jeg vil kalle stamgjester. Resten av personalet dukket opp på pauserommet på fredager under en felleslunch de arrangerte hver uke. En forskjell mellom skolene var også at rektor ikke ble observert på pauserommet under denne undersøkelsen av skole A, dette er interessant fordi jeg mener at en synlig rektor vil ha større sannsynlighet for å bli erfart som positiv av sine lærere, i motsetning til en fraværende rektor (Lieberman & Miller, 1990, pp. 160-161). En rektor som blir oppfattet positivt vil ha lærere som tør å være mer utprøvende i sin praksis, noe som igjen kan føre til en åpnere og mer samarbeidende skolekultur (Moen, 2017). Dette blir også underbygget av min observasjon der flere lærere hadde bevisst unngått en konfrontasjon med en utfordrende elev, noe som man kan si er et tegn på en svak samarbeidende skolekultur fordi lærerne ikke tar sitt ansvar som kulturbærere (Moen, 2017).

Lieberman og Miller (1990, p. 166) nevner at alle skolens ansatte må se at verdien av et samarbeid veier tyngre enn hva man kunne fått utrette ved hjelp av individuelt forefallende arbeid. I observasjonen gjort ved skole A fikk jeg se eksempler på begge deler.

På den ene siden hadde de 3 av 4 uker hver måned en fast møtetid der sosiallærer og helsesykepleier var tilgjengelig for håndtering av utfordringer knyttet til elever, et ”spesialistforum” som jeg anser som veldig viktig for å styrke læreres kompetanse i klasseledelse (Ogden, 2009, p. 101). Dette eksempelet er også i samsvar med noe Lillejord (2003, p. 201) nevner, det at man kanskje må omorganisere tidsbruken i skolen. Her hadde en lærer fått funksjon som sosiallærer, med lite undervisningstid og mye oppfølging av atferdsproblematikk, blant annet dette ”spesialistforumet” og kontakt med aktører som kan være til hjelp utenfor skolen (BUP, BFT, Politiet og andre opplæringsinstitusjoner). Dette forumet er også veldig godt egnet som en motsats til et kollektivt program for å håndtere atferdsproblemer i mine øyne. Selv om fordelene ved slike program kan være mange, går man ofte glipp av individet, og i et slikt forum blir nettopp individet fokuset i stor grad (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016).

På den andre siden benyttet de i for stor grad fellestiden til å diskutere detaljer og i for liten grad til å reflektere over praksis (Damsgård, 2000). Et trinnmøte som varte i 60 minutter ble brukt til å diskutere innføring av personlige chromebooks, avtale datoer for heldagsprøver og dato for overnattingstur for trinnet. Dette er et godt eksempel på et forum lærere ønsker å ha for samarbeid, men det blir allikevel brukt til planlegging (Lillejord, 2003, p. 178) (Damsgård, 2000).

Skole A hadde en del mer atferdsproblemer enn skole B, derfor kan det være veldig interessant å se på litt forskjeller i konteksten, da man alltid bør se atferdsproblemer også som barnets reaksjon mot miljøet det er i, slik Lillejord (2003, p. 200), Ogden (2009, p. 17) og Sollesnes (2008, p. 29) skriver om. Det er for meg spesielt interessant å se på lærernes forhold til elevene, og i hvor stor grad jeg kan observere en ”vi-følelse” i motsetning til et ”mine-elever” og ”dine-elever” tankesett. (Lillejord, 2003).

Man kan peke på at skole A hadde et ”spesialistforum” der man kunne ta opp problemer knyttet til klasseledelse og atferdsproblemer, og derfor ville man som lærer kanskje ikke luften denne problemstillingen på pauserommet da dette var forbeholdt fagteamet. Et problem ved dette er at det svekker en samarbeidende skolekultur (Moen, 2017) ved skolen fordi andre lærere, også de som er i direkte kontakt med den aktuelle klassen ikke nødvendigvis blir involvert i problemløsingen (Lillejord, 2003, p. 203).

Skole B hadde ikke et slikt forum hvor man kunne luften utfordringer, i mine observasjoner foregikk denne samtalen på pauserommet. Deltakere varierte fra gang til gang, og ikke alle var i direkte kontakt med den aktuelle klassen, men fikk mulighet til å gi sitt perspektiv på

saken (Lillejord, 2003, p. 198). I motsetning til skole A, som hadde tilgang på et fagteam en gang i uka, mener jeg mangelen på denne ressursen faktisk er med på å bygge opp en samarbeidende skolekultur fordi det allerede finnes et uformelt forum der alle kan være med og det kan foregå hver dag. Ved å se på det på denne måten kan vi se at selv om man innfører et positivt tiltak som et formelt ”spesialistforum” ved skole A, kan det faktisk ha enda større fordeler dersom man klarer å innføre et uformelt forum slik som ved skole B.

5.4 Samarbeid

Under et trinnmøte ved skole B observerte jeg en diskusjon mellom to lærere som handlet om en arbeidsmetode. De endte opp med å være uenige, noe som kan skyldes de ulike erfaringene de kom til diskusjonen med. Et slikt møte er allikevel fruktbart ifølge Lillejord (2003, p. 198) fordi man får prøvd ut sin virkelighetsoppfatning mot andres, og på den måten ha mulighet til å nærme seg en felles forståelse som gir grunnlag for handling.

En mulig forståelse for uenighet kan komme av det Lieberman og Miller (1990, p. 155) beskriver som ulike faser hos lærere. Dersom man kommer rett fra studiet, slik jeg vil gjøre i nær framtid, er sjansen stor for at jeg har et annet syn på praksis enn en lærer som har vært i klasserommet i mange år. Her er det mulighet for at mine teoretiske tanker og ideer kolliderer med mine framtidige kollegers praktiske tenkning.

Det at man er uenige blir i utgangspunktet sett på som negativt. Jeg mener at i skolen så er det å være uenige i stor grad en positiv ting. Det at man er uenige gjør at man ikke slår seg til ro med praksis som alltid har fungert, men man utfordrer metodene, systemet og rutineene ved en skole i større grad enn om man har et kollegiale som er samstemt hele tiden. Dette forutsetter naturligvis at man ikke er diametrale motsetninger uten noe vilje til å endre oppfatning.

Eventuelt at man har en tydelig leder som evner å samle meningene til noen felles retningslinjer man klarer å bli enige om. Dette tilfellet handlet om arbeidsmetoder, som i stor grad avhenger av personlig praksis, men jeg mener eksempelet står sterkt når det gjelder andre deler av en skoles praksis som omhandler hele personalet, for eksempel utviklingsprosjekter.

Innføringen av nye prosjekter kan være vanskelig for skoleledere, og man vet at dersom lærere føler at de får et nytt prosjekt tredd over hodet vil det føre til motstand (Garret, 1997). Dette er en problemstilling jeg fikk et godt bilde av i intervju med nåværende rektor, tidligere inspektør ved skole B. Hun sa:

En gang rundt pausebordet spurte jeg lærerne om hva de syntes om det aktuelle prosjektarbeidet. Da kikket daværende rektor bort på meg med store øyne, han var overrasket fordi vi hadde ikke kommet til enighet om saken enda. Det gjorde jeg fordi jeg ville vise lærerne at jeg tok deres mening på alvor, de skulle føle at de hadde en stemme i saken, og ikke bli tvunget inn i noe nytt og ukjent.

Her har hun som inspektør presentert et nytt prosjekt i en tidlig fase for lærerne, og på den måten økt sannsynligheten for at de slutter seg opp til det når den tid kommer (Gloppen, 2009). Det at hun valgte å ”ta de med på råd”, som hun sa, mener jeg at også økte sannsynligheten for at hun unngikk det Hargreaves (2004) kaller påtvunget kollegialitet.

Et slikt prosjekt ble studert av Judith Little (1990, p. 167), der skulle lærerne hver uke, over en periode på to år arbeide i trinn for å lokaltilpasse læreplanen. De kunne rapportere om en sterk nedgang i atferdsproblemer som følge av dette. Var dette bare en tilfeldig konsekvens? Jeg vil vise til det Ogden (2009, p. 114) skriver om skolebaserte tiltak for å forebygge ulike atferdsproblemer. Analysen av disse viste at man skulle velge det som enklest lot seg innføre fordi uansett hvilket program man valgte var det avhengig av arbeid over lang tid med høy deltakelse og engasjement. Dette viser at uansett hva man arbeider med vil det, gitt at man har høy deltakelse og engasjement, skape utvikling og kunnskap, samt gode bieffekter som en nedgang i problematferd. Det å arbeide og lære av hverandre på denne måten vil kunne sies å være i tråd med stortingsmelding nr. 30 *”Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet”* (2003-2004).

6.0 Avslutning

Det finnes mange forskjellige måter å samarbeide på, og i denne oppgaven har jeg hatt fokus på kollegaveiledning. Det kunne vært spennende å trekke inn en eller flere andre metoder for samarbeid for å kunne sammenligne fordeler og ulemper, men med hensyn til omfanget av denne oppgaven ble dette valgt bort.

Det at mine funn viser at skolekulturen i skole A og skole B er ganske forskjellig er interessant. Et spørsmål som dukker opp hos meg er om dette skyldes at skole A er en mottaksskole, eller om det finnes andre mottaksskoler som har en skolekultur som ligner mer på skole B? Dette med mottaksskoler er en aktuell sak, og med flyktningkriser som ikke ser ut til å ta en slutt vil nok mottaksskoler være aktuelle i all overskuelig framtid.

Jeg synes det var spesielt interessant å se på hvordan skole B hadde klart å dra nytte av pauserommet, og derfor skape et uformelt forum hvor lærere kunne lufte sine tanker og samhandle med sine kolleger på tvers av trinn og fag. Her mener jeg at ledelsen har klart å både heve det sosiale og styrke det faglige miljøet ved skolen. Refleksjoner jeg har gjort meg etter arbeid med denne oppgaven er at det uformelle samarbeidet mellom lærere viser seg å være vel så viktig som det formelle samarbeidet. Der man i det formelle samarbeidet driver med planlegging, finner man tid til alt det andre i det uformelle samarbeidet.

Selv om deler av teorien min er mange år gammel, vises det gjennom empirien at problemstillingene som blir tatt opp fortsatt er aktuelle i dag. Det er ingen hemmelighet at organisasjonsutvikling tar lang tid, og kanskje spesielt en organisasjon som skolen der man fortsatt i dag har lærere som ble ferdig utdannet lenge før min tidligste teori ble skrevet. Ved å løfte fram denne problemstillingen i min oppgave håper jeg å bidra ved min framtidige arbeidsplass til en åpen og inkluderende delingskultur. Det bør være enhver skoles ansvar å legge til rette for at slike kulturer kan vokse fram, til gode for skolens ansatte og elever.

Noe av det viktigste jeg føler at jeg sitter igjen med etter arbeidet her er synet på elever som utviser problematferd. Man kan velge å se på det som en feil i systemet, at man må arbeide med klassekultur, og en strengere linje med å følge opp skolens reglement. På den andre siden må man absolutt ikke glemme å se at bak problematferd er det et individ som kommer fra, og eksisterer i en kontekst. Som lærer kan man ofte være i en unik posisjon i dette individets liv, og man kan ha stor påvirkningskraft. Man må som lærer ønske alle sine elever det beste, og en måte å ivareta dette på i skolehverdagen er å se bak atferden hos elever. Det er ofte en veldig god grunn for at elever utviser problematferd. Mentalisering er noe jeg kommer til å bruke som verktøy for å forsøke å "se" eleven. Det at man også behandler eleven som et individ, og ikke bare en elev som en del av en klasse er veldig viktig dersom man vil forebygge problematferd i mine øyne.

Litteraturliste

- Berg, N. B. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgård, H. L. (2000). En analysefattig skole? En ond sirkel. *Norsk skoleblad* (4).
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004). *Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring*. Hentet 5 6, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Garret, V. (1997). Managing Change. I B. Davies, & L. Ellison, *School Leadership for the 21th Century*. London: Routledge.
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 93, ss. 341-355.
- Hargreaves, A. (2004). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen* (ss. 204-226). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2013). *Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø*. Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet 5 6, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Stortingsmelding 21: Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 5 8, 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec4?q=skolekultur>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97 (3), ss. 185-198.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). The Social Realities of Teaching. I A. Lieberman, *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (ss. 153-163). Hampshire: The Falmer Press.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. I A. Lieberman, *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (ss. 165-193). Hampshire: The Falmer Press.
- Midthassel, U. V. (2003). Kollegaveiledning - er det verd å bruke tid på? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (87), ss. 168-174.
- Midthassel, U. V., & Bru, E. (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21 (3), ss. 229-242.
- Moen, E. (2017). Utvikling av skolekultur og lærerens handlingsrom i en flerkulturell skole. I A. Lund, *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smyth, J. (1994). Et pedagogisk perspektiv på ledelse. (T. Ålvik, Red.) *Skolebasert vurdering - en artikkelsamling*.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

