

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er lærernes samarbeid i team. Jeg har gjennom undersøkelsen søkt å finne svar på hvilke arbeidsoppgaver lærerne løser i fellesskap, og hva som påvirker deres prioriteringer. Jeg har også undersøkt tettheten i samarbeidet. Det er interessant å se om tettheten har betydning for den kollegiale læringen som skal foregå innad i hver enkelt skole. Undersøkelsen tar utgangspunkt i fire lærere og to teamledere sine opplevelser av teamsamarbeid. Dataene som fremkommer blir så drøftet opp mot teori om rasjonaliteter og makt, og mot teori som tar for seg forutsetninger for å lære i fellesskap.

For å få frem bredde i samarbeidsoppgavene i teamet har jeg en valgt kvalitativ tilnærming til undersøkelsen, med intervju som metode. Relativt omfattende intervju med seks informanter har gitt meg god innsikt i temaet.

Analysen av intervjuene viser at lærerne i stor grad arbeider med koordinerende aktivitet i teamet. Arbeidsoppgaver som ofte ikke krever reelt samarbeid. Oppgaver som har potensiale til å fremme kollegial autonomi og læring foregår individuelt eller i selvvalgte grupperinger i kollegiet. Sterk individuell autonomi ser ut til å fremdeles være kjennetegn på lærernes arbeid. Jeg ser at team kan legitimere dette og bidra til konserverende og isolerende praksis gjennom i liten grad prioritere diskusjoner og samarbeid som fører til individuell og kollegial læring. Enkeltpersoner og ulike rasjonaliteter har betydning for hvilke oppgaver lærerne på teamet samarbeider om, og hvordan samarbeidet foregår. I tillegg til de indre maktrelasjonene, har ytre instansers påvirkning på hva lærerne samarbeider om i teamet. Dette pålagte samarbeidet har dårlige vilkår dersom lærerne ikke ser at det vil ha nytt for deres praksis. Samarbeid som lærerne selv tar initiativ til har derimot et annet utgangspunkt. Å etterstrebe en kultur for åpenhet og nysgjerrighet, der uenighet er akseptert ser ut til å ha gode vilkår for utviklende samarbeid.

Forord

«Når man kommer ut av prosessen med å skrive en masteroppgave, så er man ikke den samme som man var før man begynte». Dette sa min veileder Gunn Imsen til meg den første veiledningstimen vi hadde. I dag ser jeg hva som lå i disse ordene. Prosessen jeg har vært gjennom det siste året har vært krevende, men den har også tilført meg mye, både faglig og personlig. Jeg er i dag stolt, glad, lettet og takknemlig for å ha fullført prosjektet mitt.

Jeg har mange jeg ønsker å takke for hjelp, støtte og tålmodighet i denne prosessen. Jeg har ikke hatt mulighet til å prioritere meg selv i så stor grad som dette prosjektet har krevd dersom jeg ikke har hatt full oppbakking fra familien min. De har alle vist meg stor tålmodighet og hjulpet meg å se hva som er det viktigste i livet de gangene jeg har trengt det. Jeg vil også takke alle mine informanter som har satt av tid til meg i deres travle hverdag. Jeg er dypt ydmyk for de jobbene de gjør, og jeg blir inspirert og imponert av den viljen og motivasjonen de viser for arbeidet sitt. Ikke minst ønsker jeg å takke min veileder, Professor Gunn Imsen ved Pedagogisk institutt ved NTNU. Takk for gode, kritiske og interessante samtaler, og ikke minst for at du har vært overbærende og tålmodig med min litt uortodokse tilnærming til teksten. Jeg har satt stor pris på at du har vært tydelig i veiledningen, og samtidig vist meg at du har hatt tro på prosjektet mitt.

Det siste året har masteroppgaven hatt stort fokus i livet mitt, og jeg har nå mye å ta igjen av sosialt liv. Takk til alle rundt meg som har vært tålmodige. Takk til alle som har bidratt på ulike måter for at dette skulle gå. Ingen nevnt, ingen glemt! Takk til dere alle!

Trondheim august 2015.

Kristin Aas

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Ulik forståelse av kollegialt samarbeid i skolen</i>	2
1.2	<i>Problemstilling</i>	5
2	Tidligere forskning og teoretisk ramme	7
2.1	<i>Kollegialt samarbeid i skolen</i>	7
2.1.1	Kollegialitet vs. teamwork	7
2.1.2	Tetthet i samarbeidet	9
2.2	<i>Teoretisk tilnærming</i>	11
2.3	<i>Webers rasjonaliteter</i>	11
2.4	<i>Habermas` teori om strategiske og kommunikative handlinger</i>	14
2.4.1	Strategiske handlinger	14
2.4.2	Kommunikative handlinger	16
2.5	<i>Autonomi</i>	18
2.6	<i>Makt</i>	19
3.	Metode	21
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	21
3.1.1	Observasjon	21
3.1.2	Intervju som metode	22
3.2	<i>Forforståelse</i>	23
3.3	<i>Utvalg</i>	23
3.4	<i>Presentasjon av skoler, teamledere og lærere</i>	24
3.5	<i>Utarbeiding av intervjuguide</i>	25
3.6	<i>Prøveintervju</i>	26
3.7	<i>Gjennomføring av observasjon</i>	27
3.8	<i>Hovedintervju</i>	28
3.9	<i>Forskningsetiske spørsmål</i>	29
3.10	<i>Analyse av data</i>	30
3.11	<i>Kvalitetssikring</i>	31
4	Analyse	33
4.1	<i>Hvilke oppgaver samarbeider lærerne om i teamet?</i>	33
4.1.1	Samarbeid knyttet til elever, klasser og foreldresamarbeid	34
4.1.2	Kollegialt og individuelt utviklingsarbeid	35
4.1.3	Læreplanarbeid	36
4.1.4	Samarbeid av koordinerende og administrativ art	37
4.1.5	Annet samarbeid i team	37
4.1.6	Uformelt og formelt samarbeid i teamet	38

4.2	<i>Hvem har makt til å påvirke samarbeidsoppgavene i teamet?</i>	39
4.2.1	Hvilke ytre tiltak arbeider lærerne med i team?	40
4.2.2	Erfaringer med pålagte samarbeidsoppgaver	41
4.2.3	Hvilken rolle spiller teamleder og skoleledelse for samarbeidet i team?	42
4.2.4	Andre maktfaktorer som styrer samarbeidet i teamet	45
4.3	<i>Autonomiens betydning for samarbeidet.</i>	46
4.4	<i>Tetthet i samarbeidet.</i>	47
4.5	<i>Relasjonenes betydning for samarbeidet i teamene.</i>	48
5.	Drøfting og konklusjoner	51
5.1	<i>Hva samarbeider lærerne om i teamet?</i>	51
5.1.1	Selvvalgt kollegialt samarbeid og rasjonalitet	51
5.1.2	Pålagt samarbeid og rasjonalitet	53
5.1.3	Hvilke rasjonaliteter preger teamene ved hver av skolene?	55
5.2	<i>Hvordan er maktrelasjonene i teamet?</i>	56
5.3	<i>Hvor tett er samarbeidet?</i>	59
5.4	<i>Konklusjoner</i>	62
7.	Litteraturliste	65
8.	Vedlegg	II
8.1	<i>Godkjenning fra SND</i>	<i>II</i>
8.2	<i>Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen</i>	<i>III</i>
8.3	<i>Samtykkeerklæring</i>	<i>IV</i>
8.4	<i>Intervjuguide</i>	<i>V</i>

1 Innledning.

Det kollegiale samarbeidet i skolen har fått stor oppmerksomhet siden begynnelsen av 1980-tallet. Utover 2000-tallet vektla myndighetenes styringsdokumenter kollegialt samarbeid som en sentral del av lærernes arbeid tydeligere enn før, og gjennom St.meld.nr.30, *Kultur for læring* (2003-2004), ble så fokuset på samarbeid sterkere uttrykt enn noen gang tidligere. Det kollegiale samarbeidet ble nå en forutsetning for at skolene kunne lykkes med å bli lærende organisasjoner, og for å realisere læreplanens ulike mål (Kvam, 2014). Samarbeidet ble også omtalt som en forutsetning for å utvikle god undervisningspraksis for hver enkelt lærer gjennom kompetanseutvikling, og for å hindre utviklingen av privatpraktiserende lærere (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Da Mønsterplan for grunnskolen av 1974 ble innført, ble det kollegiale samarbeidet nevnt fordi at man ønsket å bevege skolen fra en individuell til en kollektiv praksis. Selv om fokuset på det kollegiale samarbeidet har økt i læreplaner og styringsdokumenter siden 1974, har det aldri kommet tydelig frem i styringsdokumentene hva samarbeidet skal bestå i. Myndighetene ser ut til å ha forholdt seg til lærersamarbeid som en enhetlig størrelse, uten å ta stilling til hvilke sider av samarbeidet som skal tjene de ulike pedagogiske formål (Kvam, 2014). Dette til tross for myndighetenes vektlegging og tro på samarbeidets potensiale, og føringene for de mange timer skolene er forventet å bruke til kollegialt samarbeid. Lærerne bruker 23 % av sin bundne tid på skolen til fellestid og kollegialt arbeid (Strøm, Borge & Haugsbakken, 2009). Paradoksalt nok stilles det altså ingen krav til samarbeidet fra myndighetenes side.

Mye av det kollegiale samarbeidet er ment å foregå i lærerteam. Så mye som 90 % av skolene er organisert i slike team (Tidsbruksutvalget, 2009). Teamet skal tjene mange formål i skolens praksisfelt, enten det gjelder å løse oppgaver og gjennomføre utviklingsprosjekter, eller å skulle samarbeide om undervisningsoppgaver. Teamet fungerer også som en sosial forankring for medlemmer av organisasjonen, og ledes av en teamleder eller avdelingsleder, som er bindeleddet mellom lærerne på teamet og rektor. Lærerteam er betegnelsen på faste lærergrupper som organiserer seg ut fra årstrinn eller faglige fellesoppgaver (Nebb & Grendstad, 2009). En mulig definisjon på team er denne:

«Team er en liten, flerfaglig sammensatt gruppe med et felles formål der medlemmene opplever felles ansvar for at de oppnår resultater.» (Assmann, her gjengitt i Nebb & Grendstad, 2009).

Ut over teamtid er begrepet fellestid den vanlige benevnelse om den delen av lærernes arbeidstid som ledelsen disponerer til samarbeid, utviklingsarbeid og til orienteringer i hele kollegiet. Ofte er denne på slutten av skoledagen en dag i uka. Alt etter lokal enighet på arbeidsplassen bestemmes det hvor stor del av den arbeidsplanfestede tiden innenfor årsrammen på 1687,5 timer, lærerne skal bruke til slike møter. Teamet er arenaen for samarbeidet som jeg vil undersøke i denne oppgaven.

Lederen av teamet kan også ha andre benevnelser, som avdelingsleder eller fagleder. I min oppgave velger jeg å bruke begrepet teamleder. Teamleders arbeid innebærer ofte både en administrerende del, samt en undervisningsdel. Dette varierer fra skole til skole alt etter størrelse og styringsmodell.

1.1 Ulik forståelse av kollegialt samarbeid i skolen.

Fokuset på kollegialt samarbeid i skolen kan knyttes til ulike perspektiver. I et *funksjonalistisk perspektiv* vil utviklingen forklares ut fra de endrede krav og utfordringer som utdanningsverdenen står overfor. Skolen må altså tilpasse seg samfunnets endrede krav. I et *institusjonelt perspektiv* vil man fremstille og forklare endringene i skolen ut fra mer internasjonale tendenser og metaparadigmer. Institusjonene etterligner industrielle virksomheter og benytter seg av deres verktøy for å forbedre og forandre skolen som institusjon (Wiedemann, 2005). Teamet er et slikt verktøy, eller teknologi, der lærerne i samarbeid skal løse mange av de sosiale og kunnskapsmessige utfordringene samfunnet står overfor. Ut fra diskusjonene i skolen de seneste tiår kan man se at begge disse perspektivene ligger til grunn for mange uttalelser og retningslinjer.

Det er mange argumenter for å fokusere på utvikling av kollegialt samarbeid i skolen. Det argumenteres blant annet for at det vil redusere graden av usikkerhet i yrkesutøvelsen, og det blir sett på som en organisasjonsmessig løsning på mange av utfordringene i skolen og samfunnet i dag (Hargreaves, 1996). Sikkerheten som følger med det kollegiale fellesskapet gjør oss tryggere og mer villige til å forsøke nye ting. Et annet viktig argument er at samarbeid korrelerer positivt med skolerresultater i undersøkelser av effektive skoler (Hargreaves, 1996). En skole som gjennomføres av kollegial samarbeidskultur, opplever at lærerne er mindre sykemeldte, lærerne opplever mindre stress, elevenes resultater og trivsel øker, fravær reduseres, nyutdannede lærere opplever «praksissjokket» lettere, og graden av usikkerhet i yrkesutøvelsen reduseres (Rutter m.fl ref. i Little, 1990; Irgens, 2009; Hargreaves, 1996). Slik

forteller forskningen oss at kollegialt samarbeid er til fordel for både elever, lærere og skolen som organisasjon.

Det er tidligere blitt stilt spørsmål ved denne forståelsen av kollegialt samarbeid som en ensidig positiv og enhetlig størrelse. I artikkelen «*Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations*» (1990) stiller Judith Warren Little flere kritiske spørsmål til samarbeid i skolen. Littles viser at det er grunn til å stille spørsmål til hva samarbeid i skolen egentlig består i. Hun fant at mye av det som går under begrepet samarbeid i realiteten er ulike former for *kollegialt arbeid*, og at svært lite av det samarbeidet som foregår i skolen er av typen *tett samarbeid*.

Little mener at lite kunnskap om ulike former for samarbeid kan bidra mer til konservering av praksis, enn til utvikling. Det er derfor avgjørende at skolene har kunnskap om samarbeidets karakter og innhold, dersom man ønsker å bryte med praksisen som kjenne- tegnes av individualisme, her- og- nå-tenkning og konservatisme (Little, 1990; Klette, 1998). Også norske skoleforskere beskriver den norske skolen som en «individualistisk samarbeids- kultur». Koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging utgjør den vesentligste delen av arbeidet i samarbeidstid (Raaen og Aamodt, hentet fra Kvam, 2014).

I de seneste tiårene har skolen som institusjon blitt stilt ovenfor mer komplekse og sammensatte utfordringer, og det stilles andre krav til hver enkelt skole som organisasjon (Ertesvåg, 2012). Samarbeid er i stor grad fremstilt som arenaen hvor disse utfordringene skal løses. For å nå alle mål og krav som stilles til organisasjonene må lærerne samarbeide. Gjennom disse samarbeidsprosessene i teamet skal enkeltlæreren utvikle seg. Slik ønsker man å utvikle lærende organisasjoner (Wiedemann, 2005).

Stortingsmelding 30 (*Kultur for læring*, 2003-2004), kom i en tid der den norske skolen var under sterkt press etter dårlige resultater på internasjonale undersøkelser. Det måtte endringer til i skolen, og samarbeid ble en nøkkelfaktor. Denne stortingsmeldingen understreket at det kollegiale samarbeidet var viktig for å forbedre og sikre skoleutviklingen gjennom å bli lærende organisasjoner. Det kollegiale samarbeidet er nødvendig for god skole- utvikling, da samarbeid mellom lærere er av vesentlig betydning for at skolene skal kunne til- passe seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn.

Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende

organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.
(St.meld.30, Kultur for læring, 2003-2004, s 26)

Dette følges så opp i Læreplanen av 2006 gjennom presiseringen av at læring i kollegiet skal være et lagarbeid, og at skolene skal være lærende organisasjoner, og at det skal legges til rette for at lærere skal kunne lære av hverandre (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 2006). I ettertid er det kommet flere styringsdokumenter og undersøkelser som understreker betydningen av det kollegiale samarbeidet. (St.meld. nr. 11, 2008-2009; Postholm m.fl, 2009). Fremdeles står det sjelden noe om hva samarbeidet skal innebære.

I TALIS-undersøkelsen fra 2009 konkluderes det med at samarbeidet i norsk skole i hovedsak dreier seg om koordinerende samarbeid og lite profesjonelt samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 23.09.2009). Med profesjonelt samarbeid menes samarbeid som bidrar til kvalitetsheving gjennom drøftinger og litteraturstudier. Denne arbeidsformen så ut til å være lite utviklet, mens arbeidet av koordinerende art var fremtredende (Kvam, 2014). Littles beskrivelser av samarbeidet i skolen fra 1991 ser altså ut til å fremdeles være gyldig.

Arbeidstidsforhandlingene mellom Kommunenes Sentralforbund (KS) og Utdanningsforbundet våren og sommeren 2014, aktualiserte lærersamarbeid som problemområde. Lærerne opplevde sin arbeidstid truet, og kravene fra KS som mistillit til hele lærerstanden (Utdanningsforbundet, 24.08.2014). Resultet av forhandlingsrundene på våren ble streik, og streiken varte til over sommeren. Forhandlingene kom ikke i mål før i august.

Evalueringen etter arbeidstidsavtalen i 2004 viste at lærerne opplevde at arbeidsoppgaver av administrerende art, økte. De opplevde en større grad av detaljstyring enn tidligere, ble pålagt flere oppgaver, og de opplevde mer stress i hverdagen. Senere undersøkelser har vist at lærerne opplever samarbeid i team som hensiktsmessig og nyttig, da samarbeidet som skjer her er praksisnært (Kvam, 2014, Klette, 1998). Lærerne ønsker mindre tid til pålagte møter og samarbeid om administrative og organisatoriske oppgaver (Tidsbruksutvalget, 2009), og mer av samarbeidet som er knyttet til planlegging av undervisning i samarbeid med kollegaer i mindre fora (Kvam, 2014). Også undersøkelsen *Tidstyvene* (Jordfald, Nyen & Seip, 2009) viser til at grunnskolelærere uttrykker ønske om å få brukt mer av sin bundne tid til planlegging av undervisning i mindre samarbeidsgrupper, og da med opplegg som mer direkte angår deres undervisning. Teamet var ett av foraene lærerne rapporterte at de i stor grad var fornøyd med, og som de opplevde meningsfullt.

1.2 Problemstilling

Jeg har mange ganger stilt meg selv spørsmålet, og også diskutert med mine kollegaer, om utbyttet skolen har igjen av den bundne tiden står i rimelig forhold til den tiden som ledelsen disponerer. Little sin artikkel om hva lærerne egentlig gjør når de samarbeider, vekke interesse hos meg, da den besvarte mange av mine spørsmål. Denne artikkelen er dermed en viktig inspirasjon for min oppgave.

Jeg ønsker å finne svar på følgende spørsmål:

Hva gjør lærere når de samarbeider i team?

For å finne svar på denne problemstillingen, bruker jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva samarbeider lærerne om i teamet?
2. Hvordan er maktrelasjonene i teamet?
3. Hvor tett er samarbeidet?

I de følgende kapitlene vil jeg presentere den teoretiske rammen for oppgaven. Jeg presenterer først en aktualisering av samarbeidet og en del aktuelle problemstillinger. Deretter vil jeg presentere teorien som ligger til grunn for drøftingen jeg vil gjøre av analysene av mine data. Jeg gjør så rede for kvalitativ metode med en grundig presentasjon av arbeidet jeg har gjort i innsamling av data. Dataene jeg har fått, vil jeg så analysere og drøfte ut fra teorien jeg har valgt.

2 Tidligere forskning og teoretisk ramme

2.1 Kollegialt samarbeid i skolen

Innledningsvis aktualiserte jeg kollegialt samarbeid som tema. Selv om samarbeid har vært tema i forskning, og så aktuelt at det i sentrale styringsdokumenter fremheves at det er en forutsetning for god utvikling av skolene, har kollegialt samarbeid i liten grad blitt problematisert (Kvam, 2014). I løpet av de siste 40 årene har flere anerkjente forskere undersøkt forutsetninger for godt samarbeid og hvor tett samarbeidet er (Little, 1990; Hargreaves, 1996; Irgens, 2006). Hvorvidt samarbeidet har bidratt til bedre utvikling og til bedre resultater i skolen, har også vært tema for noen av disse undersøkelsene. Funnene tyder på at samarbeid ikke automatisk bidrar til ønsket utvikling.

De fleste lærere har rik erfaring med uformelle og spontane samarbeidsformer i skolen, og samarbeid kan være en viktig metode for å utvikle sin undervisningspraksis. Men det ser altså ikke ut til at det er automatikk i at alle former for samarbeid fører til meningsfullt og utviklende samarbeid.

2.1.1 Kollegialitet vs. teamwork.

Flere forskere har forsøkt å skille mellom de ulike arbeidsformene som inngår i teamarbeidet i skolen. Bovbjerg (2006) bruker begrepene *kollegialitet* og *teamwork* i sin beskrivelse av arbeidet lærerne selv tar initiativ til med sine kollegaer, og samarbeidet de gjør i team. Bovbjerg forklarer her kollegialitet ut fra at det er:

«(...) based on a kind of solidarity that builds on a social relation over time, an idea of reciprocal obligations, closely related to shering a common work situation or professional identity.» (s. 247)

Kollegialitetsbegrepet omfatter de sosiale og solidariske relasjonene mellom lærerne, det samarbeidet lærerne alltid har hatt styring på selv og som er naturlig oppstår mellom kollegaer som har behov for å samarbeide. Kollegialiteten kjennetegnes av uformelt samarbeid, og de sterke strukturene i kollegiet vokser seg stadig sterkere over tid (Bovbjerg, 2006). Hver enkelt lærers erfaring og kunnskap er viktig i kulturer som preges av sterk kollegialitet. Det er disse faktorene som er viktigst i organisasjonens strukturer, og som danner det sosiale hierarkiet. I disse kulturene er de kollegiale strukturene sterke, og det er ofte snakk om *oss* og *dem*, i forhold til ledelsen. Den gjensidige sympatien og solidariteten som er basert på samme arbeidssituasjon og de felles profesjonelle interessene, er basisen i

relasjonen til kollegaene. Lærere som har en kollegial forståelse av samarbeid med andre lærere, kan oppleve det vanskelig å forstå rasjonaliteten bak teamet som samarbeidsarena (Bovbjerg, 2006). Mange av de faktorene som lojaliteten mellom kollegaene baserer seg på, kan være vanskelige å ta med seg inn i teamet. Personlige relasjoner og forståelsen gode kollegaer i mellom, kan ofte komme i konflikt når tidsfrister skal holdes og samarbeidets mål og arbeidsmetoder er bestemt av andre.

Teamwork presenteres som en motsetning til kollegialitet. Mens kollegialitet representerer det selvvalgte samarbeidet, er teamwork konstruert samarbeid. De er i følge Bovbjerg (2006):

« (...) based on a comitment to a particular task and not to staff members personal preferences.»
(s.248)

Samarbeidet i team er pålagt, det er konstruert og knyttet til spesifikke oppgaver. I teamet verdsettes ikke den enkeltes erfaring og kunnskap i like stor grad. Selv om de har en verdi, så tilsidesettes de til fordel for pålagt arbeid, mål satt av andre, tester og evalueringer. Denne «spørreskjemaets logikk» kan virke umyndiggjørende på lærere som har mye kunnskap og erfaring (Bovbjerg & Sørensen, 2007). Teamet kan slik sies å være innført som en sosial teknologi, en teknologi som gjør det mulig å endre læreres oppfattelse av deres arbeid og profesjonelle yrkesutøvelse. Dette kunne skje gjennom innføringen av New Public Management i offentlige institusjoner de siste tiår. Teknologien har bidratt med flere ulike former for ledelse- og styringsteknikker. Teamorganisering, medarbeidersamtaler og kompetanseplaner er eksempler på områder som gir ledelse eller andre i utdanningssystemets hierarki mulighet til å bidra til at lærerne endrer sin forståelse av organisasjonene. Bovbjerg & Sørensen (2007) stiller spørsmål om i hvilken grad teamorganisering er en demokratisk arena, eller om det er en styringsform som begrenser innflytelsen fra teammedlemmene. Teamet legger opp til innflytelse, men mange lærere opplever at de får mindre spillerom. De er forpliktet til å forholde seg til teamets og ledelsens bestemmelser.

Hargreaves (1996) har brukt andre begreper til å skille mellom de ulike formene for kollegialt samarbeid blant lærere. Han skiller mellom *pålagt samarbeid* og *samarbeidskulturer*. Disse samsvarer i stor grad med Bovbjergs (2006) begreper kollegialitet og teamwork. Med pålagt samarbeid mener Hargreaves arbeid som er initiert og bestemt i gangsett av ledelsen eller andre som kan legge føringer for skolens arbeid. Når samarbeidet er styrt og bestemt av ledelsen, er samarbeidet ofte bundet til tid og sted, det er forutsigbart, obligatorisk og det er implementeringsorientert. Hargreaves ser også at teamet kan være en måte å få mer kontroll over lærerne på, en måte å begrense innflytelsen. Han mener at konse-

kvensen av denne påtvungne kollegialiteten er ineffektivitet og manglende fleksibilitet. Lærerne «... *heftes, distraheres og fornedres*» (Hargreaves, 1996, s. 218), da den manglende fleksibiliteten gjør det vanskelig å tilpasse oppgavene, og lærernes profesjonalitet og faglige skjønn blir overkjørt. Relasjoner er også viktige forutsetninger i gode samarbeidskulturer. Hargreaves stiller spørsmål om skoleutviklingens potensiale ligger i relasjonene.

I følge Hargreaves (1996) kjennetegnes derimot *samarbeidskulturer* av spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering, uforutsigbarhet, og den er mer omfattende i tid og rom. Samarbeidet oppstår på eget initiativ da lærerne har følt behovet for samarbeidet, og opplever nytten. Det er denne kulturen Hargreaves referer til når han omtaler de positive konsekvensene ved samarbeid.

Hargreaves (1996) ser faren for *balkanisering* av skolene ved teamorganisering. Dersom teamene er stabile over lang tid og at de begrenser lærernes mulighet til å samarbeide med kollegaer det er naturlig å samarbeide med, enten av relasjonelle eller faglige årsaker, vil det føre til at teamene blir avgrenset fra hverandre, og utvikler en egen kultur med egne regler og praksiser. Hargreaves foretrekker mer flytende overganger mellom teamene, en bevegelig mosaikk, når han forklarer hvordan en skole kan organisere samarbeidet på en bedre og mer utviklende måte. Faglige og relasjonelle årsaker ligger da til grunn for samarbeidet.

2.1.2 Tetthet i samarbeidet

Flere undersøkelser viser til at mye av samarbeidet som blir gjort i lærerteam er av koordinerende og administrerende art (Kvam, 2014; Klette, 2005; Little, 1990). Det tette samarbeidet der lærere løser oppgaver sammen gjennom drøfting, meningsbrytning og refleksjoner finnes det mindre av. Denne formen for samarbeid kan oppleves krevende, og tar ofte en del tid. Det vil være interessant å se i hvilken grad ledelsen ved skolene jeg skal innhente data fra er bevisste på dette, og om det er viktig for skolene å ha en skolekultur som er preget av tett samarbeid. I denne sammenhengen er det også interessant å se i hvilken grad det gis tid og rom for det kollegiale samarbeidet.

Judith Warren Little (1990) har fordelt samarbeidsformene hun fant inn i fire kategorier (Fig 1), der den første kategorien er den samarbeidsformen som krever minst av deltakerne. Denne formen for samarbeid innebærer å fortelle om, eller vise interesse for noe som skjer i læreres praksis, eller å fange opp ideer til egen undervisning. Autonomien har her gode vilkår da lærerne får utøve praksis uten kritiske spørsmål. Aksepten for andres praksis er stor.

Det neste samarbeidsnivået, som krever mer involvering, er å spørre om hjelp, eller å be om råd, og innebærer at lærerne åpner for å lære av andre. Her gjelder praksisen om at en gir råd når en blir spurt om det. Ellers er innblandingene liten. Lærerne etterspør hjelp, men stiller færre spørsmål av nysgjerrighet og interesse. Rådene blir gitt i en-til-en-situasjon, og ingen andre har oversikt og innsikt i hvilke råd som blir gitt.

Det tredje nivået består av samarbeid der deling av erfaring og metoder, eller en åpen utveksling av ideer og meninger kan bidra til delt praksis. Dette nivået krever mer av lærerne som her må åpne opp for å forklare og argumentere for sine metoder og sin praksis. Lærernes metodekompetanse utvikles og det gis muligheten til produktive diskusjoner og debatter. Dette skaper mulighet for en kultur der det oppleves greit å dele og presentere egne ideer. Relasjonen mellom lærerne vil her bli sterk.

Det fjerde og siste nivået innebærer den mest krevende formen for samarbeid, der lærerne planlegger undervisningen og tar ansvar for undervisningen sammen. Den kollektive autonomien er sterk, og deres klasseromspraksis reflekterer både deres individuelle personlighet, og kollegiets felles vektlegging. Denne mest krevende formen for samarbeid fremmer gjensidig forpliktelse og utsetter aktørens arbeid for granskning fra andre. I skoler som har kultur for denne typen samarbeid opplever lærerne blant annet større grad av støtte i kollegiet, de opplever det trygt å ta initiativ til nye ideer, og de tar selv initiativ til samarbeid da de opplever at egen undervisning blir bedre av samarbeidet (Little, 1990). Little har laget en modell som illustrerer de fire kategoriene for samarbeid. Skalaen illustrerer tettheten i samarbeidet, fra det lette og uavhengige, og hvordan den kollegiale autonomien utvikles etter hvert som tettheten i samarbeidet øker.

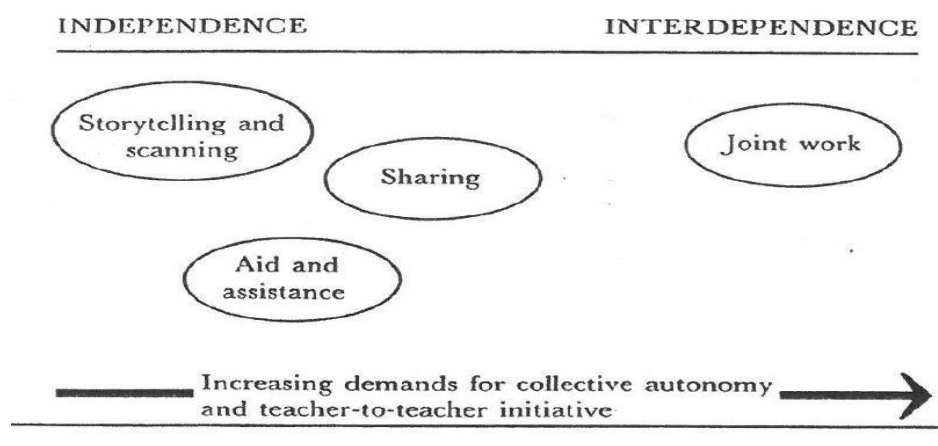


Fig 1. Judith Warren Littles inndeling av samarbeid som et kontinuum. Little (1990)

Ut fra disse fire kategoriene vurderer hun hvorvidt de ulike samarbeidsformene bidrar til utvikling eller til konservering av praksis. Little viser at fordelene med tett samarbeid er mange, men at dette betinger en forståelse for hvilke typer samarbeid som bidrar til fordelene. Little (1990) hevder at kulturer som er her-og-nå-orienterte, individuelle og med en konserverende praksis vil bidra til isolasjon av lærerne. Hun hevder at vi må bevege oss fra å bruke samarbeidstermen om samarbeid som krever høy grad av individuell autonomi, over mot samarbeidsformer som krever reell samhandling og kollegialitet mellom lærerne dersom man mener at kollegial læring er veien til utvikling. De ulike organisasjoner vil ha ulike forutsetninger for å få til et tett samarbeid i kollegiet. En kultur der takhøyden er stor, og der lærerne ikke er redde for å utfordre og konfrontere hverandres syn på praksis, vil gi det tette og utviklende samarbeidet, mens det enkle samarbeidet i en kultur med høy grad av individuell autonomi der man unngår ubehaget som kan ligge i å utfordre og stille spørsmål til hverandres praksis, vil virke konserverende. De relasjonelle båndene mellom lærerne spiller da en avgjørende rolle. Toleransen for uenighet og tett interaksjon er avhengig av gode relasjoner med høy grad av tillit til hverandre. Klette (1998) underbygger dette i sin forskning og har bevist at mangfold, uenighet og ulikhet i lærernes samarbeid «*kan fremstå som en plattform for profesjonell vekst*» (Klette, 1998 s. 174). Hun mener denne plattformen er en viktig forutsetning for utvikling av tette samarbeidsformer som kreves for den skoleutvikling myndighetene ønsker.

2.2 Teoretisk tilnærming

For å forklare hvorfor lærerne velger de samarbeidsoppgaver som de gjør velger jeg å bruke Max Webers teorier om rasjonaliteter, og Jürgen Habermas handlingsteorier. Videre vil jeg benytte Webers teorier om makt til å belyse hvordan makt blir brukt til å styre samarbeidsoppgavene i teamet. Autonomi er også en viktig del av teorien da makt og autonomi står i et konstant spenningsforhold og er viktig for lærerne individuelt og kollegialt.

2.3 Webers rasjonaliteter

Weber sine teorier om at samfunnet skapes gjennom de valg menneskene til enhver tid tar, og forståelsen for at våre sosiale handlinger styres av meningene og hensiktene som hver enkelt har, vil ligge til grunn i denne oppgaven. I praksis innebærer dette at intensjonene bak de sosiale handlingene blir formet i sammenhenger der flere aktører opptrer sammen, og der aktøren må ta hensyn til de andre aktørenes handlinger, og til den fysiske og sosiale

konteksten man opererer innenfor. Aktørenes intensjoner er derfor foranderlige, og ikke fastlagt en gang for alle (Birknes, 1998).

Med rasjonalitet mener jeg hvilke verdier, tanker og forklaringer som ligger til grunn for våre ulike handlinger. Rasjonalitetsbegrepet knyttet til fornuften hos hvert enkelt menneske, og verdiene hver enkelt har og lever etter.

Max Weber har et individperspektiv på samfunnet. I motsetning til strukturperspektivet, som beskriver hvordan menneskene må tilpasse seg samfunnet, forklarer individperspektivet at samfunnet består av individer, og at det er individene som skaper samfunnet gjennom det de gjør. Denne rasjonaliteten forutsetter at alle valgalternativer er klarlagte, at alle er kjente med konsekvensene for hvert av alternativene, og at det er mulig for de som skal ta beslutningen å rangere de ulike alternativene i forhold til forhåndsgitte preferanser. Gjennom å velge det alternativ som ser ut til å gi best resultat, maksimerer partene sine muligheter for å lykkes med sine valg (Birknes, 1998).

Weber har delt rasjonalitetene vi orienterer våre sosiale handlinger etter i fire kategorier. Disse idealtypene kan flyte over i hverandre, og de kan som tidligere nevnt variere fra situasjon til situasjon. *Instrumentell rasjonalitet* eller *formålsrasjonalitet* er begreper som beskriver at *mål* og *hensikter* for en sosial handling velges rasjonelt, og kalles «mål-middel-rasjonalitet» (Birknes, 1998). Et av kjennetegnene på denne rasjonaliteten er at det er individualistisk. Det er det som tjener maktinteressene som er avgjørende i valg av handlingen. Moral og sosiale normer har en grunnleggende instrumentell verdi for det individualistiske mennesket. Dette er handlinger vi kjenner godt til i skolen. Nasjonale myndigheter eller lokale skoleeiere setter mål for hvordan skolene skal utvikle seg mot det de mener er ønsket retning. I et instrumentelt perspektiv ser aktørene som har makt til å styre i skolen på organisasjonen som et redskap som står til disposisjon for dem. De setter mål, og den videre politikken går ut på å finne virkemidler for å nå dem (Christensen, Lægreid, Roness & Røvik, 2013). Bruk av denne rasjonaliteten kan vi for eksempel se når ulike nivå i forvaltningssystemet i utdanningssektoren setter mål som skal fremme effektiv styring, eller forbedre elevresultater gjennom tester og rangeringer. Etter at målene er satt, kan ulike virkemidler settes i verk for å «hjelp» skolene for å nå målene. Virkemidlene kan være alt fra belønning til de som realiserer målene på en effektiv måte, til en type tiltak som innebærer en form for straff for de som kanskje prioriterer annerledes. Belønning kan være økte bevilgninger, eller status som demonstrasjonsskole, eller det siste nå, lærere som er gode på å nå de satte mål, kan bli ressurslærere på sin skole

Den andre rasjonaliteten, verdirasjonalitet, bygger på at våre handlinger velges ut fra *verdier* eller *idealisme*. Hensikten blir regulert av idealer, eller religiøse overbevisninger, og målene og midlene velges uavhengig av sannsynligheten for å lykkes med handlingen. Det grunnleggende er at man må ha god innsikt i de ytre omgivelsene dersom handlingene skal være fornuftige. Å ha en ekte innsikt i den felles forståelsen av de rette verdiene, og den grunnleggende sannhet, er en forutsetning for å kunne leve i harmoni. Å handle fornuftig forutsetter at man oppfatter det *gode*, og det innebærer at det *sanne*, det *gode* og det *skjønne* på et grunnleggende nivå er identiske (Guneriusen, 1996). Man kan ha en oppfattelse av hva som er de gjeldene verdiene for alle i en kultur eller i skolen der vedkommende arbeider. På skolenivå kan lærere praktisere ut fra sin forståelse av hva som er det gode og den rette måten å utøve yrket på. På et høyere nivå, er den etiske plattformen, utarbeidet av Utdanningsforbundet et eksempel på handlinger der målet er en felles forståelse for hvilke etiske retningslinjer som skal gjelde (Utdanningsforbundet, 26.02.2014). Ut fra denne rasjonaliteten kan man si at kombinasjonen av at man handler ut fra det sanne, i selverfart eller vitenskapelig og objektiv forstand, og ut fra de rette verdier som gjelder i klasserommet og/ eller på skolen ellers, er altså forutsetninger for å praktisere i harmoni.

Følelsesmessig rasjonalitet er den tredje rasjonalitetskategorien hos Weber. Mennesker handler ofte ut fra følelser som oppleves enten akutt i en gitt situasjon, eller på grunnlag av erfaringer man har gjort seg. «Omgivelsene får noe av sin mening for oss gjennom de følelser og stemninger som preger oss i det vi erfarer» (Guneriusen, 1996). Denne følelsesmessige rasjonaliteten kan oppleves både i klasserommet og i teamet. Aktørene kan la følelser, som relateres til tidligere erfaringer, avgjøre handlingene. Man kan la være å samarbeide med kollegaer en har dårlig forhold til, eller man kan velge arbeidsoppgaver som en selv opplever som artige, eller som man har erfart gir mestringsfølelse for en selv. Denne rasjonalitetens vilkår er nok svært forskjellig fra skole til skole, og fra team til team.

Den fjerde er *tradisjonell rasjonalitet*. Denne rasjonaliteten som bygger på *tradisjoner*, inkluderer kollektive og normative standarder for organiseringen av samfunnet, eller i denne sammenhengen skolen som organisasjon eller teamet spesielt. Om rasjonaliteten kan realiseres på individnivå, eller om lover og normer kan begrunnes eller forklares rasjonelt ut fra naturvitenskapelig kunnskap, er diskutert av ideologene opp gjennom tidene (Guneriusen, 1996). Vanetenkningen som gjør seg utslag i skolen i for eksempel måten klassene organiseres på, hvordan ny praksis implementeres, eller normen for hva man gjør i teamtid. Enkeltindividet må oftest underkaste seg gjeldende normer og regler for skolens praksis. Å endre normer kan være svært krevende, eller umulig, for den enkelte lærer.

En annen forklaring på menneskenes måte å handle ut fra, er *omsorgsrasjonalitet*. Hildur Ve beskriver dette som ansvarsrasjonalitet (Guneriussen, 1996). *Målsettingen er «å skape størst mulig fysisk og psykisk velvære for de omsorgstrengende»*. En forutsetning for omsorgsrasjonaliteten er evnen til å etablere gode relasjoner. Guneriussen diskuterer om denne forståelsen er en egen rasjonalitet, men jeg velger i min analyse av intervjuene å forholde meg til omsorgsrasjonaliteten slik Ve beskriver den. Omsorgsrasjonaliteten kan vises i skolen gjennom lærernes omsorg for eleven og de valg de gjør ut fra hver enkelt elev sine behov for tilrettelegging for trivsel og læring. Et eksempel på dette kan være at en lærer prioriterer annet enn det faglige ovenfor en elev, eller en lærer som er oppofrende i møtet med en kollega som har det vanskelig i en periode.

2.4 Habermas` teori om strategiske og kommunikative handlinger

2.4.1 Strategiske handlinger

Habermas deler langt på vei Webers ideer om at det stadig skjer en utvikling av et formålsrasjonelt herredømme over mennesker og natur, der alt er under en streng kontroll av det som kalles en teknisk fornuft. Han kritiserer denne rasjonaliteten, da den ser ut til å tvinge seg inn i fundamentene for sosial samhandling. Habermas bruker begrepet «kolonialisering av livsverdenen» om denne prosessen. Dette betyr at samfunnsinstitusjonene utøver makt over menneskene (Guneriussen, 1996, s. 239). Denne teorien innebærer at aktøren ikke tar hensyn til de andre aktørene når han velger sine midler for å nå målene. Det relasjonelle aspektet er upersonlig eller fraværende.

Habermas utviklet ideen om strategisk rasjonalitet til en teori om handlinger. Den er en underkategori av Webers formålsrasjonelle og resultatorienterte rasjonalitet, og vektlegger handlingene som følger av rasjonaliteten (Gunneriussen, 1996). Strategisk rasjonalitet hviler på forutsetningen om at sosiale fenomener kan analyseres som et resultat av sosiale handlinger (Birknes, 1998), og at det er mulig å påvirke den andre parten gjennom å «kalkulere spillet». Man kalkulerer den andre partens strategier, og planlegger så sine egne handlinger for å nå egne mål ut fra dette (Guneriussen, 1996). Strategisk rasjonalitet er ofte knyttet til maktstrukturer, og er slik en hierarkisk variant (Christensen et.al., 2013). Ledernes kontroll og analytisk-rasjonelle kalkulering er sentral her.

Bak strategisk rasjonalitet ligger en logikk om at det er gjennom rasjonelle handlinger at interessene til de ulike partene kan realiseres. Samhandlingen mellom dem kan bare skje når det er til fordel for de ulike partene. Rasjonaliteten bygger på at forholdet mellom planlagte mål og midler er optimale i forhold til partenes individuelle interesser. Det er likevel

ikke nødvendigvis bare egeninteresse som er motivet bak den strategiske rasjonaliteten. Også i Habermas' teorier kan motivet være relatert til omsorg (Guneriussen, 1996).

Aktøren som har mest ressurser til å sette inn virkemidler for å nå sine mål, har størst mulighet til å få gjennomslag i beslutningsutfallet. Makt blir da utøvd med hensikt, og handlingene fremstår som en maktkamp mellom de involverte partene. Ved hjelp av ulike strategiske virkemidler maksimerer partene sin egen makt. Det er slik sett sannsynlig at den som har mest makt, vil oppnå sine målsettinger.

Den strategiske handlingen kan deles opp i to underkategorier. *Åpen strategisk handling* og *skjult strategisk handling*. Dette kan illustreres med følgende eksempler fra et arbeid med handlinger knyttet til L93-prosessen:

Strategisk handling	
<i>Åpen strategisk handling:</i>	<i>Skjult strategisk handling:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Begrense fagforeningenes makt. • Korte høringsfrister og høyt fredriftstempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Retoriske virkemidler • Framstillingsteknikker • Tilbakeholdelse av informasjon

Fig 2. Åpne og skjult strategisk handling. (Birknes, 1998)

I den åpne strategiske handlingen vil aktøren ta i bruk de strategiske virkemidlene i full åpenhet for å nå sine egne interesser og målsetninger. Dette vil fremstå som legitime handlinger dersom aktøren opptrer innenfor de juridiske og sosialt akseptable normene som gjelder det aktuelle fagfeltet. Dersom aktøren derimot forsøker å manipulere de andre aktørene til å vinne frem med egne mål og interesser gjennom at de presenteres med et annet siktemål enn de egentlig har, så er dette en skjult strategisk handling (Birknes, 1998).

Strategisk bruk av makt kan deles inn i fem indikatorer

- Bevisst utelatelse av en berørt part fra å kunne påvirke utfallet.
- Mangel på forståelsesorientert holdning. Manglende vilje til å endre mening.
- Reduksjon av partenes mulighet til deltakelse gjennom endring av organisatoriske forhold.
- Strategiske virkemidler for å fremme egne særinteresser gjennom retoriske knep,

- Avhengighetsforhold mellom sentrale aktører som kan ha betydning for forløpet og utfallet av prosessen. Dette indikerer da at en eller flere av aktørene er dominerende ovenfor andre.

De strategiske handlingene er en underkategori av sosiale handlinger. I skolen vil vi kunne se flere av disse handlingene. Erfaring og kunnskap om hvordan ulike former for makt utøves, kan være med på å avsløre og møte disse handlingene forberedt. Å unnlate å invitere tillitsvalgte, eller fagforeningene tidlig i en beslutningsprosess, eller å unnlate å være åpen om alle muligheter i en utviklingsprosess, er eksempler på denne formen for strategisk bruk av makt.

2.4.2 Kommunikative handlinger

Den kommunikative rasjonaliteten fremhever «kraften av de bedre argumenter. Interessen bygger på idealet om den frie diskusjon, noe som også er knyttet til demokratisk styring (Engelstad, 2006). Logikken bak denne innstillingen er den rasjonelle argumentasjonen. Habermas plasserer kommunikasjonen i sentrum, og vektlegger dermed de menneskelige forhold. Det er altså ikke bare materialismen som er menneskenes drivkraft (Birknes, 1998). Man lar argumentene brytes mot hverandre, og lar seg overbevise av det beste argumentet. Virkeligheten skapes der og da, og derfor må det vi gjør bygge på en gjensidig forståelse (Myhre, 2009; Birknes, 1998). Den kommunikative rasjonaliteten kan slik måles på graden av gjensidig forståelse mellom partene. Mennesker som innehar makt, har gjerne instrumentelle interesser. Deres tenkning og kommunikasjon er påvirket av ideen om at deres idealer er de rette. Dermed kan det bli en utfordring å skape denne frie meningsbrytningen (Guneriusen, 1996).

Denne forståelsesorienterte innstillingen bygger på forutsetningen om at partene er villige til å sette målene i fellesskap. Ønsket om å bli enige er viktigere enn egne mål og interesser. Løsningene som skal velges skal gjennomgå en *deliberativ* prosess, der argumentene og standpunktene veies opp mot hverandre, til enighet og forståelse blir etablert. Intensjonen bak en deliberativ beslutningsprosess er å frembringe en prosess der aktørene får i både å definere problemet, og finne løsninger som det ikke ligger forhåndsbestemte svar på (Birknes, 1998). Språket er i denne teorien det verktøyet man må beherske for å oppnå gjensidig forståelse.

I motsetning til den strategiske rasjonaliteten, der målene er satt av ledere, vil denne rasjonaliteten åpne for et bredt spekter av muligheter og metoder. Flere hoder tenker bedre

enn ett. Ved uenighet vil kompromisser, gjennom forhandlinger mellom partene, gjerne være løsningen (Birknes, 1998).

I det strategiske rasjonalitetsbegrepet er kjennskap til normer og verdier som ligger til grunn for aktørenes valg, uviktig. I en pluralistisk skole vil det her være spesielt viktig å etterstrebe legitimitet og aksept for beslutninger gjennom forståelsesorienterte prosesser. Kommunikasjon for å avklare hva som er felles norm- og verdigrunnlag er da viktig.

Kommunikativ rasjonalitet bygger på en forestilling om *kvalifisert konsensus*, som betyr at man gjennom den åpne og forståelsesorienterte innstillingen alene vil komme frem til enighet. Idealet om kvalifisert konsensus kan være vanskelig å oppnå. Ofte vedtas beslutningene på bakgrunn av mellomløsninger der partene kommer frem til en *kvasikonsensus* som kjennetegnes av en foreløpig enighet som er kommet i stand gjennom en deliberativ prosess. Ingen av partene er nødvendigvis helt fornøyd, men de respekterer prosessen. Dette kalles også for en *prosedural enighet*. (Birknes, 1999).

Figur 2 illustrer Habermas fremstilling av forskjellene mellom strategisk og kommunikativ rasjonalitet i sosiale handlinger. Mens kommunikative handlinger kjennetegnes av enighet, kjennetegnes de strategiske handlingene av et autoritetsforhold og overtalelse for å vinne frem med sine virkemidler for å nå egne mål.

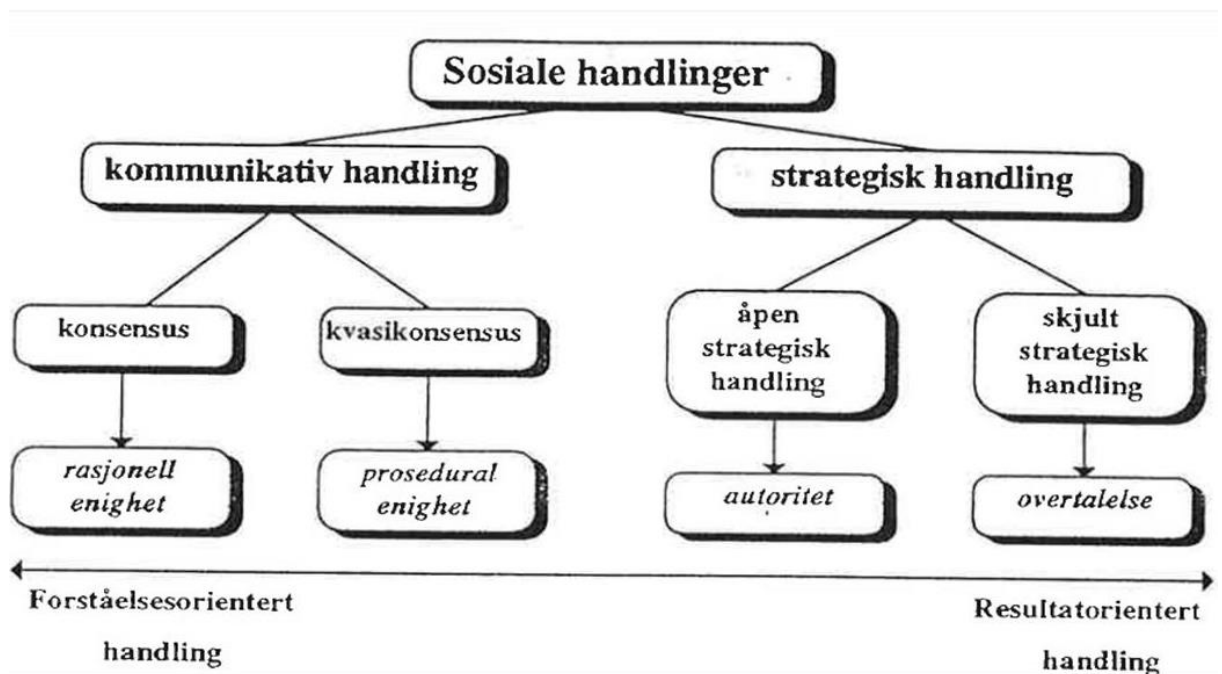


Fig 3. Kommunikativ og strategisk handling: handlings- og akseptkategorier. (Birknes, 1998).

2.5 Autonomi

Et kjent trekk ved læreryrket er yrkets individualistiske og private utforming (Klette, 1998), og kan slik sies å tradisjonelt sett være en yrkesgruppe som kjennetegnes av høy grad av autonomi. Ren autonomi innebærer at aktøren ikke er avhengig av noen for å realisere sine egne mål (Birknes, 1998). «*Jo større kontroll aktøren selv har over en hendelse, jo mer autonom er aktøren*» (Hernes, her sitert fra Birknes, 1998 s 17).

For å kunne si at man er autonom i sitt yrke, må man kunne handle ut fra sine egne grunner og overbevisninger. En aktørs autonomi bestemmes ut fra muligheten til å handle ut fra egne overbevisninger og erfaringer (Sagdahl & Store norske leksikon, 2005-2007). En lærer eller et lærerkollegium vil slik forsvare sine muligheter til å gjøre valg som ikke nødvendigvis er i overenstemmelse med nye retningslinjer eller pålegg fra en styrende instans. De vil handle ut bakgrunn av deres erfaringer og oppfattelser, og kulturen som er utviklet på arbeidsplassen.

I mange sammenhenger er en av partene i en organisasjon *avhengig* av den andre parten for å oppnå et mål, og muligheten for autonomi kan begrenses. Graden av avhengighet kommer an på den ene aktørens kontroll over hendelsen, og av den andre partens interesse for hendelsen (Birknes, 1998). Slik sett kan en aktør skaffe seg mer makt over den han er avhengig av for å realisere sine interesser. En lærer kan skaffe seg mulighet til å nå sine mål, gjennom å øke sin autonomi ved for eksempel å skaffe seg økt kompetanse.

Hargreaves (1996) løfter frem det *mikropolitiske perspektivet* når han diskuterer lærernes mulighet til autonomi. I denne sammenheng reiser dette perspektivet spørsmål omkring individets rettigheter og vernet om den individuelle egenart i forhold til et ytre gruppepress. Lærere kan foretrekke å arbeide på egen hånd i planlegging av undervisning, og også i gjennomføring og etterarbeid, da de har erfaringer som gjør det hensiktsmessig i ulike sammenhenger, eller på grunn av ulike verdier og interesser. Lærerens faglige skjønn er viktig for autonomien, og et sterkt fokus på kollegialitet og samarbeid om felles praksis vil slik kunne virke truende på lærernes autonomi. Hargreaves (1996) finner at lærere som arbeider innen en sterk samarbeidskultur vil kunne ivareta sin autonomi samtidig som den kollektive autonomien utvikles, mens en kultur som er preget av påtvunget samarbeid bidrar til å true og vanskeliggjøre lærernes ivaretagelse av individuell autonomi.

Det mikropolitiske perspektivet diskuterer hvordan personer eller grupper kan realisere sine interesser på bekostning av andres, eller innehar makt til å forme verdiene i for eksempel en organisasjon etter sitt eget bilde. Myndigheter og skoleledelsen kan gjennom å bruke sin makt ta i bruk ulike virkemidler for å fremme en felles kollegial praksis. En økt

kontroll over lærernes bundne arbeidstid (Kvam, 2014) vil samtidig med krav fra myndighetene om økt grad av samarbeid kunne føre til mindre individuell autonomi og mer kollegial autonomi.

Den kollegiale autonomien fordrer at lærerne har en viss grad av homogenitet og felles forpliktelse overfor et yrkesrepertoar. Denne kollektive forpliktelsen er krevende å oppnå i et lærerkollegie som er preget av en personlig og individualistisk utforming, og en sterk grad av autonomi (Klette, 1998).

2.6 Makt

«Som minimum oppfatter vi «makt» som evnen til å få noe til å skje i samfunnet, altså frembringe sosial endring i liten eller stor målestokk.» (Engelstad, 2005).

Max Weber definerer makt som «ett eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (Weber gjengitt i Engelstad, 2005). Andre definisjoner på makt er knyttet til aktørens mulighet til å få et individ til å gjøre som aktøren vil. I denne sammenheng er makt også en relasjon, og ikke bare noe man innehar. Dersom man ønsker å utøve makt på lang sikt, kan en ikke basere seg på å tvinge andre. Man må få andre til å akseptere sin makt, gjøre den legitim. I skolen innehar rektor og andre mellomledere makt. Lærere med lang fartstid og god fagkunnskap innehar også makt i forhold til yngre og nyutdannede lærere. Denne makten etableres over tid gjennom at den blir legitimert (Engelstad, 2005).

Selv om man i en maktposisjon innehar makt, så trenger ikke denne makten nødvendigvis utøves. Den er potensiell. Alle i organisasjonen vet at makten kan utøves, og den er med på å styre handlingene til medlemmene. På denne måten kan den potensielle makten være med på å disiplinere individene i organisasjonen, uten at den utøves direkte (Foucault, 1999).

I skolen vil maktutøvelse kunne ses i mange sammenhenger. For eksempel når lærere blir pålagt å utøve arbeidsoppgaver, eller når en erfaren lærer på et team bruker sin lange erfaring som redskap til å holde en nyutdannet lærer «i sjakk». Skolens ledere har mange verktøy for å utøve makt. Innstillinger til lokale lønnsforhandlinger for den enkelte lærer er et slikt verktøy. Ros for ønsket atferd kan også virke disiplinerende både for læreren som har utført et arbeid, og for de som lytter til rosen. Lærere kan oppleve det ubehagelig med møter på rektors kontor, og unngår derfor å gå på tvers av ledelsens ønsker. Andre verktøy ledelsen disponerer er blant annet tildeling av tid, klasser, fagfordeling og samarbeidspartnere. For

lærerne er disse faktorene viktige i arbeidsdagen, og ledelsen har makt til å disponere dette da de må planlegge for skolens beste som helhet.

Ledelsen har makt til å styre lærernes tid, en sentral og viktig faktor for lærerne i skolen. For lærere er ikke tid en objektiv størrelse. Tiden og yrkesutøvelsen former hverandre ved at tiden strukturerer arbeidet, og arbeidet strukturerer lærernes oppfattelse av den. Tildeling av tid er viktig da tildelingen har betydning for lærernes praksis (Hargreaves, 1996) og kan sies å danne kjernen i lærernes virksomhet.

Sentrale utdanningsmyndigheter og lokale skoleeiere er også i maktposisjoner og utøver makt på ulike måter gjennom blant annet økonomiske bevilgninger, lovverk og ulike styringsdokumenter som stortingsmeldinger, rundskriv og læreplaner. Kommunestyrene kan også gjerne gi skolene oppgaver og målsettinger de skal styre skolene etter. Mange skoler har nok opplevd at det ikke alltid er samsvar mellom oppgaver som blir pålagt dem av ytre makt-havere, og de økonomiske bevilgningene som gis til skolene. Makt utøves av ulike instanser som ikke nødvendigvis kjenner konsekvensene av deres vedtak.

Fagforeninger, foreldre og andre aktører i nærmiljøet har også mulighet til innflytelse på skolen. De skal ha mulighet til innflytelse, og innehar slik an viss makt over hva som skjer i skolen. Fagforeningene har spesielt innflytelse gjennom trepartssamarbeidet som er et viktig prinsipp i det norske arbeidslivet.

Internasjonale aktører har fått en vesentlig maktposisjon i Norge. OECD har gjennom PISA fått en definisjonsmakt som trumfer nasjonale mål, prioriteringer og læreplaner (Sjøberg, 2014). Instrumentet som brukes for å utøve makt er PISA. I mediene omtales resultatene fra disse testene i ukesvis før resultatene offentliggjøres, og når de kommer er norsk skole tildelt førstesider og midtsider i lang tid etterpå. OECD har lyktes godt med sine maktinstrumenter i Norge, der også TALIS er et slikt instrument. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), har også definisjonsmakt gjennom blant annet TIMSS og PIRLS. Resultatene fra disse testene er nesten like interessante som PISA-resultatene. Disse tunge aktørene i internasjonal utdanningssektor bringer med seg et tungt arsenal av utdanningsforskere inn i skole-Norge. Det er slik ikke bare nasjonale myndigheter som styrer det som foregår i institusjonen (Karlsen, 2014).

3 Metode

Metode, betyr veien mot målet (Kvale, Brinkmann, Andersen & Rygge, 2009). Hvilken metode man skal bruke i sitt forskningsarbeid vil være styrt av problemstillingen, og hva man ønsker å finne ut. Kvantitative metoder brukes dersom en ønsker å finne utbredelsen og forekomsten til et fenomen, der man har et ønske om, og behov for, å generalisere ut fra et stort og kanskje bredt område. Kvalitative metoder er vanlig å bruke dersom en ønsker å finne kvaliteten hos et fenomen, og finne kjennetegn og beskrivelser ved akkurat dette fenomenet eller praksisen (Ringdal, 2013).

3.1 Kvalitativ metode

Samarbeid i lærerteam er et fenomen der det egner seg å bruke kvalitativ metode. Jeg ønsker å gå i dybden på fenomenet ved å forsøke å få tak i hver enkelt lærers tanker og erfaringer og dermed kunne for å forstå deres livsverden. Livsverden kan forstås som verden slik vi møter den i dagliglivet (Kvale m. fl, 2009). Innenfor en kvalitativ utforskning vil en fenomenologisk tilnærming « (...)peke på den interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egen perspektiv og beskrive verden slik den oppleves av informantene.» (Kvale m.fl, 2009 s.45).

For å oppnå høy troverdighet til tolkninger og funn ved bruk av kvalitativ metode, så må man argumentere for og begrunne sine valg (Thagaard, 2004). På samme måte som intervjuobjektene har hver sin forståelse av ontologien, så vil en forsker ha sin egen måte å tolke og presentere data på. Det er spesielt viktig at man begrunner godt og er åpen i sin fremstilling av funn og den virkelighet man presenterer. Det er informantenes livsverden som skal tre frem og presenteres, ikke forskerens.

For å finne svar på min problemstilling benytter jeg intervju til datainnsamlingen, men observasjon i forkant for intervjuene for å skaffe meg oversikt og inntrykk fra et teammøte ved hvert av teamene jeg skal innhente datafra.

3.1.1 Observasjon

I min studie ønsker jeg først og fremst å bruke intervju som metode. Likevel vil det være lurt å observere et teammøte i forkant, for å finne ulike innfallsvinkler til intervjuene, og observere hva som skjer i teamet. En observasjon kan være gunstig for å finne ut hvordan relasjonen er mellom aktørene og få innsikt i kulturen på teamet. I en observasjon der

forskeren observerer uten å delta, er det viktig at forskeren forsøker å gjøre seg lite bemerket (Thagaard, 2004). Jeg vil forsøke å være diskret tilstede slik at min tilstedeværelse ikke forstyrrer situasjonen slik den vanligvis er. Det er greit å være passiv tilstede i observasjonen, da jeg kjenner teamorganiseringen så godt at jeg vet hva jeg skal fokusere på (Thagaard, 2004).

Jeg vil notere stikkord fra samtalene, notere hva de gjør underveis, hva de snakker om og se hvordan teammøtet blir ledet. Jeg vil også kunne få et innblikk i hvordan medlemmene i teamet forholder seg til hverandre og hvordan maktforholdet mellom teamleder og lærere er, og lærerne imellom. Utgangspunktet for observasjonen vil derfor ikke være å analysere og tolke det som skjer der, men heller skaffe en oversikt og se etter noe som vil kunne forbedre intervjuene. Jeg vil kunne samtale med informantene om det de snakker om i teammøtet og kontrollere om mine observasjoner er riktige, eller om de var tatt ut av større sammenheng og dermed kan tolkes annerledes

3.1.2 Intervju som metode

Formålet med et samtaleintervju er å innhente informasjon om de individuelle opplevelsene og erfaringene enkeltlærere og teamledere har med samarbeid i team (Thagaard, 2004). Jeg mener derfor at den beste metoden for å oppnå dette er halvstrukturerte intervju. Denne formen for intervju krever at intervjuet både er godt forberedt ut fra det jeg ønsker å finne ut, samtidig som det gir meg mulighet til å gå nærmere inn på ting som kan dukke opp underveis. Min erfaring tilsier at lærere er glad i å fortelle om sine erfaringer og sitt syn på god praksis. Da vil et halvstrukturert, et delvis strukturert intervju gi større handlingsrom for meg som intervjuer (Thagaard, 2004). På denne måten er det viktig å være åpen for improvisasjon ved å lytte til informantene og hele veien være oppmerksom i forhold til nye og uventede tanker og erfaringer. Jeg bør etterstrebe å være åpen for relevante og uventede utsagn, og slik komme nærmere deltakerens perspektiv og forståelse. Spørsmålene mine kan være med både å bevisstgjøre deltakerne på fenomener som vi samtaler om, og kanskje bidra til nye perspektiver i yrkesutøvelsen.

Som intervjuer vil jeg lage noen kategorier på forhånd slik at jeg kan sortere spørsmålene mine, og lage en viss struktur i intervjuet. Jeg vil også skaffe meg oversikt over teori som kan være med å gi retning for kategoriene mine, og dermed også for spørsmålene. Jeg må være åpen for at mine kategorier må endres underveis, eller i analysen av dataene.

Intervjuguiden min er utformet med tanke på at det skal ha en nøytral og enkel start, mens det utvikler seg mot et høyere og mer reflekterende nivå etter hvert (Thagaard, 2004).

Avslutningsvis vil jeg tone ned nivået, og forsøke å få en naturlig avslutning, der informanten opplever at de har hatt en god opplevelse, og bidratt med nyttig informasjon til meg.

3.2 Forforståelse

I min oppgave kan min forforståelse lett komme til å legge føringer i alle deler av arbeidet. Jeg må være bevisst denne utfordringen hele veien i. Jeg har mange tanker om emnet jeg skal undersøke, og jeg har gjort meg mange erfaringer igjennom årene som lærer, som mor til skolebarn og som lokalpolitiker. Jeg ønsker at kompetansen jeg har opparbeidet meg skal være en fordel i arbeidet, og at denne kunne være med på å øke kvaliteten på oppgaven. Min forkunnskap kan bli en utfordring med tanke på å være åpen til dataene som kommer frem i det som for meg er et kjent felt (Thagaard, 2004). Dette krever at jeg hele veien er åpen og reflekterende rundt mine tanker og ideer om temaene jeg arbeidet med. Dette vil bli krevende, men er helt nødvendig for at oppgaven skal bli troverdig. Jeg vil tro at min erfaring vil farge oppgaven, men målet er å få den så objektiv i fremstillingen som det er mulig å få til.

3.3 Utvalg

I kvalitative undersøkelser bruker man ofte strategiske utvalg for å skaffe seg data. Dataene hentes da fra informanter som har spesielle egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til informasjonen man ønsker å finne (Thagaard, 2004). Jeg ønsker å besøke to skoler og undersøke et lærerteam ved hver av skolene, der jeg vil intervju to lærere og teamleder ved hvert av teamene for å få flere syn på, og meninger om samarbeid i team. Det er den enkelte lærers opplevelse og erfaring som er sentralt for meg å finne tak i.

For å tilstrebe variasjon i materialet har jeg valg å intervju teamledere og lærere fra to skoler. Jeg kunne ha intervjuet teamledere og lærere fra samme skole, men det er interessant å se hvordan ledelsen påvirker lærerteamene ved to ulike team og skoler. Dette er ikke et case-design, og jeg vil derfor ikke sammenligne skolene. Det er størst mulig bredde i forhold til problemstillingen som er interessant for meg.

Jeg endte opp med en skole i en større by i Midt-Norge som er kjent for tett samarbeid. Denne skolen kom jeg i kontakt med gjennom min veileder. Den andre skolen kontaktet jeg selv på bakgrunn av informasjon jeg har fått via andre som har kjennskap til skolen. Denne skolen har en annen organisering enn den første skolen, og den er betydelig mindre i størrelse og antall elever enn min første skole. Skolen er kjent for å ha en ledelse som ønsker flat

struktur og stor medvirkning fra sine ansatte. Jeg vil senere i oppgaven gi mer detaljert informasjon om disse skolene.

For å få kontakt med informanter, kontaktet jeg ledelsen ved hver skole, som sendte henvendelsen videre til teamlederne. Teamlederne tok henvendelsen opp i teamene, og deretter gav de meg tilbakemelding. Alle teamene var positive til å delta. Utvelgelsen av de to lærerne ved teamene ble gjort ved at to lærere på hvert team meldte seg frivillig. Jeg var mindre opptatt av hvem mine informanter var. Men etter utvelgelsen så jeg at de representerer ulikhet med tanke på kjønn, alder og bakgrunn og erfaring. Denne ulikheten gav meg også bredde i dataene. At informantene meldte seg frivillig til å bli intervjuet, kan føre til at utsagnene ikke blir så representative som jeg ønsker de skal være (Kvale m.fl, 2009). Jeg vurderte at i forhold til min problemstilling, så vil informantene uansett kunne gi god kvalitet på spørsmålene, da det er deres opplevelse av samarbeidet, og kvalitetene av dette, som er interessant.

Jeg hadde ingen kjennskap til noen av informantene i forkant av intervjuene, slik at utgangspunktet var at de var ærlige, og ikke opptatte av å imponere eller gi usanne opplysninger for å fremstå i godt lys. Dette vil jeg uansett være på vakt ovenfor i analysen.

3.4 Presentasjon av skoler, teamledere og lærere

De to skolene jeg har innhentet data fra, er svært forskjellige. **Skole A** er en forholdsvis liten 1-10 skole i ei lite bygd i Midt-Norge. På ungdomstrinnet er det ett team, og 10-12 lærere og assistentene utgjør teamet. Alle lærerne har arbeidsplass i et stort teamrom, mens teamleder sitter i tilstøtende rom, med en dør mellom. Rektor har kontor i nær avstand til lærerne. De fleste lærerne kjører bil til jobb. Fast teamtid er mandag fra 14.00 -15.30. Fellestid tirsdager fra 14.15-15.15. De andre dagene varer den bundne tiden fra 08.15-14.15. Fagseksjon holdes en gang i blant.

Skole B er en ungdomsskole i en større by i Midt-Norge. Det er fire klasser i hvert trinn, og trinnet er delt opp slik at to og to klasser deler på tre kontaktlærere som har de fleste timene sine i denne elevgruppen. Alle lærerne på trinnet hører til i samme teamet som består av ca 10 lærere. Skolen har fellestid hver mandag fra 14.15- 15.30, og teamtid hver torsdag 14.15- 15.45. Fagseksjonsmøter holdes en gang i blant, og tas da av fellestid mandager.

Informantene skole A	Informantene skole B
<p>A1 er avdelingsleder. Han har arbeidet ved skolen i litt over 10 år. Han har allmennlærerutdanning i bunn, og har erfaring fra alle trinn i grunnskolen.</p> <p>A2 er kontaktlærer på ungdomsskolen og utdannet allmennlærer. Hun har relativt få år bak seg i yrket og føler seg fremdeles nyutdannet. Hun arbeider både på mellomtrinn og ungdomstrinn. Er i år kontaktlærer på 9.trinn i der hun deler kontaktlærerjobb med erfaren lærer.</p> <p>A3 er en mannlig lærer med allmennlærerutdanning med musikk. Han har arbeidet ved skolen i 10 år. Senere har han tatt mentor-/veilederutdanning. Er nå kontaktlærer 10.trinn.</p>	<p>B1 er teamleder på trinnet. Teamleder kalles på denne skolen for faglærer. Hun har bred erfaring fra ulike yrker, og har ett år bak seg som lærer /faglærer på denne skolen. I bunn har hun en universitetsutdannelse i ulike fag. Er nå sosiallærer, fagleder, lærer på skolen, samt har ansvar for å følge opp nasjonale prøver og årsplanene for skolen.</p> <p>B2 er tidligere elev på skolen, og nyutdannet. Hun har allmennlærerutdanning fra høyskole, og er faglærer i år.</p> <p>B3 har lang erfaring fra læreryrket. Bred utdanning med mange fag i fagkretsen, og hun har tatt en god del videreutdanning. Hun har erfaring både som teamleder og kontaktlærer. I år er hun faglærer. Tar initiativ til kollegial utvikling på trinnet gjennom utvikling av ulike verktøy for lærere og elever.</p>

3.5 Utarbeiding av intervjuguide

Jeg arbeidet lenge og grundig med intervjuguiden. Helt fra jeg fant problemstilling for oppgaven, har jeg skrevet ned spørsmål som kunne være utgangspunkt for denne. En viktig del av det kvalitative intervjuet er å utforme spørsmål som gjør at man kommer i dybden av det man ønsker å skaffe seg informasjon om. Spørsmålene bør være utformet slik at informanten får mulighet til å reflektere over de tema som forskeren ønsker informasjon om (Thagaard, 2004). Etter en lang prosess der jeg leste teori og bøker om temaet mitt, laget jeg meg kategorier som de ulike spørsmålene kunne komme inn under. Jeg sorterte spørsmålene og kategoriene i det jeg mente var en logisk rekkefølge. Da ønsket mitt var å få til en samtale

med informantene, ble kategoriene overordnede tema, mens spørsmålene som jeg ønsket å få svar på, ble utformet som spørsmål under hver kategori i et kolonneskjema.

Hovedkategoriene i mitt spørreskjema var hvordan lærerne opplever nytte av teamet, hvordan de mener kulturen på teamet er, beskrivelser av hva som faktisk skjer i teamet, kjennetegnet på teamsamarbeidet, hvordan de opplevde at styring og ledelse utøves på teamet, og til slutt hva lærerne ønsker at teamsamarbeidet skal bestå i.

3.6 Prøveintervju

I god tid før mine intervju som skal analyseres i denne oppgaven, gjennomførte jeg prøveintervju med en lærer, og en teamleder. Intervjuene var også her halvstrukturerte, og jeg opplevde fort at jeg følte meg bundet av intervjuguiden min. Jeg hadde større fokus på å stille alle spørsmålene mine, enn å være tilstede og lytte til informanten. Da jeg transkriberte intervjuet i etterkant, fant jeg også at det var flere opplysninger informanten min gav som jeg gjerne skulle visst mer om, og som jeg absolutt skulle fått frem under intervjuet. En annen oppdagelse jeg gjorde, som jeg opplevde var svært viktig i forhold til mine forkunnskaper, var at jeg slo meg til ro med uttalelser som bekreftet mine antagelser. Jeg gikk dermed glipp av viktige opplysninger, og mulighet til å få dypere forståelse av informantens livsverden.

Etter denne første erfaringen, gikk jeg tilbake til teoriene og problemstillingen min, og ble tryggere på hva som var det viktigste for meg å finne ut av. Jeg opplevde at jeg måtte ha en trygghet i forhold dette for å slappe av i intervjuet og være til stede og gi full og hel oppmerksom til hva informanten meddelte. Jeg gikk også tilbake til mine bøker om intervju som metode, og leste mer om samtalebaserte intervju.

Neste prøveintervju opplevdes bedre. Jeg slappet mer av og opplevde dette intervjuet i større grad som en samtale mellom meg og informanten. Intervjuguiden ble et godt redskap i intervjusituasjonen, og jeg ble ikke så bundet til spørsmålene. De ble mer stikkord og en hjelp dersom jeg ikke syntes jeg fikk nok informasjon under hver kategori.

Jeg hadde intervjuguiden min liggende på bordet, og kunne følge med og vurdere om jeg hadde fått informasjon om alle mine kategorier. Jeg holdt meg ikke til rekkefølgen, men lot informanten snakke fritt når hun var i gang, og lot dette styre rekkefølgen av intervjuet. Informanten gav uttrykk for at det hadde vært en fin samtale rett etter intervjuet var over. Da jeg transkriberte dette intervjuet, så jeg hadde det var en betydelig forbedring i forhold til første gang. Jeg så at jeg hadde vært mer til stede, og at jeg hadde fulgt opp informantens utsagn på en bedre måte. Samtalepreget fungerte bedre for meg, og bidro også til at

informanten sluppet mer av og fortalte gjerne mer gjennom eksempler og fra selvopplevde erfaringer. Intervjuguiden i vedlegg 4.

Jeg erfarte at det er lett å bekrefte utsagn, uten å stille oppfølgende spørsmål, når du er enig i intervjuobjektens tanker og erfaringer. Det er like lett å stille ledende spørsmål når intervjuet får preg av samtale, og du har erfaring og antagelser som du som lærer i situasjonen ønsker å få bekreftet. Intervjuene gikk lettere å gjennomføre for hver gang, og det ble også lettere å legge bort sin egen erfaring og sine egne tanker om emnet.

Jeg ser i ettertid at det var en fordel for meg å gjennomføre to prøveintervju. Jeg opplevde hva som fungerte best for meg, og med tanke på å få frem best mulig data. Det å intervjuer både en teamleder og en lærer gav meg nyttig kunnskap som jeg kunne ha nytte av i mine senere intervju. Jeg opplevde at det var forskjeller på perspektivene på samarbeid og arbeid i team sett fra to forskjellige roller. I tillegg fikk jeg en bedre forståelse av maktforhold og styringsmekanismer i disse skolene som mine to informanter i prøveintervjuet kom fra. Den viktigste erfaringen var klart hvordan jeg skulle intervjuer mine informanter og hvordan min forkunnskap kunne både forbedre intervjuet, men også begrense informasjonen.

Jeg ønsket også at informantene skulle gi meg tilbakemelding etter at intervjuene var gjennomført, slik at jeg kunne ta med meg innspill og se om jeg skulle endre på spørsmålene. Teamlederen sa seg bare fornøyd med intervjuet, mens læreren jeg intervjuet gav uttrykk for at temaet for intervjuet var svært interessant, og at det hadde gitt henne nye tanker og bevissthet som hun ville ta med seg videre.

3.7 Gjennomføring av observasjon

Observasjonen min av teamene der mine informanter kom fra, var svært nyttige for meg. Jeg deltok ikke i samtalene, men var til stede rundt teambordet, og noterte mine observasjoner. Jeg noterte meg hvem som sa hva, hva teamlederen initierte av samtaler og hva innholdet i møtet var. Jeg prøvde å legge merke til hendelser og utsagn som sa noe om kulturen på teamet, om det var lærere som styrte samtaler og innholdet i møtet, eller om det var leder og saklista som var styrende. Denne forholdsvis passive og enkle observasjonen gav meg nyttig informasjon om teamene, og ikke minst gav det meg interessante data som kunne bli gjenstand for spørsmål i mine senere intervju.

3.8 Hovedintervju

Jeg opplevde at intervjusituasjonen var tilnærmet helt like for de seks intervjuene, med unntak av ett intervju, som gjennomførtes på et nøytralt sted. De andre fem intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted, på grupperom og møterom som var kjente for dem. Vi prøvde å legge forholdene til rette for ikke å bli forstyrret av andre underveis.

Jeg møtte opp i god tid før avtalt tidspunkt for intervjuene, slik at vi kunne start opp som avtalt. Jeg presenterte meg selv som masterstudent ved NTNU, og at jeg var til stede for å lære, og for å skaffe meg mer kunnskap om temaet som jeg arbeidet med. Det var viktig for meg å presisere at denne kunnskapen lå hos dem som informanter.

Før vi begynte selve intervjuet, signerte informantene samtykkeskjemaet jeg hadde med. Jeg orienterte om hva dette innebar, og forsikret informantene om sikring av anonymitet og konfidensialitet. Alle informantene signerte samtykkeskjemaet.

Siden intervjuene bar preg av å være strukturertesamtaler, dog ganske strukturerte, ble intervjuene svært forskjellige. Rekkefølgen på kategoriene og spørsmålene mine kom i rekkefølgen som samtalen la til rette for. Jeg forsøkte likevel å holde styringen på intervjuene og passe på at intervjuene pekte rett vei. Lærere er kjente for å være flinke og glade i å fortelle, og dette er også min erfaring etter gjennomføringen. Innimellom ble det vanskelig å lede samtalen tilbake til mitt tema, da lærerne nok følte de snakket med en likesinnet, og gjerne ville fortelle om sine erfaringer, gjerne på et faglig nivå. Jeg tok meg selv i å avbryte en del, da jeg ønsket å lede spørsmålene tilbake til det jeg ønsket data om. Jeg forsøkte å anerkjenne det informantene kommuniserte underveis, og forsikre meg om at jeg hadde forstått rett og for å sikre påliteligheten gjennom «-å fjerne feilkilder» (Ringdal, 2013).

Jeg oppdaget i prøveintervjuene at noen av mine spørsmål ikke gav meg den uttellingen jeg ønsket. Jeg endret derfor på dette i intervjuene senere, og la til rette for at lærerne kunne gi eksempler og fortalte om opplevelser de har hatt med de ulike temaene.

Intervjuene mine ble dels omfattende i tid og i tekst. Det lengste intervjuet varte i 1,5 time, mens de korteste ble gjennomført på 45 minutter. Jeg benyttet meg av hjelp til transkribering, etter tips og hjelp til kontakt av veileder. Transkriptøren gjorde en veldig god jobb, og da jeg lyttet gjennom materialet for å sjekke det opp fant jeg kun en liten feil i hele opptaksmaterialet. Tekstmaterialet utgjorde til sammen 152 sider med skriftstørrelse 11 og enkel linjeavstand.

3.9 Forskningsetiske spørsmål

Jeg brukte intervju som metode under datainnsamlingen, og intervjuene ble transkribert av en annen person. Dette i tillegg til at innholdet i lydopptakene inneholdt personopplysninger, og noe av det var av sensitiv art, gjorde at prosjektet mitt var meldepiktig til Statens Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Som vedlegg til meldeskjemaet jeg sendte inn, la jeg intervjuguiden og prosjektbeskrivelsen. Jeg utarbeidet også et samtykkeskjema som deltakerne underskrev, der de blir informert om prosjektet, transkriberingen, sikring av anonymisering og konfidensialitet, og at de ville ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet om de senere ønsker dette. Godkjenning fra NDS ligger vedlagt.

I et kvalitativt intervju, er spørsmålene man stiller til informanten spesielt viktig, da også andre personer kan bli nevnt, og det vil være mulig for andre å finne ut hvem som omtales i studien. Dette kan være andre personer som har samme arbeidssted og som vet at det foregår intervju, eller det kan være at informanten informerer andre om at hun er blitt intervjuet, og om konteksten dette intervjuet inngår i. Spørsmålene må utformes slik at informanten ikke føler ubehag, og de må vise respekt for informantens grenser. Spørsmålene må bevare informantens integritet og sikre at intervjueren gjengir informasjon som ivaretar informantens vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2004).

Jeg hentet inn informert samtykke fra deltakerne før jeg startet intervjuene. Her ble deltakerne informert om hva undersøkelsen vil bli brukt til og hvordan informasjonen de gav meg skal brukes. De skulle vite at de kunne avbryte sin deltakelse og at informasjonen vil bli sikret i forhold til konfidensialitet og full anonymisering. Informantene ble også gjort oppmerksom på min bevissthet om at det kan være vanskelig å fortelle om og utlevere noe fra egen arbeidsplass, slik at jeg ville jeg være ekstra oppmerksom og bevisst hvordan materialet og mine tolkninger ville bli fremstilt. Ikke minst gjelder dette hvordan jeg ville gå frem for å sikre anonymiseringen. Jeg laget pseudonymer for både personer, navn på og beliggenhet for skolene. Deltakerne ble også bli gjort oppmerksomme på at det ville bli en annen enn meg som transkriberer opptakene jeg gjorde av intervjuene. Jeg utarbeidet et samtykkeskjema som jeg tok med meg i møtet med mine informanter, etter at de i forkant hadde fått informasjonen de trengte i god tid før intervjuene. Informantene ble også gjort oppmerksomme på at lydopptak vil bli slettet etter at transkripsjonen og sikring av denne blir gjort, og at transkribert tekst blir ødelagt etter at oppgaven er levert i august 2015.

Andre forskningsetiske spørsmål vil bli kommentert i oppgaven under de ulike deler av oppgaven.

3.10 Analyse av data

Jeg hadde temaet klart da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven. Ut fra dette temaet utarbeidet jeg en problemstilling og forskningsspørsmål som skulle bidra til å finne svar på problemstillingen. Dette var så utgangspunktet til utarbeidelsen av kategorier som kunne danne grunnlag for spørsmål i intervjuguiden. Jeg så etter hvert at jeg måtte endre på kategoriene etter at jeg var ferdig med intervjuene. De endelige kategoriene er formet ut fra teori om emnet og ikke minst ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Å analysere et stort intervjumateriale, innebærer nødvendigvis den krevende prosessen det er å plukke tekstene fra hverandre, og finne de elementene i teksten som passer under hver av kategoriene. Dette kan først starte når man får det transkriberte tekstmaterialet. Underveis i intervjuene observerte jeg kroppsspråk og tanker jeg gjorde meg, og hadde dette med meg i analysearbeidet.

Da jeg mottok det transkriberte materialet, lyttet jeg gjennom opptakene samtidig som jeg leste over teksten. Jeg gjorde meg små notater underveis der jeg opplevde at stemmeleie, ironi og lignende, kom frem i opptaket slik jeg også husket det, men som ikke kom frem i teksten. Jeg arbeidet deretter med teksten i flere omganger. De ulike kodene plasserte jeg inn i de ulike kategoriene i et skjema. Jeg så da at det ble naturlig å endre noen av kategoriene mine, og legge til noen. I siste runde la jeg de endelige kategorier inn i et nytt skjema og gjorde den endelige fordelingen av kodene.

Mine forskningsspørsmål, kategoriene i intervjuguiden og de teoretiske perspektivene, er utgangspunkt for hvordan jeg analyserer dataene mine.

Kategoriene som dekker det første forskningsspørsmålet mitt ble da; 1: Samarbeid knyttet til elever, klasser og foreldresamarbeid. 2: Kollegialt og individuelt utviklingsarbeid. 3: Læreplanarbeid. 4:Samarbeid av koordinerende art. 5:Annet samarbeid i team. 6: Uformelt og formelt samarbeid.

Videre så jeg at rasjonalitet og makt ble kategorier som kan gi forklaringer på det andre forskningsspørsmålet mitt. Weber og Habermas er sentrale teoretikere jeg vil kunne bruke for å analysere maktrelasjonene i teamet. Lærerne jeg intervjuet var opptatt av å selv kunne bestemme over egen praksis. Slik blir makt og autonomi naturlige å drøfte opp mot hverandre i denne sammenheng. For å finne svar på tettheten i lærernes samarbeid, velger jeg å bruke Little sine kategorier av samarbeidet.

3.11 Kvalitetssikring

Innen kvalitativ forskning brukes begrepene bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet for å vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2004). En studie kan være overførbar dersom personer med erfaring fra de områdene som studeres kan kjenne seg igjen i tolkningene av dataene som presenteres. Dette betyr at tolkningen gir leseren en «*dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer, og samtidig overskrider leserens forståelse*» (Thagaard, 2004).

Jeg har kvalitetssikret studien gjennom å være grundig med tanke på studiens bekreftbarhet og troverdighet. Slik kan jeg legge til rette for at studien kan ha en overførbarhet for andre lesere. Jeg har argumentert for bekreftbarheten gjennom å gjøre grundig rede for fremgangsmåten, og hvordan dataene ble utviklet gjennom hele prosessen i studien. Jeg har vektlagt å være tydelig på å skille mine tolkninger fra de eksplisitte utsagnene og faktiske observasjoner i undersøkelsen. Gjennom å lytte til opptakene samtidig som jeg leste det transkriberte materialet, sikret jeg at intervjuene er rett gjengitt, slik at jeg kunne tolke teksten rett. En annen viktig faktor for å heve troverdigheten er å være åpen overfor informanten og gi så mye informasjon om undersøkelsen som mulig. Jeg var tydelig overfor informantene om min bakgrunn for interessen for mitt valgte tema, slik at de ble klar over min relasjon til temaet.

Bekreftbarheten handler om hvordan dataene i undersøkelsen tolkes. Forskeren skal forholde seg kritisk til egne tolkninger, og bekrefte resultatene med bruk av annen forskning (Thagaard, 2006). Dette opplever jeg som en krevende del av oppgaven, mest på grunn av min erfaring og kunnskap i egen yrkesutøvelse. God kjennskap til teorier og forskning ble viktig å tilegne seg, samtidig som jeg har vært svært bevisst å nullstille meg for å kunne tolke så objektivt som mulig. Jeg har gjort rede for mine erfaringer og kunnskaper om feltet tidligere, og hvordan fremgangsmåtene er valgt. Dette er også viktige deler av arbeidet for å gjøre undersøkelsen bekreftbar. Grunnlaget for teorien jeg valgte blir det gjort rede for. Thagaard (2006) sier at det i prinsippet skal finnes dokumentasjon for all tolkning av data-materialet. Dette har jeg forsøkt å etterleve.

4 Analyse

Jeg gjør en grundig fremstilling av empirien i analysen for å presentere lærernes oppfatninger av de ulike temaene jeg belyser i oppgaven, da det er vanskelig å tolke og gi en presis fremstilling av andres livsverden og forståelse av den, Jeg har svært god kjennskap til feltet mine undersøkelser foregår i, jeg har derfor vektlagt å være svært grundig i analysen for å sikre troverdigheten i oppgaven. Empirien min er omfattende. Det er krevende å finne essensen i intervjuene og presentere dem i være en oppgave som skal ha et begrenset omfang. På grunn av begrensningen, må jeg også velge bort noen sitater som kunne være med å understøtte påstander fra andre. Jeg skulle gjerne presentert alle.

Lærerne og teamlederne jeg har intervjuet er glade i å dele sine tanker og erfaringer. I løpet av observasjonene og intervjuene mener jeg derfor at jeg har skaffet meg en god oversikt over hva som skjer i teamarbeidet og det som ligger til grunn for ulike former for samarbeid i teamet. Jeg belyser informantenes oppfatninger og forståelse ved å presentere sitater fra intervjuene etter hvert som jeg gjør rede for mine funn..

Innledningsvis vil jeg vise at teamet oppleves som en viktig arena for lærerne jeg intervjuet. De mener det er teamet som har størst relevans av den timeplanfestede samarbeidstiden. De opplever alle at det er i teamet de får ta opp og diskutere det som er viktigst for dem:

Ville alltid prøvd å få med meg team, Ja. (...) Det gir mye- (...) Der får du diskutert-det er jo viktig å få med seg-. (A2:6)

Og SÅ får vi plutselig frigitt siste halvtime, og det er jo bare sånn: yes! Og da er jo alle på teamet til stede. (B3:17)

Det kan se ut til at også ledelsen ser teamtiden som en prioritert arena. Alle jeg intervjuet forteller at ledelsen gjerne gir av fellestid til teamtid:

Og den kan jo brukes til alt mulig rart. Av og til så går vi på team da også, og ellers så går vi sammen, engsklærerne på ungdomstrinnet sånn ... gjør noe arbeid i dette her -(A1:3)

Jeg har ikke sånn fintelt på timer, men det litt oftere skjer nå at de tar 70-60-70 % av fellestida, og så får vi beskjed på starten, og så -siste del får dere til teamtid, for det vet jeg dere trenger, for nå kommer det og det. (B3, s 16)

4.1 Hvilke oppgaver samarbeider lærerne om i teamet?

Jeg startet som nevnt datainnsamlingen med å observere hvert av teamene en gang. Observasjonen gav meg mange eksempler på hva slags arbeid som foregår i teamene. I

intervjuene fortalte informantene om mange flere oppgaver de knytter til teamet, slik at jeg til sammen har fått god innsikt i arbeidsoppgavene. Jeg har valgt å dele opp samarbeidsoppgavene i seks kategorier ut fra det jeg mener er mest hensiktsmessig for å favne alle samarbeidsoppgavene i team, som nevnt i forrige kapittel.

4.1.1 Samarbeid knyttet til elever, klasser og foreldresamarbeid

Et gjennomgående engasjement for elevene preger alle seks intervjuene.

Men jeg syns jo at vi – vi snakker om masse elever, og vi bryr oss. (...) Vi må nesten av og til skjerpe oss litt, for vi skal jo helst ikke snakke så mye om elever på – f.eks. på lærerrommet. (...) Så jeg syns at – jeg kan med hånda på hjertet si at det er elevene vi er der for altså. (B3:11)

(...) jeg er ganske klar på – eller min forståelse av den teamtida er at den er til for elevene. (...) hvis vi IKKE hadde hatt den tida, hvordan skulle vi da ha fått tid til samarbeid og et bedre på en måte læringsmiljø for elevene? (B1:8-9)

Lærerne forteller at flere av sakene de samarbeider om i teamtida er relatert til enkeltelevers faglige- og sosiale utfordringer..

(...) Vi har et LITE knippe med elever som ... er av en sånn art at vi bruker LITT teamtid på det, fordi at det er opplysninger som – som alle lærerne på ungdomstrinnet bør vite om. (A1:9)

Men det er noe – vi har en elev som har veldig – som har IOP, men som – som går på sosiale mål. Stort sett. Som har fryktelig mange utfordringer, og det bruker vi litt teamtid på, ja. (A3:8)

Ut fra lærernes utsagn ser det ut til at lærerne mener at teamet er arenaen hvor de kan diskutere tiltak som opp mot den enkelte elev for at eleven skal møte en felles og forutsigbar praksis overalt i skolen. I begge teambesøkene observerte jeg at elevsaker var tema, og at felles håndheving av ulike regler og tilpasninger ble diskutert.

Lærerne og teamlederne fra begge teamene forteller at foreldresamarbeid en sentral del av samarbeidet i teamet. Dette gjelder både det å lage seg felles retningslinjer for konferansetimer, og bli enige om hvordan den formelle kontakten med hjemmene skal foregå. Det viser seg å være vanskelig å gjennomføre slike felles retningslinjer, og lærerne både tar seg lov til, og får lov til å ikke følge disse planene slavisk. Utgangspunktet for hvorfor og hvordan bestemmelsene for disse retningslinjene er kommet i stand er også forskjellig.

Nei, det har vi fått litt tredd nedover hodet, for det fungerer ikke – (...) For der er det nemlig også en kolonne som heter: lærernes kommentar. (...) Og DEN bruker vi ikke. (...) Så teamet – vi har løst det med at de sånn under bordet – under hånden – har redigert hele skjemaet, vi lar være å fylle det ut. (B3:1)

Og om vi prøver å legge oss noen sånne rammer for foreldresamarbeidet på A, så er jo – det er den enkelte lærer som er i møte med foreldrene, og det er den enkelte lærer med SINE styrker og svakheter så ... Og med full frihet til å gjøre det på den måten de syns er best. (A1:14)

Samarbeid med foreldrene er tema som alle seks informantene trekker frem som en vesentlig del av teamets samarbeid. Utover planer for konferansetimer og foreldremøter, kan

retningslinjene også gjelde hva man gjør når elever ikke møter på skolen til første time, eller om hvordan informasjon skal gis til foreldrene i ulike sammenhenger.

Andre eksempler på områder der kollegiet har forsøkt å utvikle felles praksis er retningslinjer for hvordan arbeidet med lese- eller læringsstrategier skal foregå, og hvordan de kan lage prøver som faktisk tester kompetansemålene. I møtene jeg observerte ble også praksis og regler for inspeksjon diskutert.

4.1.2 Kollegialt og individuelt utviklingsarbeid

Ved skole A har det vært en lengre periode med fokus på læringsmiljø. Dette arbeidet ble initiert av myndigheter sentralt, og utformet lokalt av hver enkelt kommune eller skole. I skole A sin kommune ble arbeidet med læringsmiljø forsterket med eksterne ressurser som bidro med å følge opp arbeidet i hver enkelt skole i kommunen. Et av tiltakene i dette arbeidet kaller jeg her Q. Begge lærerne på skole A mener metoden er et nyttig verktøy i egen kompetanseutvikling, og at den har betydning for deres klasseromspraksis. Lærerkollegiet har selv tatt initiativ til å arbeide med denne metoden i ettertid. Det er nå lenge siden metoden ble brukt, men begge trakk frem metoden da de fikk mulighet til å fortelle hvilket samarbeid de gjør i teamet.

(...) Ja. Så om man ikke nødvendigvis alltid har kommet til ... fiks-løsningene da, så har man stort sett fått en eller to-tre ting man kan i hvert fall ta tak i og gå videre fra. (A2: 11)

Men – nei, vi syntes at det – at det var en fin metode til at alle sammen må prate, og alle sammen må vente på tur(...) Og så ... få innspillene fra alle sammen, uten at det blir konkludert noe med en gang. (...) Ja, for vi kjenner – altså når vi tar opp en utfordring eller et problem til vanlig på team, så er det veldig lett å hoppe til ... nei, skal gjøre det sånn – (...) Så når vi har tid til å bruke den metoden så er den veldig fin.(...) Sjøl så syns jeg det er veldig interessant å få høre hva folk tenker om det som JEG tenker i hvert fall. (A3:5-7)

Begge lærerne ønsker mer tid til dette samarbeidet i teamet. Teamleder er klar over at lærerne ønsker mer tid til utviklingsarbeid, som både bidrar til individuell og kollegial utvikling. Det er spesielt at dette samarbeidet blir trukket frem når det foregår veldig sjelden. Som en av lærerne sa; «Vi brukte den i fjor, vet jeg». Jeg spurte lærerne om hvorfor de ikke praktiserte mer av Q-metoden. Prioritering av tid er svaret..

«Ja, det blir jo sånn: hvis vi har tid kan vi gjøre det der» (A3:5)

Ved skole A arbeider hele skolen med et leseprogram som kalles SOL. Programmet er bestemt innført i hele kommunen av kommunestyret, og ressurslærere er skolert for å iverksette opplæringen av lærerne ved hver enkelt skole. Programmet er utarbeidet av lærerne ved en barneskole et annet sted i landet, og ble ved innføringen sagt å være evaluert som et leseprogram med positiv effekt. Programmet er i skole A sin kommune bestemt innført også

på ungdomstrinnet. Lærerne er skeptiske til innføringen av programmet, og ser ikke helt nødvendigheten av det:

(...)Fordi det stopper etter – Eller det – ja, det stopper etter kartlegginga. Altså (...) (...)Nei – Jo, fordi at det er sånn: La-la-la – (ler) (...) Små – Nei, fordi at det mangler fortsatt – jeg syns det mangler ... brukbare og gjennomførbare tiltak da (A2:13)

Læringsmiljøsatsninga har bidratt til at skolen har satt ytterlige fokus på læringsstrategier. De har laget seg et system som sikrer at alle elevene tilegner seg utvalgte metoder i løpet av grunnskolen. I tilknytning til dette arbeidet har medlemmene på teamet lest seg opp på teori som ligger til grunn for læringsmiljøsatsningen. Teamleder forteller hvordan de felles arbeider i kollegiet med dette:

Vi deler eks. og vi deler ideer og ... Og forut for en sånn periode så har vi prøvd å både lese oss opp littegranne på teori – hva er nå dette her igjen?(A1:10)

Den ene av lærerne opplever at innføringa av leseprogrammet ikke er utelukkende negativt, selv om han var enig med både teamleder og lærer A2 i den dårlige innføringen. Han understreker at han riktignok ikke har jobbet noe særlig med det da han nå hadde 10.klasse.

4.1.3 Læreplanarbeid

Alle lærerne er enige om at læreplanarbeid ikke skjer i teamtid. I den grad de nevner at dette skjer, handler det om samarbeid om hvordan å få kompetansemål og vurdering til å henge sammen. Både teamlederne og lærerne ved begge skolene uttrykker at det meste av læreplanarbeidet foregår individuelt:

Det gjør de i det daglige i – i samarbeid med den de jobber i lag med. Eller – (...) Hvis en lærer har faget alene i klassen, så... er det mange som da gjør den biten alene (...) Jo, de neste fire ukene nå så skal jeg ha det og det temaet, og så må man da tenke progresjon innfor det temaet i løpet av de fire ukene. (...) Og – og det gjør enkeltlæreren, eller i fellesskap med den andre læreren med tilsvarende fag da. –Gjør det når de finner tid. (A1:8-11)

Nei, det jobbes ikke så...på team med den (*ukeplan med mål*). (...) Det er for-og etterarbeid som- (...) –de må bare gjøre. Ja. (...) Så det er en del av forarbeidet til undervisning. (B1:10)

Ja. Det – Du bruker jo – i mine fag så bruker jeg både kompetansemålene og at jeg bryter ned dem ofte da, på ukeplanen eller på perioden som vi skal jobbe med – (A3:9)

Jeg tror vi har – altså .. Jeg tror det er kompetansemålene som står – (...) Nå på ukeplanen så kan jeg velge, liksom, som JEG tolker det i hvert fall – (...) -om jeg vil bruke læringsmål som JEG gjør om litt sjøl for at DET passer best – (...) Eller om jeg bruker rett fra kompetansemålene. (B2:12)

På skole A har teamet samarbeidet om å lage en mal for vurderingskriterier og mål-opnåelse, men de har diskutert seg frem til at de ikke vil bruke for mye skjema for denne vurderingen. De har nå endret på dette etter en vurdering av at det er bedre å kommunisere med elevene underveis i hverdagen:

Så jeg prøver jo kanskje – vi har vel kanskje prøvd å ikke bruke så mye skjema da, at vi var veldig på det ei stund.. (...) (NÅ:) Sånn vurdering der og da – i timene. (A3:8)

I tilknytning til læreplanarbeidet er vurdering sentralt. Teamleder på skole A fortalte i intervjuet at de nå skulle ha mer fokus på dette arbeidet da de opplever at denne delen av læreplanarbeidet ikke helt fungerer enda:

Man kikker på kompetansemålene, og så gløtter man jo littegranne i boka, og så finner man ut at dette her er lurt å gjøre. (...) Og så gjør man det, og så kommer en i enden, og så kan det hende man ender ut i en faktabasert prøve, som egentlig ikke måler kompetansemålet i det hele tatt. (A1:13)

4.1.4 Samarbeid av koordinerende og administrativ art

Samtlige lærere uttrykker at arbeidet som skjer i teamet er viktig. De gir uttrykk for at arbeidet som handler om hverdagen sammen med elevene er viktig for alle, og at denne koordinerende aktiviteten må til for å få dagene og ukene til å gå opp.

Team er mer sånn ... tatt opp det som skjer her og nå ... med elever og litt ... hva skjer når det er forestilling, når det er skidag – (B2, s 13)

Føltes ut som viktig for – ja, der må vi liksom diskutere det som skjer. (A2:6)

Men ... vi er veldig sånn fornøyd med – nei, nå skal vi på team, for vi er nødt til å planlegge det og det i lag, og vi må ha en felles ... mål og mening, og må jo vite informasjon, (...) (A2:16)

Lærerne opplever det viktig å planlegge juleball, ekskursjoner, aktiviteter og lignende sammen, men gir samtidig uttrykk for at en del av arbeidet i teamet kunne blitt gjort på en mer effektiv måte. Flere nevner at de kunne tenkt seg å få mer informasjon på mail, og at det er greit at ledelsen bare tar noen avgjørelser noen ganger uten at det blir tatt opp i team. For eksempel det å sette tentamensdatoer. Noen av lærerne gir uttrykk for at det blir litt mye koordinerende arbeid:

Hm ... Det er litt sånn begge deler. Fordi ... (...) at av og til så føler jeg at vi sitter og egentlig bare er sånn – en gjeng med folk som prøver å få logistikken til å gå rundt. (B3:10)

Lærerne nevner flere oppgaver de gjør av koordinerende og administrativ art. De planlegger trivselstiltak, forestillinger, kulturelle tilbud for elevene, ulike ekskursjoner, inspeksjon, avklaringer rundt mobilbruk, trivselstiltak for kollegiet osv. Arbeid som de mener er nødvendig for å få hverdagen til å fungere.

4.1.5 Annet samarbeid i team

Jeg fant også en del samarbeid på teamet som handler om å dele erfaringer og diskutere mer overordnede pedagogiske spørsmål. Dette kunne dreie seg om frustrasjoner over nye retningslinjer fra lokale skoleeiere eller sentrale utdanningsmyndigheter. En av

lærerne forteller at teamet i vår blant annet har diskutert stadige endringer i retningslinjene for standpunkt karakterer.

Det er jo hvert år du har et fokusområdet – Hvert andre, tredje år så har – hva heter det? – kommunen en brann. (...) Ja. Og så kommer det sikkert en ny læreplan – (...) Og nå skal de jo – ja – Nå har de jo endelig – Jeg har lest den artikkelen om at de har landa litt i forhold til standpunkt – (...) At det virkelig SKAL vurderes det siste de kan – (...) Det skal de få vite – (...) Bare at nå er det ute forslag på høring om at terminkarakter skal telle en del av standpunkt. (...) Til jul – (...) Ja da. Sånn at vi liksom holder trykket oppe hele året. (A2:17)

4.1.6 Uformelt og formelt samarbeid i teamet

Det meste av det uformelle samarbeidet foregår i følge lærerne i løpet av den bundne arbeidstiden, men utenfor tiden ledelsen disponerer. Lærerne tar selv initiativ til dette samarbeidet, og samarbeidet handler om det som har med elever og undervisning å gjøre:

Men det skjer jo hele tida lell – om det er på teamet eller om jeg setter meg ned attmed... hun som er kontaktlærer sammen med meg eller den som jeg deler faget med eller den som har hatt faget tidligere enn meg – den som kjenner den eleven og sånn, så – (A3:18.)

Altså – sånn at mye av dette her foregår jo bare sånn i forbifarten også. Og samtidig så setter vi oss også ned og snakker om at nå skal jeg ha et litt større prosjekt, og det skal gå på sånn – hva har du tenkt å gjøre? Er det noen av dere som har tenkt å kjøre – f.eks. vi hadde helt sånn praktisk med sånn gruppearbeid vi holdt på med før jul. Da var det plutselig gruppearbeid i tre – planlagt i tre forskjellige fag. (B3: 38)

Læreplanarbeidet skjer oftest i uformell samarbeidstid. Det foregår når lærerne har tid til å samarbeide i «hulltimer» i løpet av skoledagen, eller at det er individuelt arbeid de gjør når de selv har tid til det.

Og da må jeg begynne med finne den tid i lag med dem – (...) Der må vi ta tid – (...) de to første timene torsdag har jeg ikke undervisning, så – (...) Da legger vi – setter mål og planer i lag. (...) Planlegger undervisninga – lager oppgavene som vi vil de skal jobbe med, rette. (...) Delvis type sånn – har lest over og så kryssretter vi og samsnakker. (...) Og legger planene, og jeg – (A2: 7)

Under observasjonen av teammøtet til skole B så jeg at teamet arbeidet med å få til sammenheng mellom læreplanmål, delmål og vurdering på ukeplanen. Teamleder fortalte at dette formelle læreplanarbeidet har foregått noen ganger i løpet av skoleåret.

En av de unge lærerne jeg intervjuet viste til en annen uformell arena. Hun opplever det svært nyttig med samkjøring til og fra jobb med en kollega fra teamet. Denne uformelle situasjonen er for henne en god arena for å reflektere og dele erfaringer om ting som har med yrket å gjøre, uten at det tar av tida til den andre læreren: og uttrykte: «*Kjør for all del bil i lag!*» (A2:19)

Teamlederne er opptatt av at samarbeidet i teamtida i hovedsak skal oppleves som nyttig for alle på teamet. Lærerne har mulighet til å komme med sine innspill underveis i teammøtet, og i disse tilfellene kan samarbeidet ha noe uformelt over seg. Rammene for

samarbeidet er uansett lagt, og det er begrenset med tid til å diskutere disse sakene i selve teammøtet. Innimellom gir teamlederne tid til mer uformelt samarbeid på slutten av teamtiden. Da kan det gis tid til mer uformelt samarbeid, eller individuelt arbeid. Teamleder ved skole A forklarer hvordan skolen tenker når det gjelder bruk av lærernes bundne tid.

Ja, behovene kommer jo alle steder ifra-(...) Om de kommer nedenfra - fra lærerne, eller om de kommer ovenfra..kommuneleddet – Så man – man bruker jo DEN fellestida til å prøve å dekke de behovene som meldes der da. (...) Samtidig som vi prøver å bruke også teamtid...til å dekke de behovene som vi har på ungdomstrinnet, både for fagsamarbeid, klassesamarbeid og alt det der (...)
(A1:3)

Det uformelle samarbeidet i teamet oppleves som viktig for lærerne. Uformelle samtaler i gangene, på arbeidsrommet og på lærerrommet, er arenaer der man kan diskutere sentrale deler av lærerjobben. En av lærerne sitter på «feil» teamrom i forhold til de lærerne hun føler hun skulle arbeidet med, lærere hun deler klasser og fag med. Hun opplever derfor at hun går glipp av viktig informasjon:

Det er noen samtaler jeg ikke blir med på da. Men der er det – er det fordi at jeg ikke er kontaktlærer, kanskje. (...) Men samtidig kunne jeg egentlig tenkt meg å være med på det. (...) Fordi at jeg enda- jeg vil høre hva DE også synes om elever, f.eks., hvordan de er hos dem. (...) Og kanskje jeg også forstår litt mer hvis jeg får vite mer hva som er vanskelig for den eleven, eller hva som fungerer for eleven.
(B2:8).

Den samme læreren etterspør mer tid til samarbeid av samme art som de gjør i uformelle arenaer også i teamtiden. I teamtiden opplever hun lite samarbeid av den typen hun føler behov for. Læreren tenker at teamet kunne vært en fin arena der også hun kunne få mulighet til å dele det hun kan. Hun mener at flere ville ha bruk for uformelt samarbeid i teamtid. Denne læreren bruker sine lærervevenner til å dele erfaringer og opplegg med. Det oppleves som vanskelig å være nyansatt, og ikke ha mulighet til å dele erfaringer, kunnskap, og få hjelp til å sette seg inn i alt som er ukjent. Hun er samtidig glad for at hun har en mentor på skolen som hun får en del hjelp av, og forteller at både teamleder og andre kollegaer er positive til å hjelpe henne når hun trenger det.

4.2 Hvem har makt til å påvirke samarbeidsoppgavene i teamet?

I utdanningssektorens hierarki er det mange instanser som har mulighet til å utøve makt overfor hver enkelt skole og lærer. Stadig nye retningslinjer fra myndigheter og politikere på lokalt nivå, har betydning for lærernes samarbeidsområder. Samtidig har skolens egen ledelse stor makt til å påvirke samarbeidet i teamet.

4.2.1 Hvilke ytre tiltak arbeider lærerne med i team?

En del oppgaver skolene skal arbeide med og samarbeide om i team, er initiert av ytre instanser. Det er enkeltlæreren som til syvende og sist skal gjennomføre ny praksis i møtet med elevene, i planlegging, eller i sitt eget etterarbeid. Læreplanarbeidet har jeg vist er et eksempel på dette.

Arbeid med lokale læreplaner er altså et eksempel på samarbeidsoppgaver som lærerne er pålagt å gjøre. Arbeidet med disse planene er initiert av Utdanningsdirektoratet. I løpet av de kommende årene etter 2015 er det varslet tilsyn fra Fylkesmannen som blant annet vil kontrollere om alle skolene har en plan som sikrer at elevene får opplæring i samtlige kompetansemål i læreplanen i løpet av årene i ungdomsskolen. Begge skolene har begynt arbeidet med disse planene. Teamlederen på skole B, har ansvar for å kontrollere om alle kompetansemålene er fordelt og på plass.

For nå tror jeg at det er – Jeg har jo sett igjennom alle årsplanene – (...)– og sjekka at kompetansemålene var der. Det kan jeg få tilsyn på (litt latter). Så DET er en jobb som jeg gjorde. (B1: 14)

Arbeidet med å utarbeide den lokale læreplanen kan være krevende, og tilsyn oppleves som et press i følge lærerne. Både lærere og teamlederne nevnte at det ville bli tilsyn ved skolene på det lokale læreplanarbeidet, og at det var viktig å få kompetansemålene fordelt og få ferdig planen. En annen av lærerne uttaler seg om årsaken til at skolen har begynt arbeidet med lokale læreplaner:

X skole har fått tilsyn. (...) Og det er mye DET som er initiert at rektor her ble litt stressa da, for at vi også måtte få det på plass. (B3:33-34)

Både lærerne og teamleder på skole B forteller at det har vært en del diskusjoner rundt arbeidet med den lokale læreplanen da de syntes den første planen ble for detaljert og styrende. Lærerne og ledelsen diskuterte seg frem til en akseptabel form for planen:

LITT motstand. Ikke veldig mye, men bitte littegranne motstand, at man aksepterte på en måte ikke helt malen, syntes at det var liksom andre kolonner som burde vært oppført også. (B1 s 13)

Ja, vi fikk litt – fikk gitt opp litt. Og de starta også med at vi skulle skrive kompetansemål og ... og kriterier for vurdering, altså, i alle nivå. Det skulle også ligge på årsplanen. (...) Og det var jo sånn – Hm! Ja, så vi har hatt noen sånne runder der da. Så det vi IKKE har fått bort, det er disse her – altså de har fortsatt holdt på at det skal stå uke – ukenummer – og det er det ingen som klarer heller helt å følge. Så det – (B3:33-34)

Mens skole B stort sett har fordelt alle kompetansemålene utover årene, så er skole A i startgropa. Kontrollfunksjonen Fylkesmannen har via tilsynet ser ut til å ha virkning:

Hvis vi får et tilsyn i 2017, så har ikke vi en lokal læreplan som sier det at vi skal ha DE kompetansemålene i 8. (...) De tar vi i 9., de har vi i 10. (...) du ikke har det så får du nok litt sånn

smekk. Så en lokal læreplan, den må minst inneholde – rektor – rektor skal kunne vite, han, at en elev som går ut i 10. kl., han HAR fått undervisning i alle kompetansemål. (A1:7)

En av lærerne uttrykte bekymring for at arbeidet med lokale læreplaner bare skulle ende opp med et avkrysnings skjema, og litt usikker på hva intensjonen med planen er:

Det er viktig at ikke den planen blir sånn at en skal sitte og krysse av og – (...) Det begynte jo med at en får noe tilsyn på det der, tror jeg, så – (A3:11)

Ved skole B lager lærerne årsplaner i hvert fag. Årsplanene inneholder kompetansemål, delmål og kjennetegn på høy måloppnåelse. Den er styrende i form av at lærerne skal arbeide med temaene til en bestemt tid, og følge det som står der. Teamleder understreker at årsplanen er til for å brukes, og at de forsøker å holde seg til planen de har vedtatt.

I de og de ukene så skal man ha DET temaet med de og de kompetansemålene –(...)Vurderes slik og slik. Og kjennetegn på høy måloppnåelse. (...)Det står i årsplanen. (...)I alle fag... Og når du da stilte spm om arbeidsplanen, så er det sånn at lærerne kikker på årsplanen, ser hvilke temaer de skal ta nå – (...)Jo, de neste fire ukene nå så skal jeg ha det og det temaet, og så må man da tenke progresjon innafor det temaet i løpet av de fire ukene. (...) Og – og det gjør enkeltlæreren, eller i fellesskap med den andre læreren med tilsvarende fag. (B1:11)

Kollegiet i skole A har blant samarbeidet om å lage et årshjul med fordeling av ulike læringsstrategier utover hele året. Det var ledelsen ved skolen som bestemte at dette skulle på plass. Alle lærerne er ment å skulle bruke den samme strategien i sine fag. Det er et ønske at alle lærerne skal følge årshjulet, men som tidligere vist, så er det med felles praksis vanskelig å få gjennomført fullt ut. Teamleder ser utfordringene, men regner med at de fleste følger opp i forhold til vedtatt plan:

Det er helt sikkert ... fag som er mindre egna. Det er sikkert lærere som kanskje ... ikke er fullt så engasjert eller har trua også ... Men om nå EN ikke gjør det, så tenker jeg som så at i og med at vi HAR den overordna bestemmelsen om at alle fag og alle lærere skal tenke den læringsstrategien i denne perioden her nå, så får eleven forhåpentligvis så mye uansett, om det er en som nå sluntrer unna – (...) Ja. Og så tas det jo opp – i den perioden da så tas det jo opp og minnes om, og det deles erfaringer og sånn da, at ... det blir jo den enkelte som bør sitte igjen med dårlig samvittighet da, for at de ikke bidrar til fellesskapet. (A1:10)

4.2.2 Erfaringer med pålagte samarbeidsoppgaver

Erfaringene lærerne sitter igjen med etter arbeid med ulike typer pålagte og formelle samarbeidsoppgaver, er uten tvil preget av stor skepsis. I intervjuet med teamlederen ved skole A om SOL-satsinga i kommunen, oppsummerer han mange av innspillene som alle lærerne generelt uttalte om pålagte arbeidsoppgaver:

Ja, men jeg tror ikke – For det første så syns jeg det var et – en helt katastrofalt dårlig kursinnføring og opplegg i forhold til SOL, for vi holdt på og jobba et helt år uten at SOL-veilederne klarte å fortelle oss hva skal vi gjøre etter at vi har sola ... (A1:18) Så – så den satsinga der, den – den stagnerte, syns jeg... Det var liten motivasjon... Vi brukte – vi brukte mye tid uten å komme noen plass ... før jeg skjønnte

det at hvis vi skal komme dit som – som kommunen har bestemt at vi skal komme, så må man bare brette opp ermene sjøl og så gå inn i en mye, mye mer aktiv rolle. (A1:17-18)

Lærerne på teamet har ansvar for testinga av elevene, og opplever som tidligere nevnt at de ikke ser nytten av arbeidet. Teamleder og rektor hadde i innføringa av dette leseprogrammet en tilbaketrukket rolle, mens ressurslærere som ble kurset av en ansvarlig i kommunen hadde ansvaret for implementeringen. Teamleder uttalte at erfaringen deres er at ledelsen skal være tettere på ved neste implementeringsarbeid.

Lærerne uttrykker sin skepsis til oppgaver initiert av instanser utenfor skolen:

(...) for det – det har noe jo noe av den lange erfaringen min vist, at hvis du får ting tredd ovenfra og ned – dette skal du gjøre – så blir det i beste fall gjort en eller to ganger – (...) - med sånn halvveis entusiasme, og så koker det bort i alt vi skal holde på med. (B3:5)

Ovenfra arbeid mislykkes fordi: Det blir for ambisiøst. Vi finner ikke tid, vi finner ikke ro til å få gjort det. Så det er mer det at det bare smuldrer – (...) Altså at det har vært litt for – det har krevd litt for mye planlegging, litt for mye logistikk, litt for mye det ene, litt for mye det andre, så blir det for mye jobb, rett og slett – (B3:31)

På spørsmål om hvorfor mye av det pålagte arbeidet ikke blir like vellykket bestandig, svarte en av lærerne slik:

Ja, det vi ikke får til å gjennomføre, er jo det vi ikke TROR helt på. (...) Ja, det er jo det som detter bort først. (...) Det man ikke sjøl brenner for. (...) Ja, det tror jeg nok. Eller så er det det at ...noen ganger så kan man jo mangle noe kompetanse eller –(...) man er ikke godt nok rusta da til å ... - til å tilpasse det og gjøre det til sitt og –(...) Det opplegget og programmet og sånn – Oppfølging over tid kan være et stikkord da. (...) Samtidig som jeg sier – det kommer jo hele tida noe nytt inn. (...) Det er jo hvert år du har et fokusområdet – Hvert andre, tredje år så har – hva heter det? – kommunen en brann. (...) Ja. Og så kommer det sikkert en ny læreplan - (A2:17)

En av lærerne forklarte at mangelen på motivasjon for pålagte arbeidsoppgaver kan være at mye av det som skal innføres er gammelt nytt: «(...) *keiserens nye klær og sånn.*» (A3:12)

En av lærerne uttalte at samarbeidet som oppstår spontant og som man føler behov for er det beste, og at samarbeid som blir iverksatt av andre ikke har samme utgangspunkt:

Den kjedeligste måten å få til et samarbeid på er å si at nå skal vi samarbeide.(...) Altså det kan godt samarbeides fordi at vi skal det også. Men det høres så kjedelig ut hvis noen sier at «nå skal vi samarbeide». (A3:18)

4.2.3 Hvilken rolle spiller teamleder og skoleledelse for samarbeidet i team?

Det ingen tvil om hvem som bestemmer over teammøtet. Samtlige jeg intervjuet var tydelige på at teamleder og rektor disponerer teamtiden. Teamleder på skole B var tydelig på at også rektor har makt til å bestemme hva det skal samarbeides om i teamtiden:

Jaaa, det vil jeg si. Fordi hun kan instruere meg som teamleder til å – nå må dere diskutere det og det. (B1:9)

Samtidig understreket hun at denne makten ikke blir brukt i særlig grad.

Både teamlederne og lærerne gir uttrykk for at teamlederne og rektor råder over teamtida og kan bestemme hva den skal brukes til. De har makt til å styre over teamtiden, men er opptatt av at det lærerne ønsker å diskutere må få plass i møtet.

Så man etterstreber jo å prøve å gjøre den teamtida nyttig for lærere. (...) Nei – Nei, jeg har jo mine punkter som – som jeg mener at det er kjekt at alle sammen vet. Men det som er MINST like viktig, det er jo at lærerne kommer med det som DE holder på med i klassene, som OGSÅ involverer alle de andre... Ja. (A1:4)

Men det er på ingen måte deres tid. (...) Det er fortsatt min tid, eller ledelsens tid da. (...) Sånn at hvis rektor sier at hele – eller jeg sier det at den tida der må brukes slik og slik, så må den det. (...) Så lærerne har ingen innflytelse på innholdet, sånn sett. (B1:6)

B1 er samtidig opptatt av at teamet skal oppleves relevant av lærerne og plukker ut tema de skal arbeide med som hun mener er relevante i deres praksis.

Ja, jeg tenker jo det. Men mest det at jeg tenker at det skal være relevant. Altså hvis jeg har et tema som jeg tenker skal diskuteres – Altså når du observerte teamet, så var det jeg som hadde bestemt at vi da skulle diskutere vurdering.(...) Men jeg føler meg forplikta til å plukke temaer og problemstillinger som – som jeg tror er relevant for lærerne. (B1:6)

Ved skole A er ledelsen opptatt av at arbeid som blir initiert av andre skal føles meningsfull for lærerne, og mener selv at de har lyktes med å lage en kultur for at lærerne på skolen samarbeider om å gjøre det pålagte arbeidet til noe nyttig for dem.

Da bretter man opp ermene, og så finner man ut: korsen kan vi prøve å få dette her nyttig for oss? Og så – så setter vi i gang. (...) Det at folk er trygge på hverandre, det er jo – det er jo veldig viktig. Men det går – det går an å samarbeide om ting ... - Det går an å samarbeide om alt man er satt til – altså dere to skal løse denne jobben her – det er jo sånn – Men – men det at – når vi har oppgaver som skal løses, og at – at lærerne får blir med i den der prosessen forut, sånn at man ... man ser at det er et behov, det er en oppgave som må løses. Sånn at de blir involvert. (A1:15-16)

Teamleder på skole B uttrykker at ledelsen ser at lærerne har mye å forholde seg til, og at de må ta hensyn til dette når noe nytt skal innføres i skolen:

Men at jeg må være veldig klok med når jeg – eller strategisk – når jeg skal ta det opp neste gang. (...) For hvis jeg nå kommer i dag, når det er ei uke siden vi snakka om dette temaet – hvis jeg nå i dag IGJEN kommer – ikke sant – (...) ÅÅÅ! Da blir det litt – (...) Nå er det nok instruksjer, liksom, fra – Det – Jeg har ikke møtt det, men det aner meg – (...) Så du må – du må være villig til å ta et bitte lite skritt om gangen da. (...) Så jeg må både nå tenke veldig ... liksom små skritt, men også veldig langt fram. (B1:25-26)

Alle lærerne opplever samtidig at de har innflytelse på hva tiden skal brukes til. Det selvvalgte samarbeidet i teamtida initierer lærerne gjennom å skrive inn i saklista i forkant av møtet, eller ved å ta opp aktuelle ting underveis i teammøtet. B1 sier at det er hun som legger saklista, men at lærerne har innflytelse:

Ja. Ja, det er det. (...) Men lærerne kan komme – skrive opp saker som de ønsker å diskutere, og – og det er sjølsagt i min interesse at de får diskutert det som de er opptatt av (A1:8)

Lærerne bekrefter at de har anledning til å påvirke saklista:

(...) så da her alle anledning til å komme med saker- Eller gå inn i teamboka og skrive det inn før møtet begynner da. (...) vi har mer innvirkning, vi også nå da, på hva VI vil fylle tida med. (A3: 3)

Lærerne har ved begge solene hatt innflytelse på hva skolen skal satse på av kollegialt læringsarbeid det følgende skoleår, og følgelig da også hva det skal arbeides med i teamtid.

Og så var det litt sånn – ikke avstemming, direkte, men folk argumenterte litt for i personalet hva vi ønsket, og da var det nokså entydig flertall for at lesing, det trenger vi mer – mer på da. (B3:3)

Lærerne kan komme med ønsker for blant annet hvilke fag de ønsker å undervise i, og på hvilket team de ønsker å arbeide på kommende skoleår, men ledelsen fordeler ut fra spesielle kriterier og hva de mener er best. Det er mulig å endre på noe dersom det ikke er match mellom lærerne på trinnet, og at dette ikke gagnar elevene. Ledelsen ved skole A er bevisst at reell innflytelse også gagnar skolens ledelse.

Hver – hver vår så – så sender lærerne inn ønsker om hvor stor stilling ønsker de til neste år, korsen klasse ønsker de å undervise i, ønsker de å være kontaktlærer, ønsker de å ha funksjoner ... Sånne ting. Så det går jo inn til oss i ledelsen, og så gjør jo vi de vurderingene vi er nødt til å gjøre og få folk på alle de plassene som vi MÅ ha plasser på- (...) Men vi etterstreber veldig langt å imøtekomme de ønskene som lærerne har. (...) For det har VI igjen for i andre enden

Hvordan ledelsen organiserer seg og legger til rette for tid til møter, kan ha betydning for arbeidsoppgaver som blir prioriterte i teamtid. Ved skole A har ledelsen 4 skoletimer til rådighet hver uke til ledermøter. I disse møtene tar teamlederne opp viktige saker fra teamene, og planlegger arbeid for skolen fremover:

Da snakker vi om – ja, det kan være elever, det kan være – altså at det er spesielle utfordringer som man ønsker å få løst. (...) Det kan være arbeid- - etterarbeid etter nasjonale prøver, hvordan skal man koordinere de tiltakene. (...) Det kan være nettopp sånn som den oppgaven som du observerte at vi gjennomførte. (...) Den snakka jeg med de andre teamlederne om, og sa at nå hadde jeg diskutert den på team, det var – jeg opplevde det slik og slik. (...) Så vi – alle trinn har jo arbeidsplaner. (...) Så – og da – 9. trinnsteamlederen, han sa jo det at ja, dette her bra, dette her har jeg også lyst til å gjøre! (...) Så da kommer han også til å gjøre det, tror jeg. (...) Ja. Så det er jo for å koordinere, kan du si ... Altså i hvert fall ønsker vi det da – at teamlederne skal ha med seg noen fellespunkter fra ledermøtet og ut på team. (...) Og så kommer man tilbake. (B1: 9)

Teamleder A, mener det er viktig å ansette «(...) bare folk som er BEDRE enn seg på de ulike områdene» (A1:11), og teamleder B uttaler at «(...) lærerne er viktigere enn meg.» (B1:7) Begge teamlederne viser her at lærerne er viktige og at de selv har en mindre sentral rolle i forhold til det som skjer i skolen. Deres rolle er i følge dem selv å sikre utvikling og at pålagte arbeidsoppgaver blir gjort. Teamleder på skole B mener hun har en viktig rolle i å sikre at lærerne utvikler seg i en ønsket retning.

Hvor tøff skal du være som teamleder i å si at nei, SÅNN skal det være. Eller skal du åpne for at det kan være forskjellighet en stund, ikke sant – (...) Og så kommer man til et punkt hvor man sier at ja, men fra og med nå så skal det være felles politikk slik og slik – (...) Nå har jeg jobba sammen med det teamet siden august da – midten av august. Og jeg føler meg fortsatt ikke komfortabel med å ta sånne brå avgjørelser på – på hvordan lærerne skal løse ting i praksis. (...) Ja, det er bedre for meg. For da kan det være at de lærerne som NÅ ikke følger mine tankespor da kan bli inspirert av andre lærere. Det

tror jeg er mye bedre. (...) Og det er jo flere lærere på teamet som – som jeg er ganske trygg på mener mye av det samme som meg.(B1:7)

Hun føler også at hun må være varsom og strategisk når hun tar opp ting som aktuelle, og at hun må gå små skritt samtidig som hun tenker veldig langt frem.

Teamlederne jeg intervjuet uttrykker at de har respekt for lærernes tidspress, og forsøker å legge til rette for at teamtiden skal oppleves nyttig for alle som er tilstede i teamet.

Samtidig som vi prøver å være så effektiv som vi kan på den tida som vi bruker ... på sånn felles tid da.. Og samtidig så prøver vi å – når vi har muligheter til å gjøre valg, å – til å få det såpass konkret og matnyttig at det er noe som lærerne føler at de har noe igjen for.(...) Ja. På alt så treffer man jo selvfølgelig ikke, men – men vi har i hvert fall prøvd å ha bevisste tanker rundt det derre der sånn at— tida skal føles matnyttig (A1:4).

Jeg spurte alle i intervjuene om tverrfaglig samarbeid, og i hvilken utstrekning dette foregår. Prioritering av tid er en av årsakene til at teamene gjennomfører dette så lite som de gjør:

Fordi at det handler om så – det involverer alltid så mange – du har faglærere i alle fag– (...) Så det handler om koordineringa av teamene, og samkjøring – og å finne nok tid da, ikke sant, til å kunne planlegge. (...) Nå har – man har mer enn nok, ofte, med å få planlagt de timene man har – (A2:7)

Ved skole A har ledelsen en bevisst holdning til at de ønsker å være en skole med høy deltakelse og involvering av lærerne, og har erfart at en slik filosofi er gjensidig positivt.

(...) Ja. Ja, for – Vi prøver å tenke – det er ikke sånn... DERE lærerne og VI i ledelsen. (...)Det er VI som – alle sammen som er her, som er nødt til å løse de oppgavene som er er – det er viktig for oss, for at det ikke skal bli en sånn ... OSS og DEM (...) (A1:5).

Ledelsen ved skole A viser at de ser behovet av å involvere av lærerne:

Hvis det kommer – vi hadde to damer ifra fylkesmannen på ei langøkt på A, som – som informerte littegranne om læreplanene og hva som kreves i de ulike fagene og sånne ting. (...) Og da satt jo lærerne sjøl og kjente på at ... vi – vi er ikke helt der.(A1:7)

4.2.4 Andre maktfaktorer som styrer samarbeidet i teamet

Myndigheter knyttet til utdanningssektoren og skoleledelsen er sentrale når det gjelder hva som skjer av samarbeidsoppgaver i skolen. Men også andre faktorer spiller inn, og har betydning for det kollegiale samarbeidet. PÅ direkte spørsmål om det er noen fag som vektlegges mer enn andre fag, blir matematikk, engelsk og norsk nevnt av lærere ved begge skolene.

Det blir jo ofte sånn at hvis det er noe som diskuteres, så er det matte, engelsk og norsk som er – som troner øverst. (A3:16)

Læreren som underviser i kroppsøving og kunst og håndverk uttaler:

Altså det er jo viktigere og større fag – det er jo mer av norsk, matte og engelsk også – regner jeg med. (B2:20)

Erfaring spiller også en rolle når det gjelder hvem som bestemmer samarbeidsoppgaver og som har gjennomslagskraft til å vinne frem med sine ønsker.

F.eks. – nå er jeg norsklærer sånn på 3. året – tilfeldigvis – (...) Og da har jeg gått et eller to år og vært helt fersk og ikke hatt utdanning – (...) Og da har jeg måtta – da har jeg bare jenkka meg litt. (...) Og sier: Ja, OK – du kjører løpet og jeg henger meg på – (...) - og jeg lærer – (A2:7)

Ja, ja, ja. Ikke sant – Og så kan en kollega si: Men hæ, fikk du lov til det? Ja, men hun er jo så knegen på pengene. Men har du spurt? Nei, men det regnet jeg med at jeg ikke fikk lov til. (...) Så jeg er kanskje litt – Og det har jo med erfaring å gjøre, ikke sant. (...) Jeg er jo en dame på (x) år, jeg tør jo å snakke litt for meg. (B3:36)

Den nyutdannede læreren på skole B bruker respekt for de rutinerne lærernes arbeidstid som forklaring når hun svarer på hvorfor hun synes det er vanskelig å spørre kollegaer om hjelp.:

Jeg tror det er tida, jeg, at den ikke strekker til. Men jeg vet ikke, jeg. Men jeg må si at de er kjempeflink til å sette av tid – Sånn som hvis jeg spør: er det – bør jeg gjør det SÅNN eller bør jeg gjøre det SÅNN? Altså hva fungerer best, tror dere, i klassen her? Så bruker de masse tid på meg, men noen ganger føler jeg at jeg kommer litt sånn og trækker oppi – for jeg vet hvor travel hverdagen deres også er – (...) Så hvis vi hadde hatt avsatt tid til det, så hadde vi rukket liksom å – ja, gått mer i dybden, uten at det hadde blitt sånn – (B2:4)

4.3 Autonomiens betydning for samarbeidet.

Tradisjonelt sett vet man at lærerne er en yrkesgruppe som beskytter sin autonomi. Den kollegiale autonomien oppleves også viktig, og utfører en del samarbeid som i utgangspunktet vil styrke den kollegiale autonomien. Skole A har som tidligere nevnt arbeidet med å lage rutiner for foreldresamarbeid. Lærerne og ledelsen har samarbeidet seg frem til disse retningslinjene gjennom refleksjoner og diskusjoner over hva som kjennetegner et godt samarbeid med foreldrene. Til tross for et grundig kollegialt samarbeid om planen, mener ledelsen at lærerne skal ha mulighet til å være autonome i sine avveininger underveis i de forskjellige situasjonene:

Og om vi prøver å legge oss noen sånne rammer for foreldresamarbeidet på B, så er jo – det er den enkelte lærer som er i møte med foreldrene, og det er den enkelte lærer med SINE styrker og svakheter så ... Og med full frihet til å gjøre det på den måten de synes er best. (A1:14)

Lederne ved skole A har tillit til lærerne, og praktiserer ingen form for kontroll av om lærerne følger rutinene for felles praksis:

Ja. Ja, fordi at Når læreren går inn i klasserommet så – så må han bruke de styrkene som nettopp han har, eller hun har ... Og .. vi skal samarbeide om mye – ja – Men – men du må bestandig ha littegranne sånn frihet til å kunne gjøre tingene på den måten som DU har erfart og opplevd at DET funker for meg, med mine elever. Ja. (A1: 20)

Alle lærerne understreket at de er opptatt av å få være autonome i sitt møte med elevene, og i sin klasseromspraksis. En av lærerne jeg intervjuet på skole B har lang erfaring og våger å bevege seg utenfor de tradisjonelle mønstrene for undervisning. Hun har en sterk følelse av autonomi, og har tryggheten som erfaringen og kunnskapen hennes gir, til å gå sine egne veier og kunne argumentere for sine valg. For eksempel har hun utarbeidet egne arbeidsplaner i fag, og har funnet sitt eget system for vurdering:

At jeg har nesten ikke prøver lenger. (B3:19)

4.4 Tetthet i samarbeidet.

Lærerne jeg intervjuet samarbeider om mange ulike oppgaver gjennom diskusjoner og refleksjoner. Lærerne føler behov for de ulike formene for samarbeid, slik jeg har vist tidligere i analysen, men samtidig gir spesielt lærerne uttrykk for at de ønsker mer faglig samarbeid i team, samarbeid der de blir utfordret til å dele og lære av hverandre.

«(...) det vi jevnt over har etterspurt med jevne mellomrom er fagsamarbeid.» (A2:23)

Jeg skulle ønske at det var mer – altså pedagogikk og fag- - fagsamarbeid.(B3: 39)

Den nyutdannede læreren understreker flere ganger i intervjuet at hun kunne tenke seg mer samarbeid om fag. Hun har en mentor, men det skinner igjennom at hun føler seg litt overlatt til seg selv. Det enkle samarbeidet i hverdagen er til hjelp, men hun kunne tenke seg mer samarbeid om fag og undervisning.

(...) men jeg savner mer at vi deler opplegg og snakker rundt – fordi jeg vet at DE har mye, og så kanskje tenker jeg litt annerledes og litt nytt, som de kunne ha fått av meg – (...) Og så kunne jeg ha fått litt, for at de vet hva som har fungert i 10 år kanskje da. (...) At vi kunne hatt mer tid til sånne ting. (...) Ja. Men jeg kunne ha tenkt meg at vi kunne ha planlagt mer sammen. (...) At vi kunne ha satt oss ned og planlagt sammen, og .. kanskje det hadde vært sånn drømme// - at jeg tipper jo at det er flere som kunne ha tenkt seg det. Men at det er tida som ikke – (B2:2)

Hun forteller videre hvordan hun føler samarbeidet skjer i dag: «(...) blir det litt sånn i ... hist og pist – altså i farten da, at vi sier hva vi har tenkt å gjøre.» (B2:2). Hun svarte også at teamtiden ikke er et sted for å dele kunnskap og erfaring, og bekrefter det også de andre lærerne har sagt om at koordinerende arbeid prioriteres. Hun gir også klart uttrykk for hvilke samarbeidsoppgaver som foregår i team.

Team er mer sånn ...tatt opp det som skjer her og nå ... med elever og litt... hva skjer når det er forestilling , når det er skidag. (B2:13)

Under min observasjon arbeidet de en del av teammøtet med sammenheng mellom kompetansemål, delmål og vurdering på ukeplanen i tre-fire fag. Jeg spurte henne om hva hun mente om dette arbeidet:

Ja, DET ga meg litt, ja. (...) Ja. Vart litt kort tid, og så måtte jeg være med på mattedelen – (...) Så jeg vart liksom – jeg har ikke matte – jeg har spesped. (...) Jeg er utdanna i matte, men jeg har det ikke her. (...) Så det vart på en måte ikke MITT da – (...) Men det blir litt sånn der tynt lell. Altså jeg kunne ha tenkt meg å ha enda mer. (B2:5)

Ved skole A har lærerne erfaring med tett samarbeid i fra Q-metoden. Det omtales positivt og lærerne forteller at de lærte mye om egen praksis i perioden de brukte denne metoden. Det ble satt av tid til innspill og refleksjon i teamtida, noe lærerne setter pris på.

En av lærerne forteller at hun deler faglig kunnskap og undervisningsopplegg i teammøtet. Mye av dette tar de initiativ til på egen hånd. Å dele erfaringer kan bidra til at også flere ønsker å prøve nye ting.

For det har jeg også fått gode tilbakemeldinger på, at folk har: Du, det der du viste – sender du det til meg på mail, fordi det høstes interessant ut. (...) Åssen var det du gjorde det der? Og sånn – (B3:4)

Samarbeidet der lærerne åpner opp for diskusjon av egen praksis er av tetter grad.

4.5 Relasjonenes betydning for samarbeidet i teamene.

Lærerne og teamlederne opplever at relasjonene mellom teammedlemmene er gode i begge teamene. Enigheten er jevnt over stor. Alle opplever at det sjelden er uenighet, og at det er lett å komme frem til enighet på de fleste områder. Lærer B3 forteller at de fleste på teamet har arbeidet sammen i mange år, og at de kjenner hverandre svært godt.

Fordi at teamet mitt har vært egentlig veldig sammenkjørt og har veldig lik holdning til – jeg tror kanskje jeg måtte ha argumentert mer på et par av de andre teamene (...) Mange av oss har jobba lenge nå. (...) Ja. G har vært her lenge, S har jeg jobba sammen med i flere år. (...) M og B2 er nye – men de har på en måte blitt påvirka – påvirka av oss. (B3:6)

(...), da tenker vi at da tier vi heller litt sånn still da, tenker jeg – ja, ja. (B3:15)

B3: Og du kan jo ha ET team som fungerer veldig godt. Og jeg tror kanskje vårt team er det som fungerer best, og som kanskje er lettest å håndtere, fordi vi er litt sånn: Æh – ikke så nøye – ja, greit. Ja.

Teamleder B1 bekrefter at den hyggelige tonen er dominerende i teamet:

Fordi vi er kanskje litt for opptatt av å ha en hyggelig tone (...) - enn å – og jeg sier ikke de at det skal være en dårlig stemning. (...) Men at vi er litt – det er litt for lite takhøyde eller på en måte ... - vi rigger ikke settingen sånn at det er greit å være uenig. (B1:23)

Lærerne ved skole A uttaler seg om en kultur der uenighet er akseptert, men at det stort sett er lite uenighet.

Teamet er også viktig for lærerne for å finne støtte i arbeidet sitt. Det relasjonelle aspektet spiller en viktig rolle i teamsamarbeidet. En av lærerne mine på skole A opplever at det er god kultur på teamet, og fortalte at hun aldri er redd for å ta opp noe i teamtida.

Men da har jeg jo – klart, jeg har heller aldri opplevd at jeg har mangla støtte (...) (A2:10)

Ja, ja, så det – Og alle kan på en måte komme – komme opp med det de ønsker. Ja. (...Det er det godt rom – ja, veldig, veldig – (...)) Det er – å ta opp eller – hvis det er – er noe man sliter med, så kan man bruke teamet – eller I for så vidt ... Så det er bra.(A2:3)

Nei, jeg tror ikke det har vært noe som har stoppa opp på teamet vårt, sånn sett, nei. (...) Ikke noe jeg kommer på med en gang. (...) Men det er en uenighet, ja ... Hm.... (ler litt) Ofte de samme som er uenig da – (A3:15)

Alle fire lærerne uttrykte også at relasjonen mellom lærere og teamlederne er god, og at de kan samarbeide med dem både faglig og om annet aktuelt.

Noen av informantene uttrykte at de satte pris på intervjuet, og at de også hadde fått med seg ideer de ville ta med seg tilbake til teamet. Det er flott å vite at ikke bare jeg har hatt utbytte av tiden de satte av til meg, men at også de hadde hatt et visst utbytte av samtalene. Inntrykket mitt av at lærere er glade i å prate med likesinnede om jobben sin, er bekreftet.

5. Drøfting og konklusjoner

I dette kapitlet vil jeg drøfte lærernes uttalelser om samarbeid i lærerteam ut fra teoriene jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven. Gjennom drøftingen ønsker jeg å finne svar på problemstillingen min og bruker de tre forskningsspørsmålene mine som utgangspunkt. Jeg drøfter først hva lærerne gjør når de samarbeider i teamet, og rasjonalitetene som ligger til grunn for valg av oppgaver. Deretter drøfter jeg maktrelasjonene i teamet og ser på hvem som har makt til å påvirke samarbeidsoppgavene. Til slutt drøfter jeg tettheten i samarbeidet som foregår i teamets samarbeidstid. Det er interessant her å se på hvor det tettteste samarbeidet foregår; i teamtiden, eller i den mer uformelle arbeidstiden.

Makt og rasjonalitet er vanskelig å drøfte helt uavhengig av hverandre. Ulike rasjonaliteter ligger ofte til grunn for hvordan makt utøves, bevisst eller ubevisst, og disse delene vil slik gli litt over i hverandre. De holdes atskilt ved at jeg først drøfter hvilke rasjonaliteter som ligger til grunn for de ulike samarbeidsoppgavene på teamet, og deretter hvordan maktrelasjonene kommer til uttrykk i teamet.

5.1 Hva samarbeider lærerne om i teamet?

Lærerne jeg har intervjuet forteller om ulike arbeidsoppgaver. Disse oppgavene har jeg delt inn i seks kategorier: Samarbeid knyttet til elever, klasser og foreldre, kollegialt og individuelt utviklingsarbeid, læreplanarbeid, samarbeid av koordinerende og administrativ art, annet samarbeid i team, og uformelt og formelt samarbeid i team. Ut fra analysen fant jeg det naturlig å dele samarbeidsoppgavene inn i selvvalgt og pålagt samarbeid. Jeg drøfter i dette underkapitlet det selvvalgte og det pålagte samarbeidet mine informanter gjør, og rasjonaliteten som ser ut til å ligge til grunn.

5.1.1 Selvvalgt kollegialt samarbeid og rasjonalitet

Lærerne jeg intervjuet opplever det selvvalgte samarbeidet som mest nyttig da de mener det har mest relevans for deres daglige praksis. Samarbeidet lærerne tar initiativ til i team, baserer seg på reelle behov de har til enhver tid. Lærerne som møtes til samarbeid har en gjensidig respekt for hverandres yrkesutøvelse og relasjonen mellom deltakerne er god. De forteller at de samarbeider når de har behov for det, at samarbeidet oppstår spontant, og at det har karakter av å være uformelt. Lærerne fremhevet behovet for denne typen samarbeid, og de leter etter muligheter i løpet av arbeidsdagen eller uka, der de kan finne rom til dette. De samarbeider med den eller de det til enhver tid er naturlig å samarbeide med, og bestemmer selv

hvor og når samarbeidet skal finne sted. Deltakerne vet hva de ønsker å få ut av samarbeidet og de enes om hvordan behovene de til enhver tid har skal løses. Slik bærer arbeidet preg av å være uformelt. Dette samarbeidet ser ut til å utføres på bakgrunn av ulike rasjonaliteter.

Jeg finner at mye av teamets formelle møtetid går til koordinerende arbeid, og arbeid som gjelder lærernes praksis her-og-nå. Det koordinerende arbeidet handler blant annet om tentamensdatoer, turer i nærmiljøet, trivselstiltak, praksis for inspeksjon, regelhåndtering på ulike områder, kulturelle tiltak og hendelser, og annet samarbeid lærerne mener det er viktig å samarbeide om og skaffe seg oversikt over. Flere av Webers rasjonaliteter kan begrunne hvorfor lærerne velger å samarbeide om disse oppgavene. Den følelsesmessige rasjonaliteten er knyttet opp til erfaringer og det å skape mening i det rundt oss. Oppgaver som man har erfart er nyttige, lærerike, effektive og som kan bidra til struktur i hverdagen, viser seg å være viktige for lærerne. Tradisjonell rasjonalitet vises gjennom lærernes kultur for hva de gjør i teamtid, og vaner som styrer valg og prioriteringer i skoledagen. Denne rasjonaliteten kommer til syne gjennom organiseringen av lærerteam som er blitt en kollektiv akseptert standard for hvordan lærere skal samarbeide.

Informantene har i intervjuene fortalt at saker knyttet til enkeltelever eller klasser jevnlig kommer opp i team. Slik kommer også Ve sin omsorgsrasjonalitet til uttrykk i lærerteamet. Alle jeg intervjuet er opptatt av elevenes trivsel og forteller om orienteringer og enighet om tiltak som kan bidra til å hjelpe den eller de det er snakk om. I tillegg til at lærerne er opptatt av at elevene har det bra, er de også opptatt av at relasjonene på teamet er gode. Både omsorgsrasjonalitet og følelsesrasjonalitet kan være med å forklare hvorfor jeg finner teamene lite konfronterende med hverandres praksis. Det kan true de relasjonelle båndene som er viktige i samarbeidskulturer (Hargreaves, 1996).

Lærerne har selv tatt initiativ til å utarbeide felles praksis for foreldresamarbeid i skole A. De ønsker å lære av hverandres praksis, finne støtte i kollegiet og i fremstå samlet ovenfor foreldrene. Flere rasjonaliteter kan ligge til grunn for dette behovet. Habermas idé om strategiske handlinger kan forklare hvorfor lærerne ønsker felles praksis. En plan for foreldresamarbeid kan virke som et middel for å nå målet om godt samarbeid med hjemmene, noe alle ønsker. Planen og samarbeidet om utformingen, blir midlet for å nå målet. Lærerne velger mål og midler rasjonelt ut fra en idé om at en kollegial enighet vil styrke samarbeidet, og den enkelte lærers trygghet i møte med foreldrene. Ved skole B ble plan for foreldresamarbeid bestemt innført av ledelsen ved skolen. Den erfarne læreren forteller at de opplevde det som om at det ble tredd nedover dem. Dette er en typisk strategisk handling. Handlingen er åpen da lærerne vet hva de skal gjøre, og ledelsen har vært åpen om hensikt og mål. Lærerne har

fått beskjed om hvordan de skal bruke den, men de har ikke hatt mulighet til å diskutere om det det er bruk for den, og hva den skal inneholde. Resultatet av denne strategien er at lærerne på teamet er blitt enige om å ikke bruke den etter å ha evaluert den. Verken ledelsen eller andre team var klar over denne avgjørelsen.

Lærerne mener at de jevnt over kommer frem til rasjonelle løsninger i selvvalgte samarbeidsoppgaver. De kommunikative handlingene kommer til syne da samarbeidet preges av deliberative prosesser. Lærerne diskuterer og argumenterer, og løsningen blir en kvalifisert konsensus eller en kvasikonsensus. Når samarbeidet om de koordinerende oppgavene som handler om å få hverdagen til å gå rundt oppleves å være lite konfronterende, lett og kjent, er det forståelig at lærerne prioriterer disse oppgavene.

Det er også tydelig at tradisjoner og vaner betyr en del på begge skolene. Skole A har en åpen samarbeidskultur der lærerne og teamleder opplever at de kan diskutere hva som helst som opptar lærerne. En av lærerne forteller at teamleder har snakket med lærere som har vært dominerende, slik at de kan ha en åpen og likeverdig kommunikasjon. Ved skole B forteller både lærere og teamleder at det er en del ting som ikke kan diskuteres i teamet, og at de må være strategiske i forhold til hva de kan ta opp dersom de ønsker å vinne frem. Medlemmene i teamet har arbeidet lenge sammen, og har utviklet sine egne tradisjoner for hvordan og hva man skal samarbeide om. Den nyutdannede læreren får problem med å tilpasse seg tradisjonene, da kulturen er så innarbeidet i kollegiet at handlingene blir selvsagte for de som har lang erfaring. Også inngående kjennskap til språket i teamet, som er en forutsetning for en god samhandling, vil da kunne bli vanskelig å lære seg når rasjonaliteten bærer preg av at tradisjoner og vaner styrer handlingene.

5.1.2 Pålagt samarbeid og rasjonalitet

Ulike nivå i utdanningshierarkiet har interesser som lærerne og lærerteamet skal ivareta. De har makt til å både initiere arbeidet og sette målene skolene skal arbeide mot. Metodene for å nå målene kan bli overlatt til hver enkelt skole å enes om. Lærerne og teamlederne jeg intervjuet har mye erfaring med ulike former for pålagte samarbeidssituasjoner.

I motsetning til det selvvalgte arbeidet kjennetegnes det pålagte arbeidet av arbeid som er initiert av andre enn lærerne selv. Enten det er myndigheter som setter målene og legger føringene, eller om det er kommunen eller ledelsen sin ideer som skal iverksettes, så uttrykker lærerne skepsis for dette arbeidet. De har dårlige erfaringer og er tydelige på hva som gjør at det er vanskelig å implementere pålagte oppgaver. Lærerne på begge skolene viste til ulike oppgaver som de har fått «tredd ovenfra». Leseprogrammet er et godt eksempel på et ut-

viklingsarbeid av pålagt art. Lærerne og teamlederne viser til strategier for innføringen av programmet som er i overensstemmelse med Habermas teori om strategisk rasjonalitet. For å lykkes med en slik rasjonalitet må begge partene oppleve nytte av innføringen. I dette tilfellet var det kommunens politikere som hadde makt til å avgjøre beslutning om implementering. Lærerne hadde ikke mulighet til å påvirke utfallet. Programmet blir møtt av en motmakt som ikke ser hensikten og opplever nytten av det. Måten leseprogrammet ved skole A blir innført på, er et eksempel på at lærernes profesjonelle og faglige skjønn blir satt til side. I følge Hargreaves er dette typiske kjennetegn på pålagt samarbeid. Forutsetningene for å lykkes med en slik strategi, er dårlige i følge Habermas sine teorier. Lærernes uttalelser bekrefter dette. Motivasjonen for å legge ned innsats i nytt pålagt arbeid, er lav.

I tilfeller der ledelsen og teamet legger føringer for viktige sider av undervisningen, opplever lærerne at deres autonomi trues. Når lærerne er pålagt å følge en plan for læringsstrategier, blir ikke lærernes erfaringer tatt hensyn til. Slik kan teamet være med å gi læreren mindre spillerom, og begrense lærerens autonomi. Dette er et typisk eksempel på hvordan strategiske handlinger slår ut ovenfor lærere som ikke vil gå imot kollegiale avtaler.

Mange av indikatorene på strategisk rasjonalitet er å finne igjen i arbeidet med lokale læreplaner. Lærerne på skole A blir tatt med på kurs i innføringen av arbeidet med lokale læreplaner slik at de kan finne ut i fellesskap hva det er Fylkesmannen ønsker av arbeidet, men det er allerede bestemt at de skal gjøre som de får beskjed om. Lærerne gir uttrykk for at Fylkesmannens vurderinger vil styre arbeidet, og vurdere om skolene har nådd målene som de setter. De uttaler at de har nok å samarbeide om i teamtid, og slik blir arbeidet overlatt til fagseksjoner eller enkeltlærere. Læreplanarbeid blir overlatt til hver enkelt lærer, eller at lærerne selv finner tid til å samarbeide om dette når de har tid. En av lærerne ser faren for at den lokale læreplanen kun blir et avkryssningsskjema. Dersom ikke lærerne har sett hensikten og opplevd arbeidet som nyttig, kan dette fort bli en realitet. Ingen av lærerne kunne fortelle om bruk av tverrfaglig arbeid. Dersom arbeidet med lokale læreplaner blir et individuelt arbeid, eller et arbeid gjort på fagseksjon, kan det bli vanskelig å lage en lokal læreplan preget av tverrfaglighet.

Tilnærmingen til arbeid med lokale læreplaner på skole A, er eksempel på hvordan ledelsen kan legge til rette for kommunikative prosesser med pålagte samarbeidsoppgaver. Hele kollegiet arbeider for å komme frem til en felles enighet, eller en kvalifisert konsensus, der enighet om mål og metode blir etablert ut fra deliberative prosesser. I andre tilfeller, som i arbeidet med Q-programmet er løsningen et kompromiss mellom alle aktørene, en kvasikonsensus. Måten lærerne i teamet på skole B håndterer det pålagte skjemaet for

utviklings-samtaler på, viser at lærerne har kommet frem til en konsensus om å la være å bruke det gjennom en kommunikativ prosess mellom lærerne på teamet.

Av annet pålagt samarbeid nevnes læringsmiljøtiltak og hvordan dette er verdsatt av lærerne. Metoden lærerne bruker her kjennetegnes av tett samarbeid basert på refleksjon og nysgjerrighet. Arbeidsformen tar utgangspunkt i hver enkelt lærers erfaringer og kunnskap, og den kollegiale læringen og autonomien styrkes. Ut fra refleksjoner velger de så hvordan de vil arbeide med dette videre. De opplever da at de har støtte og forståelse i teamet, og at de vil komme tilbake til diskusjonen ved et senere tids-punkt. Innføringen av programmet var en strategisk handling, mens lærerne arbeider ut fra prosesser som kjennetegnes av kommunikative handlinger. Lærerne sier at metoden er nyttig for konkrete situasjoner de opplever i hverdagen, at den er utviklende, og ikke minst at det blir satt av tid til et samarbeid som de opplever nyttig i sin yrkesutøvelse. I en kultur som er preget av kommunikative handlinger, der verdier som åpenhet og nysgjerrighet er sentrale, ser det ut til at det er letter å presentere det man er oppriktig engasjert i, uten å trenge å være strategisk i presentasjonen.

Samarbeidsoppgaver som lærerne får «tredd ned over seg», og der en ren strategisk rasjonalitet ligger til grunn, har dårlige vilkår i følge mine informanter. Innføring av leseprogrammet er et tydelig eksempel på dette. Motstanden er stor, og skolen har funnet ut at det egentlig er snakk om å falle tilbake til tidligere programmer. Opplevelse av at dette er meningsløst, bidrar selvfølgelig til ytterligere motstand mot pålagte samarbeidsoppgaver.

5.1.3 Hvilke rasjonaliteter preger teamene ved hver av skolene?

Ved skole A opplever lærerne at «takhøyden» er stor, og at det er lett å ta opp og initiere nye tanker og ideer. De diskuterer mye og er vant til å komme frem til enighet eller kompromiss gjennom rasjonelle og deliberative prosesser. En av lærerne sier hun opplever så god støtte i teamet at det aldri er vanskelig å ta opp eller ta initiativ til noe. Den samme læreren er klar på at det slik blir lettere å forstå kulturen på teamet, samt få innsikt i kollegaenes ideer, tanker og praksis. Mine analyser av intervjuene stemmer overens med de resultater og vurderinger som Klette (1998) har gjort i sine undersøkelser. En kultur der man verdsetter diskusjoner, akseptere uenighet, og ser at gode og konfronterende diskusjoner kan både virke utviklende og samlende på den kollegiale autonomien. Ved skole A, der lærerne tør bringe nye ideer frem i teamet, og der lærerne forteller at alle deltar i diskusjonene, er det slik sannsynlig at takhøyden kan bidra til at kollegial utvikling og autonomi utvikles. Klette (1998) mener disse faktorene er grunnleggende for felles forståelse og skoleutvikling slik myndighetene ønsker. I selvvalgte samarbeidsprosesser vil målet være å komme til enighet.

Dersom maktforholdet er likt mellom deltakerne, slik det oppfattes å være i skole A, og ingen har andre bakenforliggende interesser for samarbeidet, vil alle kunne bidra på lik linje i en prosess der og både mål og virkemidler kan endres underveis i arbeidet.

I en kultur der teamet er svært sammenkjørt og teamkulturen er styrt av tradisjoner og sterke relasjonelle bånd slik det er i teamet på skole B, ser det ut til at det er vanskeligere å legge til rette for kommunikative prosesser. Derimot må man benytte strategiske fremgangsmåter i forsøk på å bidra med nye tanker og ideer for praksis. En strategisk handling kjennetegnes blant annet av at en av partene utelates fra å påvirke viktige beslutninger og at man må ta i bruk strategiske virkemidler som fordekker de egentlige hensiktene. Jeg ser at dette kan være virkemidler i tilfeller der kulturen i et team oppleves som urokkelig og der ledelsen har planer og vyer på vegne av lærerne. I samarbeid med pålagte arbeidsoppgaver vil det være nyttig for ledelsen å være bevisst disse faktorene for å lykkes med et implementeringsarbeid.

Lærerne ved skole A opplever at deres kunnskap og erfaringer i stor grad har innflytelse på beslutningene de tar og målene de setter på vegne av skolen. Gjennom å legge til rette for kommunikative prosesser i samarbeidet, blir lærernes autonomi blir ivaretatt. Kjennetegnene på kollegialitet går igjen i situasjonene der lærerne opplever at individuelle eller kollegiale autonomi ivaretas. Lærerne tar initiativ til samarbeid med lærere de har en god relasjon til, og de opplever at deres erfaring, kunnskap og faglige skjønn blir verdsatt, samlet sett, eller individuelt. I motsatt fall kan prosesser preget av strategiske handlinger fører til at lærernes kunnskap og erfaring blir tilsidesatt. Informantene ved skole B forteller alle om nødvendigheten av å være strategiske i presentasjonen av nye ideer og tanker om praksis. De uttaler at de må være lure og tenke små skritt av gangen. Kulturen ser slik ut til å ivareta lærernes individuelle autonomi, og den kollektive autonomien er vanskelig å utvikle.

5.2 Hvordan er maktrelasjonene i teamet?

Det er skoleledelsen som skal sørge for at de overordnede maktinstitusjoners mål for skolen blir nådd. Teamleder er skoleledelsens representant i møtet med lærerne, og skal igjen sørge for at arbeidet blir fulgt opp i teamet slik at elevene til syvende og sist nyter godt av arbeid som er initiert og iverksatt. Teamlederne jeg intervjuet uttaler at de kan oppleve denne «midt-i-mellom-» situasjonen som et press. De har forståelse for at lærerne ofte ikke ønsker pålagte oppgaver velkommen. Noen ganger er de også enige med lærerne, men de er satt til å

gjennomføre arbeidet og må gjennomføre uansett. Lærerne er oppmerksomme på dette presset og til dels konfliktfylte rollen som teamleder innimellom har.

Skolene har ansvar for at elevene får den undervisning og opplæring som er vedtatt av myndighetene. Webers teori om «mål-middel-rasjonalitet» kan brukes til å forklare hvordan denne praksisen håndteres. Myndighetene eller den kommunale skoleeier bruker sin makt til å pålegge skolene samarbeidsoppgaver, de setter målene og de lager vurderingssystemer for å kontrollere om skolene har nådd målene. Lærerne gir uttrykk for at de opplever at det pålagte arbeidet å være viktig da det følges opp av lokale skoleeiere, Fylkesmannen og sentrale myndigheter gjennom ulike former for tester og tilsyn. Tilsyn er et eksempel på redskap som brukes for å direkte styre og kontrollere skolens arbeidsoppgaver. Både lærerne og teamlederne ser på tilsyn som en trussel, og intervjuene viser at denne trusselen styrer en god del av ledernes prioriteringer. Teamledere ved begge skolene er begge opptatt av de lokale læreplanene og tilsynet som er varslet på dette arbeidet. Det er deres jobb å se til at arbeidet blir utført. Skolelederne vet at tilsyn av skolene blir offentliggjort, og at refs er konsekvensen dersom ikke arbeidet er gjort på tilfredsstillende måte. De gav uttrykk for å prioritere dette arbeidet, men var ikke tydelige på hvor mye av arbeidet som blir gjort i team, på fagseksjoner eller individuelt.

Arbeidet som er pålagt skolene å utføre med lokale læreplaner viser hvordan myndighetene utøver makt på enkeltindividene i skolen, og kollegiet som helhet. Man kan også si at bestemmelsen om utarbeidingen av lokale læreplaner er et kalkulert spill, en åpen strategisk rasjonalitet der styringsorganene er åpne om prosessen og er tydelige på hva de ønsker av skolene. De har innsikt i at lærerne opplever stort tidspress i arbeidsdagen, og slik kalkulerer og styrer de «spillet» gjennom varsel om tilsyn. Det er slik lærerne jeg intervjuet oppfatter tilsynet. Som en trussel for å få skolene til å prioritere arbeidet.

Lærerne uttrykker at de setter pris på den likeverdige diskusjonen med sine kollegaer, og relasjonene mellom medlemmene i teamene blir fra alle informantene sagt å være god. Dette gir mulighet til å komme frem til rasjonelle og gode løsninger i fellesskap. Ved skole A uttrykker lærerne at ingen av lærerne i teamet har mer makt enn andre. Noen forsøker å ta makt, men disse får ikke makt av kollegiet i større grad enn andre. Lærerne her opplever at basisfagene, norsk, matte og engelsk blir prioritert i større grad enn andre fag, og at det er disse fagene som også blir prioritert når de skal lage lokale læreplaner. Ved skole B mener den rutinerte læreren at alle fag blir likt prioritert, mens den yngre læreren mener norsk, matte og engelsk blir litt prioritert. I et mikropolitisk perspektiv er det også disse fagene som får størst fokus, både i evalueringer, tildeling av tid og krav om størst formell utdanning for å få

undervise i faget. Da er det også naturlig at disse fagene blir prioritert i utarbeidelsen av lokale læreplaner. Ingen av lærerne mente at noen av lærerne i de prioriterte fagene hadde større mulighet til å utøve makt enn andre. Den mest rutinerte læreren på skole B mente imidlertid at hun selv ble oppfattet dit hen at hun tok mer styring enn andre i teamet. Dette hadde hun også fått tilbakemelding på fra rektor i medarbeidersamtale.

Teamleder som kom utenfra året før og den nyutdannede læreren ved skole B, uttaler at de har utfordringer i møtet med disse etablerte tradisjonene for samarbeidet i teamet der de er samkjørte og kjenner hverandre godt etter mange års samarbeid på team. De respekterer at de arbeider forskjellig, og har akseptert at tilnærming til lærestoff og til arbeidsmåter er individuelt. Den unge læreren trekker seg tilbake og er tilbakeholden i møtet med de erfarne lærerne på teamet. Hun forteller at hun kun en gang har brukt sin innflytelse til å skrive inn en sak til teammøtet i den tilgjengelige saklista. Dette kan være et uttrykk for den store respekten hun har for de erfarne lærerne. Teamleder som er i maktposisjon arbeider bevisst strategisk for å vinne frem med sine tanker og ideer. Hun uttrykker flere ganger i intervjuet at det er vanskelig å komme med nye ideer og at hun må være strategisk i forhold til innføring av nytt som krever endring av praksis i en eller annen form. Tilnærmingen bærer preg av å være lukket, da hun må være forsiktig med presentasjon av noe nytt. Den individuelle autonomien på teamet er sterk. Teamlederens strategiske og ved at hun legger til rette for at lærere skal bli inspirerte av andre lærere som tenker som henne uten å være åpen om dette.

En av indikatorene for strategisk bruk av makt er en bevisst utelatelse av en av partene. Det kan diskuteres om dette skjer ved skole B. Ledelsen ved skolen disponerer fire timer hver uke til egne møter. Etter teamlederens uttalelser kan man se at det diskutertes mye som er viktig for lærerne i disse møtene. Lærerne blir i noen grad involvert i det som skjer der, men mange viktige saker tas stilling til og vedtas i et forum der lærerne ikke har like god mulighet til innflytelse som ledelsen. Dersom ledelsen ønsker innflytelse og involvering av lærerne, blir åpenheten rundt disse møtene viktig. I motsatt fall ligger forholdene til rette for handlinger av strategisk art. Teamleder er en del av ledelsen og er i overlegen maktposisjon.

Ledelsen styrer hvem lærerne skal samarbeide med på team. Ved skole A tas lærerne med på råd dersom ikke ledelsen får kabalen til å gå opp. Hver vår gjennomføres en undersøkelse, der lærerne får komme med ønsker om fag og klasser, og eventuelle andre funksjoner. Dette forsøker ledelsen å imøtekomme så langt det lar seg gjøre. Også denne prosessen ved skolen preges av kommunikativ rasjonalitet. Det er mulig at skolens størrelse gjør dette mulig her, men teamleder mener det vil være mulig for alle skoler dersom de ønsker en kultur med høy grad av involvering av de ansatte, og en kultur der vi-følelsen er et mål.

Læreren med minst erfaring på skole A har opplevd at det var lett å komme inn i miljøet, og at vikarer gjerne vil tilbake til skolen og teamet. Hun opplever også at de som lærere er likeverdige, og at ingen på teamet får mer makt enn de andre. Ved skole B fordeler ledelsen ansvar og funksjoner på lærerne ut fra hva de mener er det beste for elevene, og ut fra kriterier rektor mener er viktige. Skjærer noe seg helt, er det mulig å gjøre endringer. Lærerne får mulighet til å ønske seg over på et annet team, eller gi uttrykk for andre ønsker på en mer i medarbeider-samtalene. Det er uansett ledelsens beslutninger ut fra egne prioriteringer som avgjør dette.

5.3 Hvor tett er samarbeidet?

Judith Warren Little (1990) sin klassifisering av samarbeidets nærhet er utgangspunkt for min drøfting av lærernes samarbeid. Når jeg i det følgende bruker begrepet tett samarbeid, referer jeg til Littles kjennetegn på dette. Little mener tett samarbeid er samarbeid der lærerne har felles ansvar for planlegging, undervisning og vurdering, og der de drøfter praksis ut fra et felles ståsted, og der utgangspunktet er en likeverdig og åpen kommunikasjon.

Både i observasjonen og i intervjuene finner jeg at mye av teamtiden går med til å diskutere det som skjer her-og-nå, og til å koordinere det som skjer i nærmeste fremtid. Dette arbeidet bærer preg av samtaler og avklaringer. I den grad det skjer et samarbeid i dette arbeidet, er det i de tilfeller at ledelsen eller lærerne ønsker å diskutere, kreve argumentasjon for og stille spørsmål til det som skjer. Disse eksemplene på arbeid i team har kjennetegn fra team-work i følge Bovbjerg, (2006). Little (1990) knytter heller ikke det koordinerende og administrerende arbeidet til samarbeid, men til det hun kaller kollegialt arbeid. Lærerne forteller hva som skal skje og de blir enige om hvordan ulike hendelser skal gjennomføres. Lærerne jeg intervjuet mener at dette er en viktig del av teamets arbeid. Arbeidet oppleves nyttig for lærerne, da det er med på å skape oversikt over det som skjer her-og-nå, og det som skal skje i nær fremtid. Både lærerne og teamlederne mener riktignok at en god del av det som foregår i teamtid, kan enten bestemmes av ledelsen eller ansvarlige lærere, eller det kan sendes på mail. Dersom dette arbeidet ikke skal føre til isolering og konservering av praksis, er det viktig at også saker av koordinerende og administrerende art blir diskutert og møtt med kritiske spørsmål og nysgjerrighet. Det er bemerkelsesverdig å se at alle lærerne mener at teamets viktigste oppgave i teamtid er å ta opp praktiske ting.

I følge Little er lærernes relasjoner seg i mellom viktige for hvor tett et samarbeid blir. Gode relasjoner der tillit og åpenhet er til stede, åpner for å blottlegge egen praksis. Mine

informanter bekrefter dette. De tar initiativ til samarbeid med kollegaer de har gode relasjoner til. Det tette kollegiale samarbeidet som oppstår når lærerne selv initierer samarbeidet, har som sett sine fordeler. De positive følelsene lærerne har til denne type arbeidet, bidrar til at de både prioriterer slikt samarbeid og ønsker mer av det også i teamtiden. Lærerne opplever dette arbeidet som krevende, men også lærerikt og givende. Yngre lærere ønsker veiledning og råd fra erfarne lærere eller lærere som har høy kunnskap i faget de underviser i eller i pedagogiske spørsmål, og tar initiativ til dette når de har anledning.

Dersom teamet blir arenaen der lærerne forteller fra daglig praksis og kan få hjelp og råd til å løse ulike utfordringer, kan man legge til rette for at alle lærerne vil lære av grundigere refleksjoner. Dette i motsetning til praksis der rådene bare gis i en-til-en-situasjoner i gangen, eller på lærerrommet. Både teamlederne og lærerne ser behovet for disse uformelle og spontane samtalen. Disse samtalen vil alltid være nødvendige for å luften tanker og ideer, og for å få nødvendige bekreftelser for å overleve i en krevende hverdag. I teamtid vil flere kunne delta i samtalen og slik bidra til kollegial læring. Læringsmiljømetoden som lærerne ved skole A ser som svært god og nyttig, er en metode som nettopp legger til rette for slike refleksjoner. Metoden bidrar til å løfte samtalen på lærerrommet et steg videre. Lærerne begrunnet nedprioriteringen av samarbeidsmetoden med mangel på tid.

Little (1990) mener det er det tette samarbeidet som bidrar til kollegial og individuell utvikling, mens det koordinerende og administrative arbeidet virker konserverende og isolerende. Arbeidet med å få hverdagen til å henge sammen, og holde seg oppdatert på hva som til enhver tid skal skje, er viktig for lærerne jeg intervjuet. Når så mye tid går med til denne type arbeid, blir en bevissthet om hva som virker konserverende og isolerende viktig. I og med at lærerne på begge skolene oppgir at ledelsen gir en god del tid av fellestiden til teamtid, vil det kanskje være mulig å bruke denne fellestiden til det tid koordinerende og administrerende arbeidet.

I det uformelle samarbeidet forteller lærerne at de deler undervisningsopplegg mellom seg, diskuterer elever og klasser, og at de enes om lære-planarbeidet både når de planlegger arbeidsperioder i fag og i felles vurderingsarbeid. Da lærerne har liten mulighet til å observere hverandres praksis, og til å vurdere egen undervisning kan man ikke si at dette er tett samarbeid. Det spontane og naturlige samarbeidet som oppstår når behovet kjennes på kroppen, føles i følge lærerne bedre enn det som blir pålagt dem. Samkjøring til jobb er eksempel på uformelt samarbeid. Den yngre læreren føler at hun lærer mye gjennom refleksjon sammen med den rutinerte læreren. Faren ved det uformelle samarbeidet, er i følge

Little (1990) at også samarbeidet en-til-en kan bidra til konservering og lite utvikling av både den individuelle og kollegiale praksis. Når lærerne selv velger hvem de vil samarbeide med ut fra fag- og klasse-delning i uformelt arbeid, ser jeg at noen lærere utelates fra samarbeidet. Det kan både være tilfeldig og bevisst. Læreren med mest erfaring og kunnskap kan overkjøre læreren med mest rutine, lærere som kan samarbeide med kollegaer som kanskje ikke krever så mye av hverandre, tar initiativ til samarbeid. Gammel rutine er lett og trygt å falle tilbake til.

I utarbeidingen av delmål på ukeplanen jobber de derimot i all hovedsak individuelt ved begge skolene. Lærerne ved begge skolene forteller også at de deler faglige opplegg på fellesområder på skolens lagringsområder på PC. For en nyutdannet lærer vil et samarbeid som krever høy grad av interaksjon mellom medlemmene, være viktig for den individuelle utviklingen. Den mest rutinerte læreren på teamet gir imidlertid uttrykk for at kulturen på teamet er preget av sterk individuell autonomi, når hun mener at hun må argumentere mer for sin praksis på et annet team. Det gir et bilde av et team som konfronterer hverandre lite og der det er lite argumenterende refleksjon rundt deres praksis.

Lærer B3 som er en rutinert, trygg, kunnskapsrik og faglig oppdatert lærer, bidrar gjerne med å dele sine ideer og undervisningsopplegg i teamet. Little mener denne formen for deling av kunnskap og praksis gir mulighet til å videreutvikle egen praksis, og til å styrke den kollegiale autonomien. Lærernes kollegiale «basseng» av metoder vil også øke gjennom deling av praksis. En åpen delingskultur i teamet vil bidra til ytterligere ideer også til læreplanarbeid som mange lærere opplever krevende. Gjennom deling åpnes det for innspill og refleksjon, og man får mulighet til å lære av andre og det blir mindre krevende å dele. Lærer B3 mener hun deler mye, men at hun får lite igjen. Hun stoler riktignok på sin egen erfaring og praksis og uttrykker at hun ikke ser dette som noe problem. En nyutdannet eller usikker lærer vil oppleve det krevende å dele i en kultur som ikke er preget av åpenhet og tilrettelegger for deling av alle likeverdige medlemmene.

Som tidligere nevnt vil de uformelle arenaene alltid ha en viktig funksjon. Ikke all undervisning kan eller skal planlegges sammen. Ledelsen bør uansett legge til rette for at det tette kollegiale samarbeidet som foregår i uformelle varianter i det daglige, innimellom drøftes og diskuteres i fellesskap. Både samarbeid som krever deling av praksis og ideer, og samarbeid som handler om planlegging av undervisning og et felles ansvar for dette. Teamet kan være et forum for slikt samarbeid. Mine intervju, viser også at dette er samarbeid lærerne ønsker skal foregå i teamtid, og de opplever at det vil bidra til personlig og kollegial utvikling. Lærerne uttrykker ønske om å dele, planlegge, vurdere og slik lære i teamets fellesskap. Den

felles plattformen for kollegial læring og utvikling vil da få bedre vilkår, og vil kunne bidra til utvikling på mange områder. Det lærerne etterspør er tett samarbeid slik Little definerer det.

Jeg har fått innblikk i to team der det til daglig ikke foregår mye delt arbeid hvor lærerne sammen tar ansvar for undervisning, og der de gjennom samarbeidsformer kjennetegnet av tett samarbeid utvikler sin kollegiale autonomi i stor grad. Teamene forsøker å komme frem til felles praksis på ulike områder, men faller ofte tilbake til individuell praksis. Enighet om de minst krevende oppgavene, som hvordan elevene skal sitte og hvor og hvordan inspeksjon skal foregå, ser ikke ut til å være vanskelig å samarbeide seg frem til. Derimot fremstår det tydelig at samarbeid om oppgaver som kan innebære at ens erfaring føles truet, og ens syn på hva som er god undervisning, og godt foreldresamarbeid, er vanskeligere å enes om. Den individuelle autonomien ser ut til å være sterk, og den ivaretas og blir beskyttet fra alle ledd. På skole B er det tydelig at det har skjedd en balkanisering av teamene. Teamene er fysisk isolert fra hverandre, lærerne underviser i hovedsak kun på sitt team, og det er lite kjennskap til praksis på de andre teamene. Ved skole A er det mer flytende overganger mellom trinnene da alle lærerne på ungdomsskolen er samlet på ett team, og kjennetegnene fra Hargreaves bevegende mosaikk er til stede.

5.4 Konklusjoner

Teamene er ment å være arena for kollegial utvikling og læring, men ser i stedet ut til å stadig være arena for her-og-nå-arbeidet og koordinerende arbeidsoppgaver. Arbeid Bobbjerg beskriver som team-work, eller som Little beskriver som kollegialt arbeid. Littles teorier om at lærerne arbeider i team på en måte som virker konserverende og isolerende på lærernes praksis, ser i følge mine analyser til å gjelde fremdeles. Teamet er ikke arena for å planlegge, gjennomføre og evaluere praksis. Samarbeid som preges av kollegialitet, finner jeg svært lite av i teamtid. Lærerne gir tydelig uttrykk for at de ønsker at mer av samarbeidstiden skal brukes til å diskutere fag, og samarbeidsoppgaver som gir dem mulighet til individuell og kollegial læring. Tverrfaglig arbeid som kan gi rom for å plan-legge, gjennomføre og evaluere praksis av flere lærere, foregår i svært liten grad. Jeg kan heller ikke se at dette er tatt med i arbeidet med lokale læreplaner eller års-planer. Overraskende nok foregår det svært lite læreplanarbeid i team. Lærerne ønsker slikt samarbeid, lederne ser nytten, tiden burde strekke til om man effektiviserer tiden til det koordinerende arbeidet, og man vet at slike prosesser fremmer læring. Likevel prioriteres det ikke.

Maktrelasjonene har i følge mine informanter en vesentlig betydning for hva man samarbeider om. Den eller de som har definisjonsmakten på teamet har stor betydning for hvordan teamet samarbeider. Krevende samarbeid som truer eller utfordrer ens autonomi ser ut til å velges bort av kunnskapsrike og erfarne lærere. De føler nok ikke behovet for det tette samarbeidet på lik linje med de yngre lærerne som har mindre erfaring. Alle informantene mener det er teamleder som bestemmer hva som skal skje i teamet. Teamleder oppfattes også som en del av ledelsen selv om lojaliteten oppfattes å være midt i mellom, og lærerne opplever teamlederne som svært demokratiske. De involverer lærerne ved at de får være med å legge saklista, de får ta opp viktige saker i team-møtet, og i ulik grad, legger de også forholdene til rette for å involvere lærerne i beslutninger som gjelder dem i skolen.

De selvvalgte samarbeidsoppgavene er viktige for lærerne. De tar utgangspunkt i deltakernes individuelle autonomi og erfaring, og oppstår på bakgrunn av reelle behov. Dersom det gis tid til dette arbeidet i team, vil flere nyte godt av samtalene, deltakerne får anledning til å diskutere praksis, til å få innsyn i hverandres ideer og tanker, og mulighet til å se hvordan kollegaene utøver sin praksis. En konstruert og styrt sammensetning av team kan oppleves som nødvendig og effektivt av organisasjonsmessige behov, men det er grunn til å stille spørsmål til om man ikke da mister fordelene ved det uformelle og selvvalgte samarbeidet som oppstår når lærerne får mulighet til å samarbeide med kollegaer det føles naturlig å samarbeide med til enhver tid.

Individuell autonomi kan være et hinder for kollegial læring dersom lærernes kunnskap og erfaringer aldri blir konfrontert og diskutert med utgangspunkt i nysgjerrighet og åpenhet for alternative veier til målet. Samtidig ser ivaretagelse av individuell autonomi ut til å være en forutsetning for å fremme kollegial autonomi og læring. Den enkelte lærers pedagogiske, faglige og metodiske kompetanse vil også utvikles i prosesser som krever tettere grad av samarbeid. Ikke minst utvides og utvikles kollegiets samlede «basseng» av metoder og kunnskap dersom den individuelle autonomien ivaretas.

Teamet har fått en sentral plass i det utdanningspolitiske systemet. Teamet skal være arena for skoleutvikling, og slik har det vært nå i de siste 10-15 år. Sterk skoleledelse har i samme periode blitt vektlagt som en betydelig faktor for å lykkes med utviklingsarbeid. Lederen skal stå i front og dra med seg lærerstaben. Ledelsen opplever et stadig økende press fra mange kanter, og rettighetssamfunnet gir skolelederne betydelig ansvar for å se til at enkeltindividenes rettigheter til enhver tid blir ivaretatt. Ledelsen ved skolen skal stå ansvarlig, og de skal kunne forsvare skolens handlinger ut fra de utdanningspolitiske trender som gjelder. Selv om det i mange tiår nå har vært stort fokus på ledelse, er fokuset blitt tøffere

nå. Målstyringens teknologier har fått innpass i skolen, og krav til økonomiske resultater, effektiv styring og et intenst resultatfokus i alle nivå i utdanningssektoren, har bidratt til at teamlederne har fått et større ansvar. Rektor distanserer seg fra lærerne for å ta seg av de økonomiske og administrerende oppgavene, mens teamlederne får ansvar for at lærernes arbeidsoppgaver blir utført i tråd med alles intensjoner. Som et resultat av et system som krever kontroll og viser mindre tillitt, ser man at ledelsen kontroll over teamtida i økende grad. Det skal kontrolleres at tiden utnyttes effektivt. Intensjonen med lærerteam som tidligere var å gi lærerne tid til samarbeid, ser vi nå er en arena for arbeid av administrerende og koordinerende art. Og dette et arbeid som ikke er spesielt utviklende.

Arbeidstidsforhandlingene våren og sommeren 2014 intensiverte fokuset på lærersamarbeid. Skoleeiere, skoleledere og politikere uttrykte at mer bunden arbeidstid var en forutsetning for mer samarbeid, og samarbeid ble uttrykt å være nødvendig for kollegial og Individuell læring. En del sentrale aktører presenterte sine egne tolkninger av ulike undersøkelser og viste at det visstnok var en form for kausal sammenheng mellom samarbeidstid og skoleutvikling. De tapte kampen. Både som en del av disse aktørene og på vegne av lærerne som satt på den andre siden av bordet, er jeg glad for at utfallet ble som det ble. Det er ganske klart at det er stykke igjen til at vi kan si at samarbeid i team er ensbetydende med individuell og kollegial utvikling. Dersom det skulle skje at vi får en ny runde med arbeidstidsforhandlinger i løpet av de neste års forhandlinger, bør man heller spille med åpne kort og si at økt kontroll over lærernes samarbeid er målet, og ikke begrunne det ut fra den enkle prediksjon at samarbeid i team automatisk gir utvikling.

Det blir interessant å se hvordan myndighetene i de kommende år vil legge til rette for kollegial læring og utvikling i skolen. Samarbeid vil nok fremdeles komme til å være løsningen på utfordringene vi har her, men det blir svært interessant å se om diskusjonen under arbeidstidsforhandlingene i 2014 vil bidra til et økt fokus på hva lærersamarbeid i team faktisk består i, og hvilke forutsetninger som må ligge til rette for å skape utviklende samarbeid. Forhåpentligvis vil diskusjonen løftes opp til et nytt nivå og bidra til å heve kvaliteten på lærernes kollegiale læring og utvikling slik at lærerne får delta i den typen samarbeid som de ønsker og som de ser er mest lærerik. Kanskje myndighetene da må lytte til lærerne. Gi dem tillit og gi dem mulighet til å selv sette mål og sinne vei. Det ser ut til å være en god idé.

7. Litteraturliste

- Berg, G. (1999). *Skolekultur, nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Birknes, H. (1998). *Hvorfor ble den generelle læreplanen av 1993 akseptert?* (Vol.9808). Bergen: LOS senteret.
- Bovbjerg, K.M.(2006). *Teams and collegiality in education culture*. European Educational Research Journal, Volume 5, Nr3&4, 2006
- Bovbjerg, K.M & Sørensen, M.S (2007). Kollegialitet og teamwork. To logikker i det pædagogiske samarbejde. I *Nye sociale teknologier i folkeskolen –kampen om dannelsen*..Fredrikshavn: Dafolo Forlag
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., Røvik, K. A. (2013). *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelstad, F (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. 3.utg.Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guneriussen, W.(1996). *Aktør, handling og struktur*. 2.utg. Aurskog: TANO Aschehoug.
- Hargreaves, A.(1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. 1.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Irgens, E. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis. En evaluering av «Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler» i Nord-Trøndelag*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Rapport nr. 62. Steinkjer 2009
- Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. Fafo-rapport 2009:23.
- Karlsen, G. E. (2014.) Internasjonale aktører som premissgivere for norsk utdanningspolitikk med særlig vekt på OECD. I K. A. Røvik., T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red), *Reformideer i norsk skole* (s. 121-145). Oslo: Cappelen Damm
- Klette, K (1998). Lærersamarbeid som middel til skoleutvikling; om individualitet og kollektivitet i læreryrket. I *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: Gyldendal AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T, & Rygge, J.F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

- Kvam, E. K. (2014) *Pedagogiske samtaler. En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Phd v Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Little, J. W. (1990). Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. I *Teachers College Record Volume 91. Number 4*, (s 509-536).
- Mhyre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling-hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag,
- Nebb, S. & Grendstad, K. (2009). *Arbeid i team og organisering for utvikling i skolen*. I Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag,
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: NTNU.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget,
- Røvik, K. A., Eilertsen, T.V., Furu, E.M.(2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Sagdahl, M & Store norske leksikon (2005-2007). Autonomi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/autonomi>
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik., T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red), *Reformideer i norsk skole* (s.195-225). Oslo: Cappelen Damm
- St.meld. nr 11. (2008-2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*(2008-2009) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strøm, B., Borge, L.E. & Haugsbakken, H. (2009) *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*. SØF-rapport nr. 04/09
- Tidsbruksutvalget (2009). *Rapport fra tidsbruksutvalget av 15.desember 2009*. Oslo.

Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (23.09.2009). Talis 2008- norske resultater 2009. Hentet fra

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Internasjonale-forskningsmiljoer/TALIS-2008--norske-resultater-2009/>

Utdanningsforbundet (26.02.2014). Om lærerprofesjonens etikk. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Om-larerprofesjonens-etikk/>

Utdanningsforbundet (24.08.2014). KS vil fortsatt redusere fleksibiliteten. Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Lonnsoppgjoret-2014/Streiker/Nyheter/KS-krav-hindrer-losning/>

Wiedermann, F. (2005). *Teamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver*. Tidsskrift for arbejdsliv, 7.årg. nr 1, 2005

8. Vedlegg

8.1 Godkjenning fra SND

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

VEDLEGG 1



Gunn Imsen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.02.2015

Vår ref: 41986 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41986	<i>Hva gjør lærere når de samarbeider i team?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Gunn Imsen
Student	Kristin Aas

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TRONDHØG: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@svt.uib.no

8.2 Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen

Forespørsel om deltakelse i masterundersøkelse

Kristin Aas
Gustav Sjaastads vei 13
7620 Skogn
Tlf: 41223612
e-post:

kraa@levanger.kommune.no

Levanger, 14.12.14

Forespørsel om å delta i masterundersøkelse om samarbeid i lærerteam.

Jeg er mastergradsstudent ved Pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim, og jeg skal nå begynne med den avsluttende oppgaven i studieretning utdanning og oppvekst. Temaet for min masteroppgave er samarbeid i lærerteam. Temaet er aktuelt og interessant i en tid der mange snakker om samarbeid, og hvor samarbeid står sentralt i mange styringsdokumenter, og der samarbeid var et av argumentene KS og Utdanningsforbundet brukte under forhandlingene i årets forhandlinger om arbeidstid. Mange snakker om samarbeid, og jeg er interessert i å finne ut hva dette samarbeidet består i, og hva lærere og teamledere har erfart om samarbeid i lærerteam. Det er deltakernes perspektiver og opplevelser jeg ønsker å få tak i, og det er ønskelig å komme i kontakt med lærere som har nok erfaring fra lærerjobben til at de kan ha litt perspektiv på og erfaring med eventuelle endringer som har funnet sted i skolen i de siste to læreplanperiodene.

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsstrategi. Jeg ønsker å få mulighet til å snakke med to lærere ved et team, og deres teamleder. Intervjuene vil vare ca 45 minutter, og blir tatt opp på diktafon. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av januar 2015, og vil tilpasse møtetidspunktene etter som når det passer for deltakerne.

I tillegg til intervjuene. Vil jeg gjerne få lov til å observere et teammøte i forkant av intervjuene.

Deltakelse er helt frivillig, og det vil være mulig for deltakerne å trekke seg fra studien når de selv måtte ønske det, og uten å oppgi grunn. Alle deltakere vil anonymiseres og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil benytte meg av en ekstern person til å transkribere opptakene fra intervjuene, og opptakene vil bli slettet umiddelbart etter at transkriberingen er gjort, og at jeg har kontrollert og sikret denne. Denne personen er profesjonell, og vil ha taushetsplikt om det som kommer frem i intervjuene. Transkripsjonene slettes etter muntlig eksaminasjon høsten 2015.

Min veileder er Gunn Imsen, professor ved Pedagogisk institutt, og hun har godkjent prosjektet.

Prosjektet vil bli meldt til NSD.

Med vennlig hilsen

Kristin Aas

8.3 Samtykkeerklæring

Informert samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent på studiet *utdanning og oppvekst* ved NTNU. I vår skal jeg skrive min masteroppgave, og er da interessert i å se nærmere på hva som skjer når lærere samarbeider i team. Jeg er interessert i å høre hvilke erfaringer, meninger og eventuelle utfordringer du som lærer har i forbindelse med teamsamarbeid. Jeg er også interessert i å høre litt om hva du/dere vektlegger i teamtida. I den forbindelse hadde det vært fint om jeg kunne få gjennomført et intervju med deg, hvor jeg kunne fått en nærmere forståelse av dine meninger/ synspunkter og erfaringer på dette feltet.

All informasjon som gis om eventuelle personlige forhold, vil bli behandlet konfidensielt. Under transkribering vil både ditt navn og den skolen du jobber ved bli anonymisert. Under selve intervjuet vil jeg benytte lydopptak, en diktafon. Jeg vil benytte meg av hjelp til å transkribere intervjuet av en som gjør dette profesjonelt, og som blir benyttet av forskere ved NTNU. Ut over dette vil det være kun være jeg som forsker som har tilgang på dette lydopptaket. Lydopptaket vil bli slettet etter at jeg har levert min masteroppgave i august. Du som informant har til en hver tid rett til å avbryte din deltakelse, uten at det hverken vil stilles spørsmål ved årsak eller at det får andre uheldige konsekvenser for deg. Ved å delta i dette forskningsprosjektet kan du være med på å bidra med kunnskap i et viktig felt innen pedagogisk utdanningsforskning. Jeg håper også at din deltakelse kan gi deg verdifull innsikt i din egen situasjon, og at det også for deg vil være en nyttig erfaring å ta med seg videre.

Jeg ønsker å stille som informant i dette forskningsprosjektet. Jeg har lest, og er innforstått med hva deltakelsen i dette forskningsprosjektet innebærer for meg.

Forsker, Krisitn Aas

Lærer/ teamleder, informant

8.4 Intervjuguide.

Hvilke typer samarbeid finner jeg i teamet?

Hvilken opplevelse har lærerne av muligheten til selv å velge samarbeidsoppgaver?

Opplever lærerne at samarbeidet i team har verdi for deres praksis i klasserommet?

Hvilken innflytelse opplever de at de har på arbeidet som blir gjort i teamet?

Arbeides det med oppgaver igangsatt og initiert ovenfra, eller er samarbeidet initiert og iverksatt av lærerne i teamet selv?

(Opplever lærerne at samarbeid som er initiert og bestemt ovenfra går på bekostning av samarbeid initiert av dem selv?)

(Teamet som konservator av gjeldende praksis, eller som instrument som bidrar til endring?)

Finne spennet mellom individualisme og kollektivism.

UTKAST TIL INTERVJUGUIDE

Bakgrunn	<p>Opplysninger om utdanning, yrkesbakgrunn, erfaring og ulike funksjoner de har hatt.</p> <p>Yrkessituasjon i dag. Funksjoner, team og klasser/fag.</p>
Organiserin av samarbeidsarenaer	<p>Teamet. Hvem består det av, fordeling? Kontinuiteten i teamenes sammensetting? Hvem setter teamene sammen, og har dere mulighet til selv å være med å si noe om hvilket team dere skal være på? Hvordan er lederteam organisert? Fellestid utenom teamtid? Hvor mye tid brukes til dette? Andre organiserte samarbeidsfora? Hvem har bestemt at det skal være som det er? Hvordan er arbeidsrommene/samarbeidsrommene organisert?</p>
Opplevd nytte av teamet	<p>Hvis du skulle si noe om samsvaret mellom bruk av ressurser/tid til team og nytte, ville du da si at det er samsvar mellom tid som brukes i teamet og resultatet? Utdyp.</p> <p>På hvilken måte kommer det dere snakker om og samarbeider om på team til anvendelse i klasserommet/ elevene til nytte?</p> <p>Hvem opplever du at teamet er til for? For skoleledelsen eller for lærerne? Opplevelse av interesse motsetninger her?</p>
Samarbeidskulturen	<p>Hvordan vil du beskrive samarbeidskulturen på teamet? Mulighet for alle til å bidra, nye tanker, ideer? Finnes det ting dere absolutt ikke kan gjøre /samarbeide om i teamtida? Elefanter...</p>
Hva skjer i teamet	<p>Hvilke oppgaver har teamet? I hvor stor grad arbeides det med planer, årshjul, vurdering læreplanarbeid- arb med kompetansemål, arbeidsplaner, det psykososiale miljøet hos enkeltelever/klasser, læringsmiljø, kollegaveiledning, spesped?</p> <p>Hvor mye tid brukes til å koordinere skolens arbeid? Formidle fra lederteam, planlegge og fordele ansvar ved turdager ol, og annen</p>

	<p>administrering?</p> <p>Kan du beskrive en situasjon der du har opplevd samarbeid i teamet som nyttig for deg? Hva var det som gjorde at nettopp dette var nyttig for deg?</p> <p>Kan du gi eksempler på planleggingsarbeid dere gjør i teamet? Leder: legger du opp til noe av dette? Eller på lærernes initiativ?</p> <p>Opplever du at du bruker teamet mer i forkant av et opplegg, eller blir det mest å fortelle om det etterpå?(Støtte i teamet) Gjennomføring av undervisning/ planlegging av undervisning? (Leder: legges det til rette for deling? Av ev hva?)</p> <p>Hvilket samarbeid blir prioritert i teamet? Begrunn.</p> <p>Hvilke typer samarbeid synes du det er mest naturlig å samarbeide om i teamet?</p> <p>Dersom du har en ide til et undervisningsopplegg, eller tar initiativ til noe du vil bruke tid på, tar du det opp med teamet? Hvordan blir det ev tatt i mot på teamet? Dersom du ikke tar det opp, hvorfor ikke?</p> <p>Hvis du ønsker å ta med elevene ut for å lære i nærmiljøet, en mer praktisk dag utenfor skolen, hvordan vil det bli tatt i mot på teamet? Betingelser?</p> <p>Fører prioriteringen av samarbeid i team til en «enklere og konserverende» form for samarbeid gjennom at samarbeidstid på lærernes eget initiativ blir «spist opp»? Det lettvinde samarbeidet blir prioritert? Fortellingene og hjelp/assistanse? Mindre tid til mer krevende former for samarbeid.</p> <p>Har du eksempler på at samarbeid dere har gjort i teamet har bidratt til nyskaping/ endring som har hatt betydning for din eller skolens utvikling?</p> <p>Kan du fortelle om et samarbeid mellom deg og en kollega som oppstod spontant og helt «frivillig», som dere selv tok initiativ til? (Sitter dere på samme rom? Hvor var dere når dere kom på ideen?) Hvorfor var det nettopp dere som gjorde dette samarbeidet?</p> <p>Har du eksempler på at dere har tatt opp og diskutert noe som har med foreldresamarbeid å gjøre?</p>
<p>Kjennetegn på samarbeid i teamet.</p>	<p>Hva kjennetegner samarbeid i team som er vellykket, mener du?</p> <p>Innimellom opplever vi at samarbeidet vi setter i gang <i>stopper opp, eller mislykkes</i>. Hva har du opplevd kan være årsaker til dette?</p>

	<p>Kan du fortelle om en gang der du har møtt motstand/ fått spørsmål el kritikk i teamet som har ført til at du har endret praksis eller syn på noe?</p> <p>Hvilket samarbeid krever mest? Gi eksempel på samarbeid som har vært krevende. Opplevelsen av/erfaring med det?</p> <p>En norsk undersøkelse fant at det var lite av det lærerne gjorde i fellestid/teamtid som hadde direkte konsekvens for hva lærerne gjorde i klasserommet. Hva er din erfaring rundt dette?</p> <p>Fra hvem får du mest støtte og hjelp til det du tar opp i teamet?</p>
<p>Styring/ledelse</p>	<p>Hvordan blir sakslista til teamet utarbeidet? Mulighet til innflytelse, enveis fra ledelsen, fastlagt i ledermøte?</p> <p>Hvem opplever du er den/de som bestemmer over teamtida?</p> <p>Har du opplevd at det har vært uenighet eller interessenmotsetninger mellom lærerne i teamet og teamlederen? Hvordan opplevde du teamlederens situasjon da? Hvor ligger lojaliteten? Få frem eksempler. ---for å underbygge det med støtte til eget arbeid vs krav om kollegialt samarbeid...Forståelsen fra ledelsen.</p> <p>Er det fagområder eller lærere som får større plass enn andre når det gjelder det som teamet skal samarbeide om? Gi eksempler.</p> <p>Dersom dere opplever at dere ikke er enige om noe i teamet, hvem tar da avgjørelsene? Har du eksempler på dette? (Hvordan løse faglige utfordringer, eller hvordan gjøre justeringer når det gjelder klasseledelse og oppfølging av enkeltelever el l) Den som kan mest, snakker høyest og «kan mest ord», har høyest anseelse, teamlederen, tradisjonen, den nærmeste???</p> <p>Kan du fortelle om en overordnet plan/ styringsdokument/ politisk vedtak som har ført til mer samarbeid i team. Hvordan løste dere eventuelt dette? Opplevde du at dette fikk prioritet foran annet samarbeid på teamet?</p>
<p>Ønsker for teamet og samarbeidet?</p> <p>Læreren og ivaretagelsen av individuell autonomi i det kollektive arbeidet/krav om</p>	<p>Hva legger du i begrepet samarbeid?</p> <p>Hvilke tanker har du om hvorfor samarbeid er så aktuelt og løftet frem til å være et verktøy av avgjørende betydning for at vi skal lykkes i skolen? Alle typer samarbeid like bra?</p> <p>Umiddelbare tanker og følelser når vi snakker om samarbeid. Hvilke følelser aktiveres? ...utdype, ev om det er slik med alle typer samarbeid.'</p>

<p>kollektivitet.</p>	<p>Skolen i dag har ofte en form som krever mye samarbeid (Gir eksempler på dette). Tenker du at vi greier å ivareta lærerens autonomi i dette? Hvordan ivaretar du din autonomi? Opplever du at teamet kan være en trussel for autonomien?</p> <p>Hva ønsker du å bruke samarbeidstida til? Er det noe spesielt du kunne tenke deg at det ble større fokus på? Utfordringer du kunne tenke deg teamet som arena for å finne løsning.</p> <p>Hvilke oppgaver skulle du ønske at teamet hadde? Brukte tida på? Kunne tida som blir brukt til team, brukes på en bedre måte?</p> <p>Har du noen tanker / formening om det har skjedd endringer i samarbeidstida etter innføringen av LK06? Krever arbeidet med læreplanen og alle kompetansemål og grunnleggende ferdigheter mer samarbeid enn hva for eksempel L97 gjorde? Forklar/utdyp.</p>
-----------------------	--