

Forord

Etter to år som studenter i masterprogrammet *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse* ved Program for lærerutdanning, NTNU, er det tilfredsstillende å kunne levere fra seg denne masteroppgaven. Ved siden av studiene har vi begge jobbet som utviklingsveiledere i den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*, og studiet med dets innhold har i aller høyeste grad vært nært knyttet opp til praksisfeltet vårt. Det har derfor vært to svært lærerike år som har bidratt til vår egen profesjonelle utvikling – både i veilederrollene, men også med tanke på fremtidige jobber når satsningsperioden er over. Flere av våre forelesere har vært og er utviklingspartnere i ungdomstrinnsatsningen, og vi har derfor vært så heldige og fått samarbeide med dem om både teori og praksis. Nettopp spenningsfeltet mellom teori og praksis, som også er et tema i masteroppgaven, har gitt oss en større innsikt i og forståelse av både egne roller og kompleksiteten i det å drive med skoleutvikling.

Takk til de som ga oss rom for å være masterstudenter og til lærerne og rektor som villig delte sine erfaringer, tanker, kunnskap og tid med oss. Takk til alle som har vært interessert i studien vår og som har vært nysgjerrige rundt både prosess og det faglige innholdet. Og sist, men ikke minst, tusen takk til vår dyktige, alltid entusiastiske veileder May Britt Postholm for konkret og god oppfølging og veiledning gjennom hele vår prosess.

Trondheim, mai 2016

Cecilie Marie Karlsen & Ola Indergård

Sammendrag

Som tittelen tilsier, har hensikten med denne studien vært å studere hvilke erfaringer et utvalg lærere har gjort seg gjennom arbeid med kollektive læringsprosesser. Den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* og *Skolebasert kompetanseutvikling* danner et kontekstuekt bakteppe, og hovedfokuset har vært rettet mot hvordan lærerne samarbeider om elevers læring. Det er en antakelse at lærere som samarbeider i profesjonelle læringsfellesskap oppnår mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid med en utforskende tilnærming bidrar til å utvikle skolens og lærernes praksis. Denne antakelsen ønsket vi å studere nærmere, og studiens problemstilling er som følger:

Med elevers læring som utgangspunkt, hvordan jobber ett lærerteam på en skole for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid?

Våre hovedfunn viser at skolen jobber godt med utvikling av kollektive læringsprosesser i fellestiden med de ansatte, men at karakteristiske trekk for lærende møter ikke nødvendigvis forplanter seg nedover i skolens øvrige møter. Vi finner at forskningsdeltakerne opplever de møtene hvor de samarbeider med kolleger om fag og utvikling av praksis i klasserommet som de mest meningsfylte, i tillegg til teammøtene hvor de uformelt kan diskutere elevsaker med hverandre. I de sistnevnte møtene viser funnene at lærernes samtaler om elever i stor grad er *beskrivende*, og at de i mindre grad anvender en utforskende tilnærming eller teoretiske begrepsrammer knyttet til elevsakene.

Lærernes stemme har vi fått frem ved å gjennomføre en kvalitativ mikroetnografisk studie. Empirien er hentet fra intervjuer med tre lærere i en ungdomsskole, hvor vi gjennomførte både fokusgruppeintervju og individuelle intervju. I tillegg har vi observert noen av de ukentlige teammøtene, hvor disse lærerne er til stede. I analysen av intervjuene benyttet vi den konstant komparative analysemetoden. Den har hjulpet oss gjennom hele analyseprosessen, fra gjennomføringen av intervjuene og helt fram til utarbeidelsen av studiens kjernekategori som ble *Kollektive læringsprosesser*.

Vår teoretiske forståelsesramme bygger på sosiokulturell læringsteori. I det ligger det at mennesker formes som tenkende individer gjennom interaksjon med andre. De lærer og

utvikler seg i den sosiale konteksten de er omgitt av og tilegner seg måter å tenke, kommunisere og handle på gjennom samhandling. Vygotsky hadde blant annet en idé om at språket først og fremst fungerer som en ressurs for å kommunisere med andre, dernest som en ressurs for å tenke. I vår studie var vi nysgjerrige på lærernes samtaler og dybden i dem. Vi ønsket også å finne ut om teori og verktøy skolen hadde fått tilgang til gjennom skolebasert kompetanseutvikling, kom til syne i samarbeid mellom lærere. En utforskende tilnærming til egen og hverandres praksis krever planlegging og øvelse, og i studien vår har vi blant annet valgt å ta utgangspunkt i teori som beskriver kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap.

Skulle vi fulgt opp studien og lærerteamet videre, hadde det vært interessant og gjort intervensjonsforskning knyttet til formen og innholdet i lærerteamets samtaler, med tanke på nettopp å utvikle mer utfordrende og utforskende tilnærming til egen og kollegers praksis.

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
Bakgrunn for problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
Problemstilling	4
Forskningsspørsmål.....	4
Oppbygging av oppgaven.....	6
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk	8
Bakgrunn	8
Sosiokulturelt læringssyn	9
Endringsprosesser og implementeringskvalitet.....	11
Initiering – eller ”opptining”	11
Implementering – eller endringsfase	12
Videreføring – eller ”nedfrysing”	13
Mobilisering av kollektiv læring i endringsprosessen.....	14
Profesjonelle læringsfellesskap – hvordan kan de defineres?	14
Kollegasamtaler – broen mellom utdanningsfeltets målsettinger og praksisfeltets forbedringspotensial	17
Lærende møter i skolen	21
Kapittel 3: Metodologi og metode	23
Kvalitativ metode	23
Mikroetnografisk design	24
Valg av informanter	25
Presentasjon av forskningsdeltakerne	26
Datainnsamling.....	26
Intervju	27
Observasjon.....	28
Forskningsprosessen - planlegging og gjennomføring.....	29
Gjennomføring av intervju	30
Gjennomføring av observasjon	32
Transkribering	33
Analyser i kvalitative studier.....	34
Kvalitet og etikk	37
Kvalitet	37
Forskerrollen	38
Etikk	40
Oppsummering	41
Kapittel 4: Presentasjon av funn og analyse	42
Studiens kontekstuelle innramming	42
Forskningsdeltakerne forståelse av ungdomstrinnssatsningens mål og verdier.....	44
Forutsetninger for kollektive læringsprosesser	45
Ledelse og forankring.....	46
Kultur og struktur for læring	49
Ekstern støtte	55
Oppsummering	56

Lærende møter.....	57
Sterk eller svak refleksjon	58
Dybde i samtalen	61
Delingskultur	65
Samarbeid om fagdidaktikk	66
Oppsummering	68
Kapittel 5: Drøfting, svar på forskningsspørsmål, problemstilling og konklusjon.....	70
Drøfting av funn	71
Konklusjon	79
Videre forskning.....	81
Personlige betraktninger.....	81
Kapittel 6: Litteratur, referanser og vedlegg.....	83
Litteratur og referanser.....	83
Internettkilder:	85
Vedlegg	86
Vedlegg 1: Brev til forskningsdeltakerne.....	86
Vedlegg 2: Intervjuguide - fokusgruppeintervju (før observasjonen starter).....	87
Vedlegg 3: Intervjuguide – individuelle intervju (etter observasjon)	88
Vedlegg 4: Treffpunkt og individuell logg	89
Vedlegg 5: Deskriptiv analyse – intervjuene (både fokusgruppe og individuelle)	90

Kapittel 1: Innledning

Norsk forskning og omfattende internasjonale undersøkelser¹ har de siste 10-15 årene gitt oss mer kunnskap om grunnopplæringen i norsk skole enn tidligere. Resultatet fra den første PISA-målingen (Programme for International Student Assessment) kom i 2001 og viste at norske 15-åringers prestasjoner innen lesing, matematikk og naturfag var under gjennomsnittet sammenlignet med øvrige deltakerland. Avisene i Norge skrev med store bokstaver om ”PISA-sjokket”. Resultatene ble oppfattet som overraskende og førte til økt politisk fokus på norske elevers faglige resultater i skolen. Det kunne ikke gå upåaktet hen at hele 17 prosent av de norske elevene som deltok i undersøkelsen hadde så svake leseferdigheter at de ville ha problemer med å gjennomføre videregående opplæring. I stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) skrives følgende: ”Manglende leseopplæring er ikke bare et problem i seg selv, men gir elevene det angår, tilleggsbelastninger i form av at de får det vanskeligere også i andre fag. Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse og mestring og et sprik mellom deres egen innsats og resultat”.

I løpet av 1990-tallet har det skjedd gjennomgående reformer i utdanningssystemet i Norge, deriblant Reform 94 og Reform 97, hvor målet var faglig oppdatering og fornyelse og god ressursbruk for ”å få mer ut av befolkningens talent” (Kunnskapsdepartementet, 2003). I desember 2001 satte regjeringen Bondevik ned et kvalitetsutvalg for grunnopplæringen. Utvalget ble gitt mandatet å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Mange av reformenes forslag og tiltak fungerte godt, samtidig som det lå en erkjennelse av at potensial for læring og kompetansebygging ikke var godt nok utnyttet. Utvalgets jobb ble derfor å studere arbeidet i skolene nærmere for å forsøke å gi svar på:

- om opplæringen var tilpasset den enkelte og ga utfordringer og lærelyst
- om den enkelte elev fikk oppfølging og råd i sitt arbeid med forbedring og utvikling
- om det faglige innholdet var relevant
- om de arbeidsmåter som ble benyttet, virket etter hensikten og bidro til god og varig læring

¹ Blant annet innstillinger fra Kvalitetsutvalget (nedsatt 2001), evaluering av Reform 97 (Norges Forskningsråd,

- om læringsmiljøet motiverte til innsats og gav rom for utfordringer, aktiv elevmedvirkning og omsorg
- om vurderingssystemet stimulerte til læring og gav kunnskap om resultatet av læringsarbeidet i bred forstand

(Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 3).

Innstillingen fra kvalitetsutvalget konstaterer at Norge har for svake resultater i internasjonale vurderinger i blant annet lesing og regning – til tross for landets gode økonomiske og sosiale forutsetninger. Effekten av sosiale og kulturelle forskjeller er større i norsk skole sammenlignet med andre nordiske land, og jentene presterer i snitt bedre enn guttene på alle trinn og i alle fag. Utvalget slår fast at lærernes fagkompetanse ikke er tilstrekkelig og at skoleledere og skoleeiere ikke har god nok kompetanse til å lede moderne kunnskapsvirksomheter.

Med bakgrunn i dette innevarsler Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-2004) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) nye læreplaner i fag og grunnleggende ferdigheter bringes på banen. Departementet peker på at ferdigheter som *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, skrive og regne og kunne bruke digitale verktøy* danner grunnlaget for å kommunisere og samhandle med andre både i utdanning, arbeids- og samfunnsliv og på det personlige planet. For å sikre en kontinuerlig utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter integreres disse i læreplanene for alle fag (s. 9). Grunnleggende ferdigheter skal utvikles som en del av kompetansen i hvert enkelt fag og på fagets egne premisser.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter omtalt som LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble innført med økt fokus på kompetanser og læringsutbytte. I det nasjonale skoleutviklingsprogrammet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* samarbeidet skoler, skoleeiere og kompetansemiljøer om tidsavgrensede skoleutviklingsprosjekter. Hovedmålsettingen var at både elever og skolen som organisasjon skulle lære mer og bedre. Det var iverksatt forbedringstiltak rettet mot elevenes læringsmiljø og opplæring, samtidig som det ble arbeidet med å etablere og utvikle samarbeids- og refleksjonsarenaer blant lærere på skolene (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 6). Likevel, regjeringen fortsetter å uttrykke bekymring i Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008a) over at kvaliteten på viktige områder i opplæringen fortsatt ikke er god nok. I 2009

publiserer NIFU STEP² en underveisevaluering av LK06, hvor det slås fast at intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke er forstått slik den var tenkt og at ferdighetene ikke er tilstrekkelig integrert i fagplanene. Det skyldes ikke lærerne, men heller utydelige styringssignaler. Dale anbefaler i 2010 i boken ”*Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?*” at en revidering av styringsdokumenter er nødvendig. Dette ble en realitet høsten 2013, i tillegg til andre kompensatoriske tiltak initiert av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, i form av satsninger og prosjekter.³ Dette for å sikre en likeverdig opplæring og et godt læringsmiljø for den enkelte elev – uavhengig av hvilken kommune en bor i og læreren en har. Lov- og planverket som skolene skal jobbe etter tolkes, forstås og etterlevs ulikt (Goodlad, 1979), tanken er derfor at de iverksatte tiltakene er tenkt som bidrag til utvikling av lærernes fagkompetanse, og ikke minst skoleeierne og skoleledernes kompetanse til å lede det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* (heretter kalt ungdomstrinnssatsningen) har sin bakgrunn i Stortingsmelding 22 *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) og har tre sentrale virkemidler: *skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser* (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Alle skoler med ungdomstrinn får tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving og har som målsetting å gjøre undervisningen mer praktisk, variert, relevant og utfordrende for å øke motivasjon og dermed forhåpentligvis elevenes mestring og læring. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at:

Skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. [...] En hovedprioritering er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer praktisk, variert og motiverende i alle fag. Hensikten er god praksisendring over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3).

Skolebasert utviklingsarbeid vektlegger utvikling av kollektiv praksis i samarbeid med eksterne aktører for å sikre organisatorisk læring. De eksterne aktørene er gjerne utviklingspartnere fra universitets- og høgskolemiljøet (heretter omtalt som UH) og

² Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

³ Eksempelvis *Bedre læringsmiljø, Vurdering for læring, Veilederkorpset, Ungdomstrinn i utvikling*.

utviklingsveiledere.⁴ Gjennom kombinasjonen forskningsbasert teori og erfaringsbasert kunnskap er målet med kollektivt utviklingsarbeid å utvikle ny kunnskap og praksis som ”setter seg i veggene” (Blackler, 1995). God praksis skal ikke være et privat anliggende som hører enkeltlæreren til. Gjennom strukturert tilrettelegging skal taus kunnskap (Polanyi, 1967) språksettes med noe mer enn et hverdagspråk. Dette får lærere hjelp til å utvikle, parallelt med at lederne får støtte til å utvikle sin kompetanse til å eie og lede dette arbeidet.

Bakgrunn for problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling

Med utgangspunkt i ungdomstrinnsatsningen og stillingene våre som utviklingsveiledere i denne satsningen, ønsket vi i masteroppgaven å forske på hvordan én skole i pulje 2 jobber for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Fokuset var på ett lærerteam på den utvalgte skolen. Intensjonen var å finne ut hvilke utviklingsprosesser de hadde erfart så langt og hva slags betydning disse har fått for måten lærerne samarbeider om elevers læring på. Hovedproblemstillingen lyder:

Med elevers læring som utgangspunkt, hvordan jobber ett lærerteam på en skole for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid?

Forskningsspørsmål

Funn fra forskningsfronten bringer inn ny kunnskap om livet i skolen – det er ikke bare fokus på elevenes læring, men også på læreres læring, ledelses- og organisasjonsutvikling (Elstad, Helstad, & Mausethagen, 2014). Profesjonsbegrepet dukker stadig opp i diskusjonen om læreryrkets betydning for kvalitet og elevenes læringsutbytte, og det snakkes om at lærere må lære av og med hverandre for at elevene i neste omgang skal lære. I *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen i piloten 2012-2013* (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013) trekkes de store

⁴ Fireårige prosjektstillinger (til sammen cirka 50 utviklingsveiledere på landsbasis) med tilknytning til ungdomstrinnsatsningen, opprettet av Utdanningsdirektoratet. Kommunene har styringsrett over stillingene og kan blant annet bruke utviklingsveilederne til å styrke kapasiteten i kommunene og i skolene.

ulikhetene mellom skoler i arbeidsform, og konsekvensene det får, frem som et av de mest grunnleggende funn i studien. Postholm mfl. (2013) mener at de skolene som tar i bruk arbeidsformer som bidrar til utvikling av en kollektiv kultur og utvikling av skolen som organisasjon, i større grad vil lykkes i å nå ungdomsskolesatsningens mål om å forbedre praksisen i klasserommet og slik elevenes læring. Måten skolen og skolens lærere arbeider og organiserer arbeidet på, spesielt når det gjelder læring mellom lærerne, er av betydning for at skolen utvikler seg. I en spørreundersøkelse knyttet til undersøkelsen, gir lærerne uttrykk for at skolen gjennom arbeidet i piloten har utviklet seg mest innenfor erfaringsdeling og læring i kollegiet. Læring mellom lærere og observasjon og refleksjon over undervisning tillegges betydning for å forklare utvikling (s. 163). En nederlandsk studie (Zwart, Wubbels, Bergen, & Bolhuis, 2009 i Postholm, 2012) viser også at lærere som observerer hverandre og som gir hverandre tilbakemeldinger basert på observasjonene, endrer undervisningspraksisen sin. Ifølge Zwart m.fl. (2009) kjenner lærerne et visst press på å eksperimentere og modellere nye undervisningsstrategier når de skal observere hverandre. I tillegg peker studien på at lærerne lærer mest når de får anledning til å diskutere erfaringene sine i konstruktiv atmosfære preget av trygghet og tillit. Vi var derfor nysgjerrige på *hva slags* utviklingsprosesser som foregår når lærerne uttrykker at de har erfart endring i måten de deler erfaringer på og lærer av og med hverandre. Derfor har vi brutt ned problemstillingen i mindre og snevrere forskningsspørsmål for å forsøke å få finne svar på hvordan lærerteamet jobber for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Säljö (2006) mener at en må relatere individets kunnskap og ferdigheter til omgivelsene og de ressursene og utfordringene som finnes der. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv fokuseres det på at mennesket formes som tenkende individ gjennom interaksjon med andre – gjennom samhandling tilegnes det måter å tenke, kommunisere og handle på. Vygotsky (2000 i Säljö, 2006) hadde en idé om at *språket* aller først fungerer som en ressurs for å kommunisere med andre, dernest som en ressurs for å tenke. I vår oppgave, som har sosiokulturell læringsteori som et bakteppe, var vi nysgjerrige på samtalene, og dybden i dem, som eksisterte mellom lærerne. Vi var nysgjerrige på om teori og verktøy skolen hadde fått tilgang til gjennom skolebasert kompetanseutvikling ble anvendt og kom til syne i samarbeidet mellom lærerne.

Forskningsspørsmålene våre lyder dermed som følger:

1. På hvilken måte legger skolens ledelse til rette for lærende møter?
2. Hva samarbeider lærerteamet om i møtene sine?
3. Hvordan anvender lærerteamet forskningsbasert teori og det de har lært gjennom samarbeid med ekstern støtte?
4. På hvilken måte har prosessene fått betydning for utvikling av enkeltlærerens egen undervisning og faglige utvikling?
5. Hvordan jobber teamet for at enkeltlærerens praksis skal bli mer transparent og dermed gjenstand for systematisk, analytisk refleksjon med kolleger nå sammenlignet med tidligere?

Oppbygging av oppgaven

Vi har begge jobbet som lærere og skoleledere i en årrekke, henholdsvis fra 1994 og 1996. I januar 2014 startet vi begge som utviklingsveiledere. Stillingene var nyopprettede 4-årige prosjektstillinger tilknyttet den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* (nærmere beskrevet i kapittel 2). For oss var dette nye og spennende roller, som dreier seg om å støtte kommuner og skoler med ungdomstrinn med implementering av satsningen og det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet. Etter en innholdsrik og lærerik vår 2014 fikk vi muligheten til å delta i masterprogrammet *Lærerprofesjon og yrkesutøvelse*. Masteren endrer for øvrig navn høsten 2016 til *Lærerprofesjon, utviklingsarbeid og veiledning*.

I valget av forskningsfokus og hvilken retning det skulle ta, hadde vi gode diskusjoner med hverandre og med veileder. Vi fanget også opp interessant forskning på mastersamlinger, men også på Utdanningsdirektoratets samlinger. Dette ga et godt utgangspunkt for å orientere seg i mulighetene ut fra vårt interesse- og arbeidsfelt, og vi fant ganske raskt ut at vi ønsket å ta utgangspunkt i lærerperspektivet når det gjaldt erfaringer med kollektive læringsprosesser. Vi leste nylig en artikkel i *Utdanningsnytt* (7/2016), hvor ekspertgruppen som kunnskapsministeren satte ned i fjor, og som skal se på lærerrollen, slår fast at det er lite forskning omkring lærerrollen sett fra lærernes egen synsvinkel. Gruppen, ledet av Tomas Dahl ved NTNU, har gått gjennom eksisterende forskning på og om norske lærere, og den mener at forskningen ikke dekker alle sidene ved lærerrollen. Eksisterende forskning er i stor grad knyttet til skolepolitikk, mener ekspertgruppen, mens det som mangler er forskning som

undersøker læreryrket som profesjon og som tar for seg lærernes egen selvforståelse og ståsted. Sekretæren i ekspertutvalget, Sølvi Mausethagen, sier at det er for få etnografiske studier knyttet til lærerrollen, og at flere studier med denne tilnærmingen kunne gitt forskerne mulighet til å komme nærmere lærerens opplevelser og hva de faktisk gjør (Utdanningsnytt, 7/2016).

Med den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* som en kontekstuell ramme for vår forskning, hvor vi ønsket å studere hvordan lærere jobber med kollektive læringsprosesser til det beste for elevers læring, synes vi derfor at vi har truffet godt i forhold til det som er relevant og viktig å finne ut mer om. Det nevnte ekspertutvalget nevner i noen av sine forslag at lærernes profesjonelle utvikling må styrkes når det gjelder faglig utvikling i skolen, både individuelt og kollektivt, og at det er nyttig for lærerne å inneha en forsknings- og utviklingskompetanse. Dette er forslag som sammen med etter- og videreutdanningstiltak kan relateres til ungdomstrinnsatsningen og arbeidet med *Skolebasert kompetanseutvikling*, mener vi. Derfor kan denne studien være et lite, men kanskje viktig bidrag inn i dette feltet, for oss selv, den aktuelle skolen i studien og andre som jobber med å utvikle skolene til å bli mer kollektive og lærende.

Vår masteroppgave er inndelt i seks kapitler. I dette første kapitlet er innledning og bakgrunn for tema, forskningsspørsmål og problemstilling presentert. I kapittel 2 presenterer vi det teoretiske rammeverket, som vi anser som sentral for studiens empiri. I kapittel 3 presenteres den metodiske tilnærmingen og de valg som er foretatt der. Her presenteres hele forskningsprosessen og forskningsdeltakerne, som danner grunnlaget for studien. Selve funnene og analysen presenteres i kapittel 4. Her går vi detaljert inn i de ulike funnene og knytter relevant teori til empirien. Vi går også inn i studiens hovedkategorier og subkategorier, som til sammen gir svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 5 drøfter vi funnene fra kapittel 4 og ser disse i sammenheng med forskningsspørsmålene og problemstillingen, før det hele dras sammen til en konklusjon. Kapittel 6 er en alfabetisk oversikt over litteratur og referanser som er benyttet i studien. Til sist i kapitlet presenteres et sett vedlegg som gir innblikk i hvordan studien er gjennomført og hvordan vi har analysert vårt datamateriale.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

Bakgrunn

Kompetanseutvikling for lærere har de senere årene endret seg fra å handle om korte kurs til mer langsiktige og samarbeidsorienterte skoleutviklingstiltak (Schechter, 2010 i Elstad, Helstad, & Mausethagen, 2014). Gjennomgående funn i nasjonal og internasjonal forskning⁵ viser at lærere opplever at egen læring i skolen har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). Likevel er utvikling av praksis og kunnskap på arbeidsplassen en relativt lite beskrevet dimensjon i forskning om læreres profesjonelle utvikling. Det er derfor behov for mer kunnskap om hvilke trekk ved lærersamarbeid og arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling som bidrar til profesjonsutvikling og hvordan lærere nyttiggjør seg kunnskap i kollegiet og eksterne kompetansemiljøer (Elstad, Helstad, & Mausethagen, 2014, s. 30).

Over tid har skolene i Norge jobbet med å integrere grunnleggende ferdigheter i fag og utvikle bedre læringsmiljø og vurderingspraksis. Det har også vært fokus på utvikling av skolenes ledelse og skolene som lærende organisasjoner. De fleste statlige tilbud har vært etter- og videreutdanning i form av kurs og studier for lærere og skoleledere, samtidig som flere satsninger etter hvert har tatt utgangspunkt i samarbeid mellom flere aktører. Skoler har også gjort seg erfaringer knyttet til kunnskapsutvikling gjennom skolebasert utviklingsarbeid og lærende nettverk (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012a) poengteres det at skoler som har felles mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best. Erfaringer fra tidligere satsninger, blant annet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009), *Kompetanse for kvalitet* (2009-2012), *Bedre læringsmiljø* (2009-2014), *Vurdering for læring* (2010-2014), *Lesesatsingen* (2010-2014), *Veilederkorps* (2010-) og *Kompetanse for kvalitet* (2012-2015), viser at resultatet blir best når en veksler mellom faglig påfyll fra eksterne aktører, erfaringsutveksling og eget arbeid. En aksjonsforskningsstudie gjennomført av Sales, Traver og Garcia gjennomførte i 2011 (i Postholm & Rokkones, 2012) bekrefter det samme. Forskerne deltok som ressurspersoner i

⁵ Baumfield, Hall, Higgins & Wall, 2009; Timperley, Wilson, Barrar & Fung Timperley, 2007; Postholm, 2010; Wall, Higgins, Glasner & Gormally, 2009 i Utdanningsdirektoratet, 2012a.

et skolebasert prosjekt, hvor hensikten var å utvikle skolekulturen og en felles visjon for det videre arbeidet i den aktuelle skolen. Studien deres løfter frem betydningen av lærernes autonomi, at behovet for endring må komme fra lærerne selv. ”De nevner lærere som endringsagenter, men påpeker betydningen av samarbeid mellom lærerutdannere fra universitetet og lærere i skolen, og konkluderer med at en slik form for samarbeid kan være en ny måte å utdanne lærere på i deres praksis” (i Postholm & Rokkones, 2012, s. 33). En studie fra New Zealand (Starkey m.fl., 2009 i Postholm & Rokkones, 2012), som hadde sammenheng med innføringen av ny skolereform, peker også på betydningen av et slikt samarbeid, men fremhever at kvaliteten på støtten skolen og lærerne får fra det eksterne miljøet, er viktig for å sikre profesjonell utvikling. Forskere i studien kom også frem til at *ideene* bak en reform først og fremst bør være innholdet i en endringsprosess og lærernes profesjonelle utvikling. Det betyr at lærerne innledningsvis i endringsprosessen bør få anledning til å utvikle forståelse for *hvorfor* reformen gjennomføres, før det videre konkretiseres hva reformen betyr for egen praksis. Skolene på New Zealand fikk eksperthjelp i alle fasene, og aktivitetene i initierings- og implementeringsfasene ble tilpasset den enkelte skoles og lærers behov. Noe av hjelpen handlet om å identifisere både egne og elevenes behov, og studien viser at lærerne så nytteverdien i nettopp dette. Lærerne fremhevet også verdien av å samarbeide med lærere som underviser i samme fag som dem selv.

I Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012a) understrekes det at refleksjonen mellom lærerne bør være kunnskapsbasert, og bygge på både praktiske erfaringer og forskningsbasert teori. Det betyr at den forskningsbaserte kunnskapen må sees i sammenheng med lærernes egne erfaringer og kjennskap til elevene. Læring skjer i en sosial kontekst, og det er derfor avgjørende at skolelederne legger forholdene til rette for læring i et kollegium og sørger for at kunnskapen blir en del av organisasjonen.

Sosiokulturelt læringsyn

I redegjørelsen av det teoretiske bakteppet for masteroppgaven er det nyttig å starte med definisjoner av den sosiokulturelle læringsteorien, dette for å forstå det som ligger til grunn i individers lærings- og forståelsesprosess. Som beskrevet over, er det er det blant annet i ungdomstrinnssatsningen og det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet et regjerende syn at læring skjer i interaksjon mellom mennesker. I sosiokulturell læringsteori er språket sentralt

(Säljö, 2013) og Vygotsky (1986 i Säljö, 2013) har som utgangspunktet at mennesket er et sosiokulturelt vesen.

Språket står sentralt for å forstå læring og utvikling. Det blir derfor viktig å forstå hvordan mennesker lærer å benytte kulturelle redskaper, ikke bare de språklige, men også materielle. Vi lærer og reflekterer ved å støtte oss til ulike redskaper, artefakter, som språket for eksempel er, og disse medierer verden for menneskene. *Mediering* eller uttrykket *mediert læring* er støtte eller hjelp i en læringsprosess og kan enten være personer eller redskaper, hvor disse kan skape nye og utvidede kognitive og praktiske potensialer (Säljö, 2013). En slik appropriering, eller tilegnelse, vil altså bli den sosiokulturelle metaforen for læring (Säljö, 2013). Og siden de ulike redskapene er kulturelt betinget, og dermed forskjellig fra for eksempel skole til skole, fra trinn til trinn eller fra lærer til lærer, er det ifølge Vygotsky (1986 i Säljö, 2013) nødvendig at mennesker kommuniserer med hverandre for at læring skal skje. Vi tilegner oss innsikt og erfaring i kommunikasjon med andre. ”I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det dermed at vi lærer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid. Vi kan si at det grunnleggende synet på læring er at dette skjer gjennom deltakelse i ulike situasjoner, der man suksessivt tilegner seg erfaringer” (Lave & Wenger, 1991 i Säljö, 2013, s. 75).

Säljö (2006) peker på at når samfunnet blir mer komplekst er det ikke mulig for hver enkelt å beherske de samlede erfaringene som samfunnet har. Kunnskaper og ferdigheter i et kollektiv utvikles og differensieres, og et enkelt individ kan naturlig nok bare erverve seg en del av disse ferdighetene. Et interessant spørsmål blir derfor hvordan samfunnet organiserer og tilrettelegger for læring (Säljö, 2006). Dysthe (2001 i Postholm, 2012) presenterer seks aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring: læring er situert, læring er grunnleggende sosial, læring er distribuert, læring er mediert, språket har en sentral plass i læringsprosesser og at læring er deltakelse i praksisfellesskap med andre. I vår kontekst, ungdomstrinnssatsningen, handler dette da blant annet om hvordan en skal få mennesker, både skoleledere og lærere, til å interessere seg for lærings- og utviklingsprosjekter og hvordan kollektiv, god praksis kan utvikles til det beste for elevene. I tillegg dreier det seg om å forstå hvordan en kan utvikle kommunens og skolens kollektive hukommelse, men også hvilke kunnskaper og ferdigheter som må utvikles hos den enkelte. Kunnskap og innsikt i de ulike fasene i endringsprosesser er sentralt i denne sammenhengen.

Endringsprosesser og implementeringskvalitet

Fra vårt ståsted som utviklingsveiledere erfarer vi at det snakkes og skrives mye om betydningen av at ungdomstrinnsatsningens mål og virkemidler er ”forankret i ledelsen”. NIFU step har nylig publisert delrapporten *Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet* (Utdanningsdirektoratet, 2016), hvor satsningens tre virkemidler evalueres. Her pekes det blant annet på at omfattende arbeid som gjøres øverst i hierarkiet i utdanningssystemet i mange tilfeller ikke når ned til de som skal gjøre jobben med å øke elevenes motivasjon, mestring, og læringsutbytte, nemlig lærerne. Dette blir uheldig når ”målet med en intervensjon er reell endring og forbedring av praksis ved eininga” (Ertesvåg, 2012, s. 29). For å lykkes i arbeidet med å omsette en intervensjon til virkelighet i klasserommet, i vårt tilfelle ungdomstrinnsatsningen, holder det ikke at den i hovedsak er godt forankret i ledelsen. Skoleeiere og skoleledere har ansvaret for at viktige aktører *i alle ledd* får og utvikler kunnskap om og innsikt i satsningens intensjoner og innhold, i tillegg til at aktørene opplever forpliktelse knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av utviklingsarbeidet. Forankringsarbeidet kan være helt avgjørende for om en lykkes med utviklingsarbeidet, likevel gjøres det ofte tilfeldig og usystematisk (Midthassel, 2004 i Ertesvåg, 2012). Lærere forklarer ofte mindre vellykket endringsarbeid med at intervensjonen ”ikke virket”, mens problemet i realiteten ligger i manglende forankringsarbeid og implementering av intervensjonen (Ertesvåg, 2012).

Det er viktig å ha kunnskap om at endringsprosesser innebærer flere faser som, selv om de til en viss grad kan gå over i hverandre, har noen klare særtrekk. De fleste forskerne regner med tre hovedfaser: ”1) Før intervensjonen vert sett inn, gjerne omtalt som *initiering*, førplanlegging eller motiveringsfasen. 2) Perioden intervensjonen vert gjennomført, gjerne omtalt som *implementering* eller leveringsfasen. 3) Perioden etter intervensjonen er avslutta, gjerne omtalt som *vidareføring*, institusjonaliserings- eller konsolideringsfasen” (Ertesvåg, 2012, s. 22).

Initiering – eller ”opptining”

Ertesvåg (2012) definerer initiering som alle forberedelser en skole gjør før den setter i gang med et endrings- eller utviklingsarbeid. Forankringsarbeidet kan både omfatte hele skolen med alle sine ansatte, men også mindre grupper som en fagseksjon, et trinn eller et team. I denne fasen av endringsarbeidet må en ha individuelle refleksjoner, felles drøftinger i grupper

eller i plenum om en har behov for endring og innenfor *hvilket område* endringsbehovet ligger. ”Eit opplevd behov for intervensjonen har synt seg å vere avgjerande for om ein involverer seg” (Midthassel, 2004 i Ertesvåg, 2012, s. 24). I internasjonal faglitteratur snakker en gjerne om ”readiness for change” (Ertesvåg, 2012, s. 25), som handler om i hvilken grad personalet er innstilt på og har motivasjon og overskudd til å engasjere seg i utviklingsarbeidet. Motivasjon henger sammen med opplevd relevans. Arbeidet med forankring handler om å utvikle lærernes forståelse for endringsarbeidet en skal i gang med. For hvis ikke lærerne ser nytten i å utvikle kompetanse om endringsprosesser og fagområdet en intervensjon er rettet mot, øker faren for at de utelater disse delene av endringsarbeidet. ”Når mange tilsette utelèt sentrale deler av intervensjonen, vil det føre til at skulen ikkje lukkast med endringsarbeidet” (Ertesvåg, 2012, s. 26).

Lewin (1951 i Jacobsen & Thorsvik, 2007) beskriver initieringsfasen som en *opptiningsfase*, hvor det er viktig å skape motivasjon for endring. I denne fasen må eventuell redsel og uvilje mot endring reduseres. Lyngdal (1992 i Jacobsen & Thorsvik, 2007) operasjonaliserer opptiningsfasen i tre faser: en *kartleggingsfase* hvor behovene for endring avklares, en *analysefase* hvor en setter seg mål for hva en vil endre og hva en vil oppnå, før en til slutt er gjennom en problemløsningsfase hvor handlinger for hvordan en skal nå målene en har satt seg skisseres.

Implementering – eller endringsfase

Implementering handler om å sette i gang og gjennomføre selve intervensjonen. Ertesvåg (2012) skisserer at overgangen mellom initieringsfasen og implementeringsfasen gjerne er glidende, men at implementeringsfasen regnes fra det tidspunktet hvor elevene introduseres for tiltaket: ”Det er hjå elevane endringsarbeidet skal gi effekt, det gjeld også dei intervensjonane der personalet er den primære målgruppa for endringsarbeidet, til dømes ved endringsarbeid som er retta mot utvikling av lærarane sin kompetanse i klasseleing eller matematikk” (Ertesvåg, 2012, s. 28). Målet med en intervensjon er noe mer enn å få til endring i lærernes kognisjon, den skal også bidra til reell endring og forbedring av skolens praksis – intervensjonen skal omsettes til handlinger som bidrar til økt læring, trivsel, mestring og motivasjon hos elevene. Ifølge Lewin (1951 i Jacobsen & Thorsvik, 2007) er intervensjonen i *endringsfasen* å skape nye holdninger og ny atferd gjennom ulike tiltak. Det handler om å jobbe med de planlagte tiltakene for å nå intervensjonens mål. I denne fasen,

iverksettingen, løfter Lyngdal (1992 i Jacobsen & Thorsvik, 2007) frem betydningen av at en tildeler personer og grupper ansvar for gjennomføringen. Og når så er gjort, bør organisasjonen evaluere virkningen av tiltakene. Det bringer oss over på den tredje, og i denne sammenhengen siste fase i endringsprosesser: videreføring.

Videreføring – eller ”nedfrysing”

Videreføringsfasen er en forlengelse av implementeringsfasen, og viser til om endringene integreres som en del av det daglige arbeidet og driften ved skolen (Greenberg m.fl., 2005 i Ertesvåg, 2012). Effekten av arbeidet skal med andre ord vare ut over intervensjonsperioden. I en studie av hvordan skoler videreførte arbeidet med Respekt-programmet (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størkse, & Veland, 2010 i Ertesvåg, 2012), så forskerne i hovedsak tre ulike resultater av endringsarbeidet: 1) Skoler som ikke kommer i gang med endringsprosessen. 2) Skoler som starter godt, men hvor arbeidet dør ut etter intervensjonsperioden. 3) Skoler som i løpet av implementeringsperioden er på god vei til å innarbeide nye rutiner og arbeidsmåter slik at de blir institusjonalisert, en del av den daglige aktiviteten, og som etter denne perioden holder fram den positive utviklingen. Forskerne fant også at de skolene som lyktes med videreføring, arbeidet systematisk med intervensjonen helt fra initieringsfasen. Det ble blant annet lagt systematisk til rette for møter som gav rom for refleksjon og utviklingsprosesser. I tillegg sørget skolene for å vedlikeholde kompetansen som ble utviklet og å fornye arbeidet gjennom kontinuerlig utvikling ved hjelp av nye innfallsvinkler. For eksempel kunne en skole sette kollegaveiledning ”på pause”, men ikke uten å erstatte det med andre tiltak som gav rom for refleksjon knyttet til eget arbeid og råd til og fra kolleger.

Lewin (1951 i Jacobsen & Thorsvik, 2007) omtaler videreføringsfasen som en *nedfrysingsfase*, der endringene konsolideres, i tillegg til at tiltakene evalueres. Dette for å undersøke om nye holdninger (kultur) samsvarer med faktisk atferd (struktur). *Evalueringen* som organisasjonen foretar skal bidra til at tiltak som ikke har virket etter hensikten, revurderes, mens tiltak som har fungert etter intensjonen må stabiliseres, ifølge Lyngdal (1992 i Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Mobilisering av kollektiv læring i endringsprosessen

Oppsummert er implementeringskvaliteten og hvor vellykket en intervensjon er, avhengig av holdningene og innstillingene til lærerne, skoleledere og politiske og administrative skoleeiere. Alle disse aktørene må være klar over at det er behov for endring og se på det som sin og skolens oppgave å skape den (Ertesvåg, 2012). ”Endringa i synet på læring og utvikling i organisasjonen, som særleg i skulen har vore skildra som privat, synest å leie til fundamental endring i korleis pedagogar ser på og tilnærmar seg læring” (Vescio, Ross, & Adams, 2008 i Ertesvåg, 2012). Flere og flere studier dokumenterer at skoler som legger til rette for deltakelse i lærende fellesskap hvor samarbeid mellom lærere står sentralt, får til endringer i praksis som styrker elevenes læring (Vecio m. fl., 2008 i Ertesvåg, 2012). Det er økt interesse for å se på utbyttet for elevene som et resultat av endringsarbeid, begge de nasjonale satsningene *Bedre læringsmiljø* og *Ungdomstrinn i utvikling* er eksempler på det. Likevel er det en utfordring i pedagogiske virksomheter at lærere som samarbeider som en del av endringsarbeid, gjerne rapporterer at de *snakker* om praksis på en annen måte etter en intervensjon, men at ny kunnskap kommer lite til syne i praksis (Meirink, Meijer, & Verloop, 2007 i Ertesvåg, 2012). En lærende organisasjon kjennetegnes, ifølge en rekke teorier om kultur og læring (Pondy, 1992 i Jacobsen & Thorsvik, 2007), av en kultur som oppmuntrer til fri og åpen diskusjon, toleranser for ulike synspunkter, og aksept for at ulike meninger, kritikk og konflikt kan være bra, og ikke noe som man bør unngå til en hver tid. Jacobsen og Thorsvik (2007) mener at læring ofte innebærer forsøk på ”å finne frem til nye løsninger [...] og å gå utenfor den opptråkkede stien” (s. 333). Da blir det viktig at strukturer i organisasjonen, som for eksempel regler, prosedyrer og møteformer, gir rom for nye løsninger, slik at de ansatte faktisk kan operasjonalisere ny innsikt, holdninger og atferd. Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap bygger på betingelsen om at skoleledelsen og lærerne må samarbeide nært om læring og undervisning. For å kunne gi god tilpasset undervisning til elevene og at fokuset er rettet mot elevenes læringsutbytte, kreves det profesjonelt samarbeid og sterk felles innsats blant de som jobber i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Profesjonelle læringsfellesskap – hvordan kan de defineres?

Det finnes ingen universell definisjon på profesjonelle læringsfellesskap (heretter også omtalt som PLF). Det er ikke en modell, eller en innovasjon som kan implementeres, det er mer en måte å arbeide sammen på i skolen, som kan ha betydning for skolens kontinuerlige arbeid

med å forbedre sin praksis (Hord, 1997 i Emstad, 2014). En kan derfor si at det er konsensus om at et slikt fellesskap eksisterer når en kan observere lærere som deler og med kritisk blikk utforsker egen praksis – i et kontinuerlig, inkluderende og lærings- og utviklingsorientert samarbeid (Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002 i Stoll & Louis, 2007). Bolam, Stoll og Greenwood (2007) støtter opp under denne konsensusen med sin definisjon på PLF, inspirert av en studie om temaet i engelsk grunnskole, videregående skole, spesialskoler og barnehager⁶ (Bolam m.fl., 2005 i Stoll & Louis, 2007):

A professional learning community is an inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other, finding ways, inside and outside their immediate community, to enquire on their practice and together learn new and better approaches that will enhance all pupil's learning (s. 18).

Bolam, Stoll og Greenwood (i Stoll & Louis, 2007, s. 18 - 19) viser til gjennomgående funn fra den ovennevnte studien. De finner at godt utviklede profesjonelle læringsfellesskap har positive assosiasjoner til elevers læring og prestasjoner og egen profesjonell læring. I tillegg trekker de frem åtte gjennomgående karakteristikker som kjennetegner *effektive* profesjonelle læringsfellesskap:

- felles verdier og visjon
- de ansatte tar kollektivt ansvar for elevers læring
- fokus på både kollektiv og individuell læring for de ansatte
- reflekterende og utforskende tilnærming til praksis
- åpenhet
- de ansatte deltar i nettverk med andre skoler
- fellesskapet inkluderer alle ansatte (for eksempel assistenter, barne- og ungdomsarbeidere)
- gjensidig tillit, respekt og støtte blant de ansatte

I PLF baseres verdiene på elevers læring, som igjen legger føringer for beslutninger om undervisning og læring (Hord, 1997; Morrusey, 2000 i Emstad, 2014). Potensialet for kunnskapsutvikling er størst når det i læringsfellesskapet tas utgangspunkt i lærernes praksis, hva de vet og kan, og hva de har behov for å vite mer om (Helstad, 2014). PLF er viktige fordi

⁶ Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, 2002-2004 (finansiert av Departement for Education and Skills, General Teaching Council for England, National College for School Leadership).

de deprivatiserer praksis (Stoll, 2007). Der lærerne gjør praksisen sin eksplisitt og offentlig, skapes det en arena for kollektiv refleksjon og utvikling av nye praksisformer (Liebermann & Mace, 2009 i Helstad, 2014). Som tidligere nevnt, opplever lærere at nettopp egen læring i skolen har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2012a). En kan dermed si at kunnskapsutvikling i skolen, i PLF, representerer en form for etterutdanning med potensial for robust skoleutvikling (Helstad, 2014).

Stoll (2007) trekker frem kollegaobservasjon som en kraftfull måte å utvikle praksis på. En interessert kollega kan fungere som en kritisk venn, hevder hun. Ikke for å komme med kritikk, men for at en kan lære hverandre å reflektere og tenke mer kritisk om det en gjør. Dette støttes opp av annen forskning,⁷ som peker på at konkret observasjon er det beste utgangspunktet for refleksjon og for utvikling av praksis. I tillegg til at refleksjonen tar utgangspunkt i praktiske erfaringer, må den være kunnskapsbasert og understøttet av forskningsbasert teori (Eraut, 1994; Dale, 2001 i Ertsås & Irgens, 2012). Eraut (1994) hevder at en av de viktigste kvalitetene ved profesjonelle lærere er at de kan teoretisere sin tenkning og sin praksis (i Ertsås & Irgens, 2012, s. 200). I arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling presiserer Utdanningsdirektoratet at ”den forskningsbaserte kunnskapen må sees i sammenheng med lærernes egne erfaringer og kjennskap til elevene. Dette skjer gjennom læring i en sosial kontekst, og det er skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium, og å sørge for at kunnskapen blir en del av organisasjonen” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3).

Profesjonelle læringsfellesskap bygger på antakelsen om at lærere som arbeider sammen om elevers læring, oppnår mer i fellesskap enn om de jobber alene (Vescio, Ross, & Adams, 2008 i Helstad, 2013). Samtidig er det ikke sånn at deltakelsen i et læringsfellesskap i seg selv fører til utvikling. Å bringe et eksternt perspektiv i form av ekspertkunnskap inn i skolen kan bidra til å åpne lærernes begrensede observasjonshorisonter (Little, 2012 i Helstad, 2014). En studie utført av Postholm og Moen (2009) viser nettopp betydningen av at forskere bringer inn forskningsbasert kunnskap i lærernes refleksjonsprosess. I studien samarbeidet, støttet og utfordret de to forskerne fra universitetet ungdomsskolelærere over en periode på to år, med fokus på elevenes læringsstrategier og lærer - elevrelasjonen. Samarbeidet og dialogen over tid gav anledning til å utvikle trygge, gode relasjoner. Derfor er det viktig å fremheve at

⁷ Clausen, Aquino, & Wideman, 2009; Ono & Ferreira, 2010; Postholm, 2008a; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007 i Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3.

kvaliteten på den eksterne støtten lærerne får er avgjørende. Kompetansemiljø som prøver å implementere ferdige opplegg, lykkes sjeldent, noe som står i motsetning til tiltak utarbeidet sammen med lærerne (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007 i Helstad, 2014).

Den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet bygger på systematisering av erfaringer fra tidligere satsninger⁸. Noen av kriteriene Utdanningsdirektoratet (2012a) peker på for at skolene skal lykkes i å utvikle seg, er betydningen av å vurdere og analysere skolens ståsted. Dette kan bidra til god bestilling av relevant kompetanse fra forskningsmiljøene i universitet og høgskolemiljøet, og dermed unngå at kompetansemiljøene ”bommer” med sine bidrag. Eksterne kompetansemiljø tett på praksis trekkes av Utdanningsdirektoratet frem som kilder til inspirasjon og døråpner for nye perspektiver. ”Resultatet blir best dersom innhold og prosess reforhandles gjennom hele perioden. Det bør settes av tid til å utvikle et felles språk og tid til å ”oversette” for hverandre hvordan den enkelte oppfatter den konkrete situasjonen” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 2). Utdanningsdirektoratet peker også på at de skolene som utvikler felles visjon og mål for utvikling av skolen som organisasjon og forbedring av pedagogisk praksis, lykkes best. Skoleomfattende og systematisk kompetanseutvikling gjennom erfaringsdeling og refleksjon bidrar til god utvikling, det er også viktig at utviklingsarbeidet knyttes tett opp til den praksisen som skal endres.

Kollegasamtaler – broen mellom utdanningsfeltets målsettinger og praksisfeltets forbedringspotensial

Samtalen og praten mellom lærerne er essensiell i all erfaringsdeling og refleksjon. Helstad (2014) referer til Horn og Little (2010) som mener at ”samtaler i profesjonelle læringsfellesskap bringer med seg et stort potensial til fornyelser av profesjonskunnskap, fordi samtalene utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial” (s. 137). Ifølge Earl og Timperley (2008 i Helstad, 2014) kan normene for kommunikasjon blant lærerne fungere både fremmende og hemmende for kunnskapsutviklingen. Spørsmålet er nemlig om normene tillater at en utfordrer eller kritiserer hverandre, eller om behovet for konsensus er det mest fremtredende. Derfor er det *kvaliteten* på samtalene, om de er overfladiske eller går i dybden, som har betydning for

⁸ Rambøll, 2008; Buland m.fl., 2008; Synnevåg m.fl., 2009a; Synnevåg, 2009b; Utdanningsdirektoratet, 2009, Rambøll, 2010; Blossing mfl, 2010; Ekholm mfl, 2010; Helgøy & Homme, 2010 og 2011; Lund, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2011 i Utdanningsdirektoratet, 2012a.

lærings- og utviklingspotensialet i dem (Helstad, 2014). Alt for lett kan en gå i det Earl, Katz og Ben Jafaar (2009 i Helstad, 2014, s. 137) kaller *aktivitetsfeller* ("activity traps"), hvor profesjonsutøverne raskt kommer over i handling og føler seg produktive, uten tilstrekkelig oppmerksomhet for profesjonelle valg en tar knyttet til en bestemt kontekst. Earl og Timperley (2008 i Timperley, 2010) har utarbeidet en modell for evidensbaserte samtaler, som innebærer tre dimensjoner:



Figur 1: Prosesses for evidence-informed conversations (Earl & Timperley, 2008 i Timperley, 2010)

Modellen for evidensbaserte samtaler legger til grunn at samarbeidsvilje og gjensidig tillit mellom profesjonsutøverne er en grunnleggende forutsetning. Det betyr at det må utvikles relasjoner som preges både av støtte og utfordring. Lærings- og utviklingspotensialet blir større med en utforskende tilnærming til autentisk praksis og relevant skoledata, for eksempel elevtekster, elevundersøkelsen, resultater på nasjonale prøver, signaler fra skoleeier eller nasjonale myndigheter. Det handler om å gjøre gjeldende praksiser og oppfatninger transparente og til gjenstand for utprøving og utvikling (Helstad, 2014). For å unngå at lærerens didaktiske valg blir bestående av vaner og rutiner, hevder Durkheim (1956 i Postholm, 2008) at "the art of the teacher" (s.1720), summen av lærerens utdanning (herunder teori om undervisning og læring), ferdigheter og praktiske erfaringer ervervet i møtet med elevene, ikke kan holdes atskilt fra refleksjon. Lærerne må reflektere over metoder, mål og behov, bare da kan tradisjoner gjøres tilgjengelige for endring og utvikling. "Teachers need to have the ability and strengt to reflect their teaching because mechanical teaching will be suppressing" (Durkheim, 1956 i Postholm, 2008, s.1720).

Sagor (2000 i Ertesvåg, 2012) viser til at pedagoger som inngår i utforskende fellesskap formulerer problemstillinger, samler inn og analyserer data, rapporterer resultat og planlegger videre handling eller praksis. Fellesskapet har som mål å utvikle mer gjennomtenkt og forskningsbasert undervisning. Lærerne skal bygge kompetanse og ferdigheter som forbedrer praksis, og dette arbeidet skjer best i grupper som tilbyr støtte og oppmuntring i utforskningsprosessen. Et klima som inviterer lærerne til å snakke åpent er, ifølge Argyris (1990 i Postholm, 2008), et premiss for fremdrift i læringsarbeidet.

I sin doktorgradsavhandling undersøkte Helstad (2013) hvordan lærere gjennom en toårsperiode i en videregående skole utviklet kunnskap om skriving i og på tvers av fag gjennom evidensbaserte samtaler i et tverrfaglig læringsfellesskap. Funnene hennes viste hvordan den langsiktige dialogen i fellesskapet, basert på elevdata (elevtekster) som lærerne tok med seg til felles utforsking, virket drivende for kunnskapsutvikling. Elevtekstene fungerte som tankeredit og springbrett for lærernes utvikling, hvor etablert kunnskap og faglige tradisjoner ble problematisert, og ny kunnskap i form av innspill, støtte og spørsmål fra det eksterne forskningsmiljøet ble forhandlet frem i de ulike kontekstene (Helstad, 2014). Den langsiktige dialogen, bygget på Earl og Timperleys tre dimensjoner vist i figur 1, bidro til å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. Og bare eksplisitt kunnskap og praksis kan forhandles og justeres – slik at ny kunnskap skal kunne tre frem. Helstad fant det Earl og Timperley (2008 i Helstad, 2014) referer til som profesjonelle læringssamtaler preget av *sterk refleksjon*. I de sterke refleksjonssamtalene søkes balansen mellom støtte og utfordring og relasjoner utfordres. I de *svake refleksjonsformene* derimot, er samtalene mer overfladiske og preget av mangel på problematiseringer, både med tanke på innhold og kontekst.

Stoll (2007) trekker frem det å skape tilstrekkelig dybde i samtalene som en utfordring i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Hun hevder at selv de dyktigste lærerne kan mangle språket for å fortelle om det de gjør, kunnskapen er taus. Ertesvåg (2012) skriver at utforskende fellesskap kan medvirke til at lærerne stiller spørsmål ved sider av undervisningen som tidligere ikke er gransket, og sider ved den profesjonelle kunnskapen en har, men som tidligere har vært taus (Cochran-Smith og Lytle 1999 i Ertesvåg, 2012). Kollegesamtaler preget av svak refleksjon kan virke bekreftende og sosialiserende, uten at kunnskapshorisonten utfordres (Helstad, 2014). Junges studie fra 2013 bekrefter dette. Hun fulgte fire ungdomsskolelærere over to år, og konkluderte med at ”snakket” mellom lærerne i seg selv ikke nødvendigvis var kunnskapsutviklende, selv om samtalene mellom dem

foregikk innenfor rammen av et profesjonelt læringsfellesskap. Junge fant at samtalene var preget av fravær av analyser og at de bar sterkt preg av personlige opplevelser og subjektive påstander. I den grad noen gav uttrykk for å komme til kort i undervisningen, ble de ofte møtt med støttende kommentarer og råd, og opplevelsen ble bekreftet og normalisert av kollegaene. Samtalen ble dreid i mer retning av sosial støtte enn faglig refleksjon (Junge, 2012), noe som beskriver en av hovedutfordringene i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap: å skape tilstrekkelig dybde i kollegasamtalene.

Å utvikle lærernes profesjonelle fagspråk er et mål i seg selv i det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet. Lærere som har jobbet på skoler i pulje 1 i skolebasert kompetanseutvikling uttrykker at de har fått et større vokabular til å snakke om praksis og hvorfor de gjør det de gjør (Fjørtoft, Engvik, Bysveen, & Dons, 2014). Det er av betydning at det legges opp til kunnskapsutvikling i skolen hvor forskningsbasert teori og erfaringer en gjør i utprøving og utvikling av praksis i klasserommet går hånd i hånd; at lærere lærer gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Vygotsky (2000 i Postholm, 2012) la, som tidligere nevnt, vekt på at språket er et viktig redskap i en slik læringsprosess. Han representerer et sosiokulturelt læringsperspektiv og hevder at utviklingen av språk og bevissthet må ses i samspill med andre mennesker og omgivelsene. Det viktigste redskapet for tilegnelse av kunnskap og kultur er gjennom språket. Skal det skje læring, må endringen som blir skapt gjennom handling, reflekteres over, slik at de som deltar i handlingen kan lære noe.

Weniger mener det er en indre sammenheng mellom teori og praksis og fremstiller dette ved å gradere teori i form av første, andre og tredje grad (1953 i Ertsås & Irgens, 2012). *Teori av første grad* (T1) er en ”skjult” teori som finnes i all praksis, hevder Weniger. All praksis er teoriladet, men er en uartikulert teori som gjør seg gjeldende hos praktikerens og kommer til syne gjennom handling. *Teori av andre grad* (T2) er teori praktikerens kan artikulere, den kan formuleres i læresetninger, i erfaringsutsagn eller i leveregler. Weniger hevder dog at T2 ikke umiddelbart kan språksettes, den er ikke alltid tilstede i praktikerens bevissthet. Men når praktikerens sin teori bevisst, kan den formuleres i utsagn. Denne teorien er praktikerens begrunnelse av sine handlinger og den forståelse han har av seg selv og sin yrkesutøvelse. *Teori av tredje grad* (T3) er ”teoretikerens teori”, den har en metateoretisk og refleksiv funksjon (Ertsås & Irgens, 2012, s. 199). Ifølge Dale (2001 i Ertsås & Irgens, 2012) innebærer en profesjonell yrkesutøvelse en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den avgrensede konteksten som kompetansen gjelder for. ”For å bli oppfattet som profesjonelle

må lærere kunne gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, og være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kolleger som elever, ledelse, foreldre og andre samfunnsinstitusjoner” (Weniger, 1953; Eraut, 1994; Dale, 2001; Manager, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009 i Ertsås og Irgens, 2012, s. 200). I dette ligger det en forventning om at lærere kan teoretisere tenkningen og praksisen sin – det er en av kvalitetene i å være profesjonell. Dette kan utdypes på følgende vis: ”Å kunne trekke teori inn i sterk forstand (T3) kan da både legitimere profesjonell praksis, gjøre implisitte teorier (T1) eksplisitt gjennom å bli formulert i T2, samt gjøre det mulig å reflektere over praksis ved hjelp av et metateoretisk utenfraperspektiv” (Ertsås og Irgens, 2012, s. 200). Sagt på en annen måte: ”Profesjonsutvikling handler både om kunnskap om å være i (kunne håndtere praksis), vite at (kjenne til og kunne anvende kunnskap) og reflektere over (ha metablikk og kunne rekontekstualisere og reflektere over profesjonsutøvelse sammen med andre)” (Elstad, Helstad, & Mausethagen, 2014, s. 27).

Bruk av abstrakt og teoretisk kunnskap i læreryrket er nødvendig for å utvikle god praksis i klasserommet. Læreryrket har tradisjonelt svakere vitenskapelige tradisjoner enn klassiske profesjoner, som for eksempel leger og advokater (Elstad mfl., 2014, s. 20). Derfor har det vært uttrykt bekymring over den manglende posisjonen sterk teori har i skolen. Både Weniger og Eraut (i Ertsås & Irgens, 2012) uttrykker bekymring overfor de som tenker at erfaringer er et tilstrekkelig handlingsgrunnlag, Weniger (i Ertsås & Irgens, 2012) går så langt at han anvender begrepet ”erfaringstyranni”.

Lærende møter i skolen

Ett av prinsippene for skolebasert kompetanseutvikling er at arbeidet må organiseres slik at kunnskap utvikles på alle nivå og hos alle aktører. ”Det betyr at alle involverte må observere, dokumentere, dele og reflektere over praksis, og arbeide for at kunnskapen i størst mulig grad blir skolens, og ikke begrenses til enkeltpersoner” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 10). Nettverk, eller profesjonelle læringsfelleskap, vil være en av flere viktige arenaer for kunnskapsutvikling. Det krever at ledelsen involverer sine ansatte i å utforme felles mål og forståelse for utviklingsarbeidet, og at den anerkjenner at lærere har et kontinuerlig behov for å videreutvikle sin kompetanse. Læringssituasjoner for lærere må planlegges, tilrettelegges og organiseres.

Knut Roald (2012 i Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 28) har systematisert det som kan kalles karakteristiske trekk ved lærende møter. Han trekker blant annet frem at medskapning fremfor medbestemmelse er et viktig kjennetegn ved slike møter. Det innebærer at deltakerne stiller forberedt til møtet, og at alle får anledning til å legge frem sine innspill, for eksempel ett og ett av gangen. På denne måten vil alle stemmer bli hørt, i motsetning til møter hvor ”ordet er fritt”, hvor det både kan være forutsigbart hvem som tar ordet og hva som blir sagt. I tillegg, mener Roald, at det lettere gis rom for medskapning i større grad enn tradisjonell medbestemmelse når møtedeltakerne blir utfordret på å mene noe om problemstillinger i forkant av et møte. Deltakerne må reflektere over spørsmål fremfor å bli møtt med ferdige forslag. Han hevder videre at pauserommet ikke er et egnet arbeidssted: ”Sosiale grupperinger i pauserommet dannar ikkje utan vidare det beste utgangspunktet for skapande utviklingsarbeid. Ein synest å få eit meir produktivt utviklingsarbeid ved å nytte andre møtelokale og andre meir bevisst samansette grupperingar” (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 30). Derfor er det en fordel i utviklingsprosesser å bryte ut av vante strukturer, som for eksempel fagseksjoner, trinn- eller teamorganiseringer, som til daglig kan være gode og hensiktsmessige. Det synes som en kan oppnå dypere og mer dynamiske utviklingsprosesser om en grupperer deltakerne på tvers av de faste grupperingene. I tillegg vil en kunne oppleve at endringskapasiteten i utviklingsprosesser økes når flere enn bare én deltar i kompetanseutviklingstiltak, noe som er helt i tråd med det kollektive prinsippet som ungdomstrinnsatsningen bygger på. Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling gir også bedre utviklingsmuligheter, det er derfor viktig at en snakker om hva en er blitt inspirert til å prøve ut i praksis, i stedet for å gi generell informasjon om gjennomførte kompetansehevingstiltak, påpeker Roald.

Treffpunkt i profesjonelle læringsfellesskap må brukes som en anledning til å lære, det motsatte vil skape utfordringer. Helstad (2014) påpeker at ”profesjonsspråk utvikles sosialt, det bearbeides og nyanseres sammen med kolleger, og tilføyes stadig nye begreper” (s. 139). Å videreutvikle praksisnære samtaler til å bli mer utforskende samtaler vil være et viktig bidrag når lærere skal reflektere over og utvikle praksisen sin, med elevenes læringsutbytte, motivasjon, trivsel og mestring som formål. Mye av potensialet i profesjonelle læringsfellesskap ligger i samtalene, og det var dette vi ønsket å forske nærmere i studien vår. Nærstudier av samtaler i profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å synliggjøre dynamikk og endringsprosesser som foregår mellom profesjonsutøvere, og dermed ha muligheten til å fange opp hva det sosiale fellesskapet har å si for profesjonsutvikling. Vi var nysgjerrige på *måten* det snakkes på og hva slags innvirkning snakket har på læringsprosessene i teamet.

Kapittel 3: Metodologi og metode

I dette kapitlet presenterer vi den kvalitative forskningen, mikroetnografisk tilnærming og forskningsprosessens utviklingsforløp. I den sammenheng går vi inn på forskningsdesignet, og deretter vil vi begrunne de valgene vi har gjort i forbindelse med utvalg av informantene og selve gjennomføringen av forskningen. Videre reflekterer vi over analyse av data, før vi på slutten av kapitlet ser nærmere på forhold vedrørende studiens kvalitet og etikk, herunder egen forskerrolle.

Kvalitativ metode

Når man forsker kvalitativt nærmer forskeren seg forskningsfeltet med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn (Postholm, 2010). Det innebærer at vi som forskere har med oss et sett antakelser som er med og styrer vår forskning. Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie for å finne svar på vår problemstilling. Epistemologi innen kvalitativ forskning dreier seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og synet er at kunnskap blir skapt i møte mellom forskningsdeltaker og forsker (Guba & Lincoln, 1989 i Postholm, 2010). Utgangspunktet for vårt valg av problemstilling og forskningsspørsmål var et ønske om å komme nært på en skole og studere kunnskapsprosessene og kunnskapsutviklingen som foregår mellom lærere. Målsettingen var å se på hvordan lærerteamet jobber for å utvikle kollektive kunnskaper, holdninger og ferdigheter knyttet til elevenes læring. Hvordan er møtene deres? Hvordan snakker de med hverandre? Hva snakker de om? Og ikke minst: har noe av dette endret seg etter at skolen deltok i *Ungdomstrinn i utvikling*? I stedet for objektiv distanse har vi vært i et nært samarbeidsforhold med de personer og settinger vi skal forske på. I kvalitativ forskning er det menneskene som deltar i studien som er med på å skape virkeligheten. Det er virkeligheten slik disse personene opplever den som skal løftes fram, og ett av våre mål som forskere er å prøve og forstå meningene disse personene har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm, 2010). Det er, som allerede nevnt, i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere at denne kunnskapen og virkeligheten blir konstruert.

Et viktig poeng med å være tilstede blant informantene er at personenes relasjoner, språk og handlinger dem imellom kan studeres i "naturlige" omgivelser. Slik kan vi som forskere få en

forståelse av forskningsdeltakerne som også baserer seg på vår tilstedeværelse i skolen. I denne sammenhengen må en finne en god balanse mellom nærhet og distanse. Den må være nær nok til å forstå forskningsdeltakerens situasjon, men samtidig distansert nok til å se situasjonen i et ”utenforperspektiv”. Å forske kvalitativt innebærer dermed at vi retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst og gjennom det tilnærmer oss en forståelse av forskningsdeltakernes perspektiv (Postholm, 2010).

Mikroetnografisk design

Etnografiske studier blir brukt for å studere en kultur, og vi ønsket se på samarbeidskulturen og læringskulturen blant lærerne på det utvalgte trinnet. Slike studier kan gjennomføres på mikro- og makronivå, og det er forskerens fokus som bestemmer grensene for et forskningsarbeid (Postholm, 2010). Studien vår har en mikroetnografisk tilnærming, siden formålet med den, herunder problemstillingen og forskningsspørsmålene, er med på å bestemme hvilken tilnærming som velges. I vårt tilfelle handlet dette, som nevnt, om å forske på hvordan ett lærerteam på en skole jobber for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Studien retter altså oppmerksomheten mot en liten sosial enhet og/eller identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten (Postholm, 2010). Valget vårt falt på ett lærerteam som én enhet og deres teammøter som identifiserbar aktivitet.

Tidsaspektet trenger ikke være avgrenset og forskeren tilbringer så lang tid i forskningsfeltet at det oppnås en forståelse av de prosesser som skal utforskes (Creswell, 1998 i Postholm, 2010). Målsettingen med tilnærmingen er at vi som forskere har antagelser som vi i dette arbeidet ønsker og få bekreftet eller avkreftet. Det innebærer at forskeren utvikler en dypere forståelse av feltet som undersøkes (Postholm, 2010). Nye antakelser som ikke er formulert på forhånd, kan vokse fram i løpet av studiet. En induktiv tilnærming vil si at forskerne tar hensyn til situasjonelle betingelser (Postholm, 2010), og at dette må vektlegges og tilpasses etter hvert som forskningsprosessen skrider fram. Det motsatte, en deduktiv tilnærming, betyr at forskerne har utarbeidet et sett med variabler som ikke endres underveis i forskningsløpet. I etnografiske studier har forskeren noen undersøkelsesspørsmål klare ved oppstart, men er samtidig veldig klar over at disse kan og sannsynligvis vil endres underveis i forskningsprosessen (Postholm, 2010). For oss framstod det klart ganske tidlig at vi måtte både være deduktive og induktive i forskningsprosessen, blant annet endret rammefaktorene

seg på observasjonene vi utførte. Det var for eksempel variasjon i lengden på møtene, og at de inneholdt andre momenter enn først planlagt. Samtidig fokuserer forskere i en slik kvalitativ prosess på deltakernes perspektiv, og dette perspektivet er med og avgjør om våre antakelser kan bekreftes eller avkreftes. Nye momenter som oppstod underveis, som vi ikke hadde tenkt over på forhånd, ble også en del av forskningsarbeidet. Selv i observasjonsfokuset var vi som kvalitative forskere induktive i tilnærmingen, og dermed innstilt på at forskningsfeltet kunne åpne for andre fokus eller tema. Dermed ble det en samhandling mellom induksjon og deduksjon også i vår kvalitative studie (Postholm, 2010).

Valg av informanter

Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene snevret vi aller først inn vår kvalitative forskning til å gjelde en spesifikk skole. Dette var en skole som var med i pulje 2⁹ i *Ungdomstrinn i utvikling*. Akkurat denne skolen ble spurt fordi vi allerede hadde etablert et samarbeid med skolen og UH, via ungdomstrinnsatsningen. Det passet også bra at de verken var først ut eller sist i forhold til puljebegrepet. Det faglige samarbeidet med utviklingspartnerne¹⁰ ble avsluttet ved årets slutt, 2015, og det passet også godt i forhold til vår forskningsperiode. Da ville skolen i denne perioden både ha ett ben i og utenfor pulje. I lys av vår problemstilling var vi interessert i å se om vi ville finne noen ”fotavtrykk” fra ungdomstrinnsatsningen i det utvalgte lærerteamet, da med spesielt fokus på hvordan skolen jobber kollektivt til det beste for elevers læring.

I den videre prosessen og ut fra en mikroetnografisk tilnærming ville vi forske på et spesifikt lærerteam. Det spilte ingen rolle rent forskningsmessig hvilket trinn det var, og vi lot rektor bestemme hvilket trinn og lærerteam som ble forespurt. Etter hvert fikk vi tildelt et lærerteam, som til sammen hadde alle timene i en utvalgt klasse. Vi intervjuet også rektor etter at forskningsperioden for å høre litt om hans tanker knyttet til kollektive læringsprosesser.

Det aktuelle lærerteamet bestod totalt av seks personer. Av disse var det tre lærere i 100 % stilling som til sammen hadde alle timene i klassen, og som alltid var til stede på teammøtene. Videre var det tre andre som i større eller mindre grad var til stede i teammøtene. Det var en helsefagarbeider som hadde mye ansvar rundt en spesiell elev med særskilte behov. Hun ble

⁹ Skolene er i pulje i tre semester hvor de har et samarbeid med universitet/høgskole.

¹⁰ Ansatte ved universitet/høgskole som er tilknyttet «Ungdomstrinn i utvikling» og som samarbeider med skolene.

også brukt som ekstra ressurs inne i klassen der det lot seg gjøre. I tillegg var det en lærervikar og en barne- og ungdomsarbeider til stede. I forhold til vår forskning ble de tre sistnevnte så perifere at vårt hovedfokus ble på de tre lærerne. Det var disse tre som ble intervjuet i det avsluttende, individuelle intervjuet.

Presentasjon av forskningsdeltakerne

Lærer 1 har ingeniørbakgrunn og er utdannet cand.mag og har PPU (Praktisk pedagogisk utdanning) fra NTNU. Han underviser hovedsakelig i norsk, matematikk, naturfag og musikk. Kontaktlærerfunksjon er også tillagt hans stilling. Han har undervist mer enn 16 år i skolen, men har kun samarbeidet i team med de to andre forskningsdeltakerne siden oppstart høsten 2015.

Lærer 2 er utdannet adjunkt fra fireårig lærerhøgskole. Han underviser i norsk, KRLE og kroppsøving. Lærer 2 har undervist i skolen siden 1999, altså 15 år. Han har samarbeidet tett med Lærer 3, og de har vært på team sammen de siste åtte-ni årene. I tillegg til å være kontaktlærer er han også ansvarlig for skolebiblioteket.

Lærer 3 er cand. philol. og underviser hovedsakelig i engelsk, samfunnsfag og fransk. I tillegg underviser hun i valgfaget *Demokrati i praksis* på tredje året. Lærer 3 har undervist 9 år i ungdomsskolen, men har også jobbet noen år på videregående skoler, i tillegg også jobberfaring på NTNU, BI og HIST. Hun har også andre funksjoner på skolen, blant annet fagseksjonsleder i samfunnsfag og IKT-veileder på trinnet.

Datainnsamling

Kvalitativ forskning kan basere seg på mange ulike innsamlingsmetoder, som intervju, observasjon, analyser av dokumenter, bilder og video (Thagaard, 1998). I vår mikroetnografiske studie har vi valgt intervju og observasjon som innsamlingsstrategier. I det følgende vil vi presentere disse to strategiene for datainnsamling.

Intervju

«Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem»? (Kvale, 2001, s. 17). Det finnes ulike retninger innen intervju. Innenfor mikroetnografiske studier er det vanlig å bruke intervju som én form for datainnsamling på lik linje med andre strategier (Postholm, 2010). Ved hjelp av intervju vil man komme tett på forskningsdeltakerne og en kan stille utdypende spørsmål underveis, samtidig kan kroppsspråk og mimikk også gi utdypende informasjon til forskeren.

Det er vanlig å skille mellom tre ulike former for intervju (Johannesen, 2010). En form er det ustrukturerte intervjuet, hvor tema er bestemt på forhånd, men hvor spørsmålene tilpasses intervjusituasjonen. En annen form er det semistrukturerte (også kalt halvstrukturerte) intervjuet, hvor man har en intervjuguide med hovedspørsmål, men hvor både rekkefølge, tema og spørsmål kan variere og endres underveis. En tredje form er det strukturerte intervjuet, hvor både tema og spørsmål er fastlagt på forhånd.

Ved et fokusgruppeintervju samler en flere mennesker til diskusjon og samtale om ett eller flere tema. Deltakerne i gruppen svarer på spørsmål fra intervjueren, de kan stille spørsmål til andre i gruppen og svare på de ulike spørsmålene. Denne typen intervju fungerer som et godt hjelpemiddel når det er et relativt avgrenset tema som kan starte en tankeprosess, der hver enkelt deltaker bearbeider egne erfaringer i løpet av intervjuet. Resultater en får ut av fokusgruppeintervjuer er et produkt av gruppeprosesser, fordi gruppen ofte utvikler en felles forståelse av temaet. Fokusgruppeintervju egner seg også godt for å finne eventuelle enigheter og uenigheter mellom gruppedeltakere. Forskeren utarbeider en intervjuguide som inneholder tema, og spørsmål som man ønsker å få svar på. Det er viktig at spørsmålene både er klare og utvetydige, men samtidig gir rom for forskningsdeltakerens egne oppfatninger. Slik at det lar seg gjøre å finne balansen mellom struktur og fleksibilitet. Det finnes mye litteratur rundt kvalitativ forskning, men få felles prosedyrer for intervjuforskning (Kvale, 2001). ”Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform. De forskjellige formene for forskningsintervjuer er nesten like mangfoldige som spekteret av menneskelige samtaler” (Kvale, 2001, s. 27). I et individuelt intervju benyttes også en intervjuguide, med en liste over tema og de spørsmål en vil ha svar på – ledet ut fra den overordnede problemstillingen. Denne intervjusituasjonen kan også gi mulighet til vekslinger mellom standardisering og fleksibilitet, og spørsmålene trenger ikke komme i en fast

rekkefølge. Det er likevel viktig at man berører alle spørsmål og samme tema, slik at de ulike informantene får samme mulighet til å belyse problemstillingen (Postholm, 2010).

Rent praktisk fant intervjuene i vårt tilfelle sted på deltakernes arbeidsplass. Det er viktig at intervjuet foregår i en setting der forskningsdeltakerne er mest mulig skjermet for eventuelle forstyrrelser, slik at det er lett å konsentrere seg om det som skal fortelles. På den måten kunne vi være opptatt av å forstå deltakeren og det han eller hun forteller, slik Hammersley og Atkinson (1996) påpeker. Videre er det viktig at forskeren eller forskerne forholder seg rolig under intervjuet, slik at roen også kan oppfattes av de som blir intervjuet.

I tillegg til kunnskap om de temaene som tas opp under intervjuet og en trygg atmosfære, er det også en fordel med kunnskap om sosiale relasjoner fra intervjueren sin side (Postholm, 2010). Gode relasjoner mellom forsker og forskningsdeltaker kan ha betydning for den informasjonen forskeren vil få. Det er derfor viktig å etablere et godt samarbeid. Ved intervju som metode bør man være åpen for hva forskningsdeltakerne forteller – og videre løfte deres perspektiv fram. Forskeren må være klar over at nye perspektiver og uventede temaer kan dukke opp. Ved intervju kan man gå i dybden på det som informanten forteller og stille oppfølgings spørsmål dersom noe spesielt interessant skulle dukke opp underveis. På denne måten kan en fange opp viktige data, som kanskje ville gått tapt dersom en hadde benyttet seg av spørreskjema for eksempel. Intervju kan dokumenteres med lydopptak og kan og bør transkriberes. Det å lytte og se på transkripsjoner i ettertid gjør at forskeren ofte oppdager forhold som var vanskelig å fange opp i selve intervjusituasjonen. Materialet kan dessuten lyttes til flere ganger for å sjekke at utsagnene er korrekt notert i transkripsjonene (Postholm, 2010).

Observasjon

I motsetning til intervjuene, hvor informantene kommer med retrospektive beskrivelser, er observasjon et fint supplement for forskerne. Dette gir muligheter for å få innblikk i samhandlingen mellom forskningsdeltakerne og innholdet i samtalene dem imellom. ”I løpet av observasjonen snevres fokus for observasjonen inn, slik at forskningsfeltet begynner å framstå mer forståelig” (Postholm, 2010. s.55). Samtidig sier Postholm at subjektivitet, individuelle teorier og ulike erfaringer er med på å farge observasjonen. Derfor er det ekstra viktig at den kvalitative forskeren har et fokus for sine observasjoner og at de ulike

observasjonene er systematiske og hensiktsmessige (Adler & Adler, 1994, 1998 i Postholm, 2010).

Det er umulig å få med seg alt i alle situasjoner som observeres og det er ikke slik at all deltakelse i felten automatisk vil føre til viktig informasjon. En observasjon, også over tid, kan gi lite utbytte hvis forskeren ikke vurderer nøye hva som er viktig å fokusere på i løpet av undersøkelsesprosessen (Thagaard, 1998). Samtidig er det slik at en forsker vil ha klare formeningar om hva det skal forskes på, men at forskerne vil ha et bredt fokus i observasjonene i starten av observasjonsperioden (Postholm, 2010). Etter hvert som datainnsamlingsprosessen forløper, vil dette fokuset bli snevret inn og altså gå fra det Postholm kaller *fra bredt til spisset fokus*. Det er også slik at når forskeren tilbringer lang tid i forskningsfeltet, oppnås det en forståelse av de prosessene som skal utforskes (Creswell, 1998 i Postholm, 2010, s. 58). Det er viktig at forskningsspørsmålene i studien er med og styrer fokuset og at disse spisses etter hvert. Forskeren vil gjennom observasjon komme nærmere og nærmere kjernen i det som skal undersøkes. I denne prosessen vil forskeren få svar på spørsmålene som ble stilt i utgangspunktet, og han kan dermed gå i dybden på eller forstå feltet som observeres (Postholm, 2010). I arbeidet med observasjon vil noen av antakelsen bli bekreftet eller avkreftet, og også nye antakelser kan vokse fram som ikke var formulert på forhånd. Samtidig er det kanskje ikke alt vi som forskere forstår av det som skjer, og dette er med og danner utgangspunkt for også å gjøre ulike typer intervjuer med lærere. For å utvikle en dypere forståelse av det som skjer er intervju en god datainnsamlingsstrategi. Observasjonene i feltarbeidet vil være med og danne en tekst som analyseres gjennom teori, og er en av flere innsamlingsstrategier forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet (Postholm, 2010).

Forskningsprosessen - planlegging og gjennomføring

Innsamling av data i en mikroetnografisk studie blir gjort som feltarbeid, og det er vanlig å ta i bruk deltakende observasjon og intervju (Postholm, 2010). I tillegg ønsket vi at forskningsdeltakerne skulle få utlevert en individuell logg. Den kunne de aktuelle lærerne fylle ut både i forkant, underveis og i etterkant av forskningsperioden. Dette gjaldt både når de hadde supplerende opplysninger som de reflekterte over når vi ikke var der, eller for å fange opp informasjon som ikke hadde kommet frem i intervjusituasjonene. I loggen skrev lærerne

også ned opplysninger om utdanning og arbeidserfaring. I tillegg til tomme sider hadde vi limt inn det vi ønsket at de skulle svare på og/eller reflektere over (vedlegg 4).

Det er viktig å merke seg at selv med en fastlagt plan på forskningsopplegget, kan ting endre seg underveis. Et slikt forskningsopplegg må ikke være så rigid at ikke nye elementer kommer med i studien, og planen bør dermed ikke være helt fastlagt på forhånd (Postholm, 2010). For å framskaffe den informasjonen vi var på jakt etter, valgte vi å ha et fokusgruppeintervju før observasjonen på teamtiden. Begrunnelsen for det var at vi ønsket en intervjusituasjonen tidlig i forskningsprosessen som ble åpen for alle, og hvor ulike meninger kunne brytes mot hverandre. Deretter gikk vi over i en observasjonsperiode som varte i fire uker og hvor vi observerte den aktuelle teamtiden tre ganger. I disse møtene var vi kun observatører og ikke aktører på noe vis. Samtalene i løpet av teammøtene ble tatt opp på lydbånd og også transkribert. Her hadde vi som forskere et åpent sinn, men samtidig et fokus på problemstillingen og våre forskningsspørsmål. Her ville vi få se i praksis hvordan teamet arbeidet sammen, både i forhold til planlegging, utførelse og refleksjon. Og ikke minst: hvilken betydning fikk avgjørelser her på teamets framdrift og på læringsutbyttet hos elevene. Etter hver observasjon hadde vi to forskere en gjennomgang med hverandre for å oppsummere hva det var vi så og hørte, samt prate gjennom foreløpige analyser og tolkninger som vi begge hadde notert i vår loggbok. Nærheten i tid mellom observasjonene og gjennomgangene våre ga et godt grunnlag for gode refleksjoner. Det var også interessant å oppdage at vi hadde fokusert på mange av de samme momentene. Til slutt i forskningsprosessen hadde vi et avsluttende individuelt intervju med de tre lærerne på teamet. Der oppsummerte vi analyser og tolkninger som vi hadde kommet fram til underveis. Ikke minst brukte vi mye tid på å bli omforent med forskningsdeltakerne om at vi hadde samme syn på det de hadde svart og det vi hadde ”sett”. Dette for å få bekreftet om vi hadde forstått forskningsdeltakerne rett og at vi hadde en felles forståelse av hva vi hadde vært igjennom.

Gjennomføring av intervju

Som nevnt er det forskningens hensikt som styrer valget rundt hvilke typer intervju man velger (Postholm, 2010). Vi har i studien vår valgt å benytte halvstrukturerte intervju, dette bant interaksjonen mellom observasjonene og intervjuene fint sammen. Forhold som var observert på teamtiden kunne dermed bli utdypet i av forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen. I kvalitativ forskning dreier begrepet epistemologi seg om forholdet

mellom forskerne og forskningsdeltakerne, og i stedet for distanse opprettes det et nært samarbeidsforhold mellom aktørene og den setting som står i fokus (Guba & Lincoln, 1989 i Postholm, 2010). Fordi tema og hovedspørsmål var bestemt på forhånd, kunne vi også knytte intervjuene nært opp til forskningsspørsmålene i studien. Vi valgte også å stille de samme hovedspørsmålene til alle informantene. De gjorde det enklere å se intervjuene i sammenheng under analysen. Det første intervjuet var et fokusgruppeintervju hvor hele teamet var til stede, både de tre lærerne og de tre andre som også tilhørte teamet. Helsefagarbeideren, lærervikaren og barne- og ungdomsarbeideren sa lite eller ingenting i dette intervjuet. Ifølge Thagaard (1998) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg som er ”informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teorifundament” (s. 81). Dermed konsentrerte vi oss om de tre lærerne som var kjernen i teamet, både i fokusgruppeintervjuet og i fortsettelsen. Fokusgruppeintervjuet varte i en drøy time og foregikk på det faste møterommet til lærerteamet.

Vi valgte å benytte ett fokusgruppeintervju før observasjonsperioden og ett individuelt semistrukturert intervju i etterkant for å få svar på de spørsmålene vi hadde i intervjuguiden, med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Grunnen til at vi ville starte med et fokusgruppeintervju var at vi da ville vi få et innblikk i hva forskningsdeltakerne som team mente rundt de tema vi skulle innom. Hadde de en felles oppfattelse, ville de bryne seg på hverandre i en meningsutveksling slik at forskjeller skulle komme fram - eller ville de være omforent om de ulike tema som vi ville undersøke? Ifølge Postholm (2010) kan en kvalitativ forsker ta i bruk ulike intervjuformer, det er forskningens hensikt som styrer valget.

I etterkant av observasjonsperioden, som strakk seg over fire uker, valgte vi å ha et individuelt halvstrukturert intervju med de tre lærerne som hadde en aktiv rolle på teamet og som var tilstede på alle møtene. I dette intervjuet fikk vi fram flere nyanser som ikke kom fram i fokusgruppeintervjuet, og fordelene med å velge en halvstrukturert intervjuform er balansen mellom struktur og fleksibilitet. Strukturen er med på å gi en god oversikt over intervjuet samtidig som spørsmålene er åpne slik at informantene kan fortelle mest mulig fritt. På denne måten får man svar som reflekterer informantens tanker og følelser rundt temaet (Postholm, 2010). Som forsker kan en også komme på nye oppfølgingsspørsmål underveis. Kvale og Brinkmann (2001) ser på et kvalitativt forskningsintervju som en samtale med struktur og et formål og hvor det fokuseres på rollene til intervjuer og informant. Rollene vil likevel aldri være likeverdige, da intervjueren er den som ”kontrollerer” situasjonen gjennom spørsmålene

som stilles. I dette siste avsluttende individuelle intervjuet hadde vi satt av 45 minutter til hver av de tre lærerne. I starten av intervjuet presenterte vi kort hensikten med intervjuet. Spesielt viktig var det at forskningsdeltakerne og vi ble omforent om hvilket ståsted og syn de hadde i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det var viktig at vi hadde samme forståelse og oppfatning av hva som ble sagt i fokusgruppeintervjuet, samt alle detaljer og innholdsforståelsen av teammøtene vi observerte.

Gjennomføring av observasjon

Studien omfatter observasjon av tre teammøter. Vi var ”flue på veggen” og sa ingenting under selve møtene som. Teamet har én og en halv time til disposisjon hver uke. Noen ganger brukte de hele tiden, mens andre ganger ble møtet oppløst tidligere. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen ville vi se hvordan og på hvilken måte målene fra *Ungdomstrinn i utvikling* ble synlige i samarbeidet mellom lærerne i deres teamtid? Er *skolebasert kompetanseutvikling* noe som har forplantet seg i hele organisasjonen, også i møtene som lærerne selv har råderett over? Spørsmålene våre var blant andre følgende: Har innholdet i møtene og teamtiden endret seg noe etter at skolen ble med i *Ungdomstrinn i utvikling*? I hvilken grad deler de opplegg og ulike erfaringer? Hva kjenntegner refleksjonen og samtalene dem imellom? Det var derfor hensiktsmessig å observere aktivitetene og det forskningsdeltakerne snakket og samarbeidet om i teammøtene.

Observasjon innebærer at vi som forskere er til stede i de situasjonene hvor studien foregår og at vi observerer de personene som er involvert. Vi var observatører i teammøtene – et møteforum som lærerteamet selv bestemmer innholdet i. Det er flat lederstruktur på disse møtene og det utarbeides ikke møteinnkalling og heller ikke referat. Vår observasjon fokuserte på ulike aktiviteter, interaksjon mellom personer og ulike typer samtaler, og alle møtene ble tatt opp og transkribert. Som forskere hadde vi noen antakelser som vi ville få enten avkreftet eller bekreftet, dette kommer vi tilbake til i det avsluttende kapitlet. I tillegg oppstod nye forskningsspørsmål etter hvert som forskningen skred fram, og de gamle måtte revideres og delvis endres. I vår prosess observerte vi at strukturen i møtene endret seg noe, blant annet kunne det oppstå akutte elevsaker som teamet måtte prioritere. I tillegg ble vi med på et avtalt møte med fagleder og teamet rundt resultatene for klassen på nasjonale prøver.

I forskningsprosessen kommer forskeren nærmere og nærmere kjernen til det man skal undersøke (Postholm, 2010, s. 59). Dette vil foregå helt til forskeren forstår den aktuelle situasjonen som er observert. ”En mettet forståelse innebærer at nye aspekter ikke dukker opp i datamaterialet” (Postholm, 2010, s. 57). Det framstod veldig tydelig for oss når det skjedde og at vi på det tidspunktet kunne si: ”Nå trenger vi ikke å observere flere teammøter”. Selv om vi hadde fortsatt observasjonen, ville ikke noe nytt ha inntruffet som kunne ha endret forståelsen eller tilført studien noe nytt. I vår mikroetnografiske studie var det ikke noe tidsbegrensning på observasjonen, og den ble altså justert underveis slik at vi som forskere fikk det grunnlaget vi trengte i forhold til datainnsamling for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Transkribering

Transkribering er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. En slik prosess innebærer også å kategorisere spørsmål og svar slik at datamaterialet framstår enda tydeligere. Vi gjorde transkripsjonsarbeidet selv og forskningsmaterialet vårt består av ett fokusgruppeintervju og tre individuelle intervju, alle disse har blitt transkribert og dette har resultert i et empirisk materiale på 73 sider med tekst. I tillegg kommer egne notater underveis, det gjelder både intervjuene, men ikke minst observasjonen av teamtiden til lærerne. Observasjonen av teamtiden ble tatt opp, men ikke transkribert. I bearbeidelsen av observasjonene støttet vi oss til opptakene, notater og oppsummeringsmøter underveis i prosessen.

Transkriberingen av de ulike intervjuene genererte store mengder rådata. Produksjon av transkripsjoner er en ”forskningsaktivitet” som var nyttig for oss som forskere. Det å lytte til opptakene gjør at en ofte oppdager forhold som man ellers ikke ville ha fanget opp (Atkinson & Heritage, 1984 i Postholm 2010). Det var også nyttig i etterkant å kunne studere materialet i ro og fred ”utenfor” selve intervjusituasjonen. Blant annet var det nyanser i materialet som framstod tydeligere og som vi kunne diskutere og reflektere rundt. I tillegg tok vi egne notater som ble skrevet ned underveis i intervju- og observasjonssituasjonene. Disse var det nødvendig å renskrive i etterkant, både for å få god oversikt og for å sammenligne hva hver av oss hadde notert av betraktninger. I tillegg så vi på om det var noen punkter som trengte avklaringer. Intervju- og observasjonsnotatene ble dermed et uttrykk for at det skjedde kontinuerlige analyser underveis i forskningsarbeidet.

Analysen i kvalitative studier

Innen kvalitativ forskning begynner analysen allerede ved det første møtet, intervjuet og den første observasjonen. Innsamling av data og analyse av disse er gjentatte og dynamiske prosesser gjennom forskningsprosessen (Postholm, 2010). Vår analyse pågikk hele tiden i løpet av datainnsamlingen, men som Postholm peker på er ikke analysen ferdig når datainnsamlingsprosessen er over. Tvert imot, analysen kommer enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn. Det er likevel vanskelig å anslå en konkret tidsperiode hvor analysen skal foregå, men det er vanlig å skille mellom analyser som finner sted underveis i forskningsarbeidet og analysen som blir gjort av det innsamlede forskningsmaterialet. Analysen vil være farget av erfaringer, opplevelser og teori som forskeren bringer med seg inn i en slik analyseprosess. Det er derfor viktig at forskeren prøver å møte datamaterialet med et åpent sinn (Postholm, 2010).

Kvalitative metoder kjennetegnes generelt av et fleksibelt forskningsopplegg og hvor det arbeides parallelt med de ulike delene i forskningsprosessen (Thagaard, 1998). Som nevnt pågikk analysen hele tiden, og det ble dermed et påvirkningsforhold mellom problemstilling, innsamling av data og analysen av disse. Ved et slikt parallelt løp kan vi som forskere tilpasse den videre innsamlingen av data sett i forhold til tidlige analyser av data. Konklusjoner tidlig i prosessen kan utdypes ved å øke omfanget av datainnsamlingen, men disse kan også justeres ved hjelp av teoretiske antakelser (Thagaard, 1998). Vi opplevde også det som Wadel (1991 i Thagaard, 1998) refererer til og som beskrives som en «runddans mellom teori, metode og data». Forskningen og de ulike aspektene er ikke tydelig avgrenset fra hverandre, og analysen går som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessen.

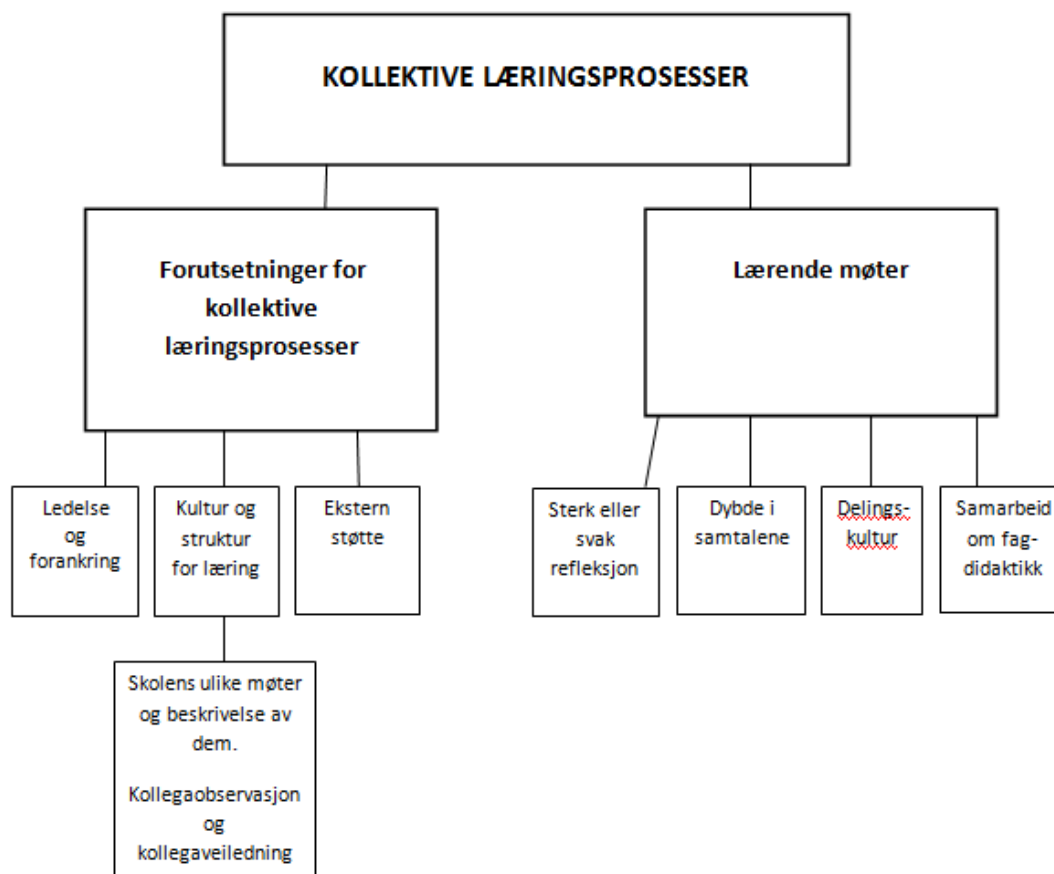
Vi har valgt deskriptiv analyse i vår analysedel som gir et helhetlig bilde og en god oversikt over det vi har innhentet og erfart i analyseprosessen. Deskriptive analyser er analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. Her rydder man slik at materialet framstår oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010). Ikke minst framstår dette rapportvennlig i den grad man har fått kodet og kategorisert slik at datamaterialet framstår som systematisk. Det kan for eksempel være ut fra problemstillingen vår og hvordan ”fotavtrykket” til *Ungdomstrinn i utvikling* og *skolebasert kompetanseutvikling* har satt seg i det aktuelle lærerteamet. Underveis i prosessen tok vi utgangspunkt i begreper og merkelapper for å grovsortere, samt skaffe oss en oversikt over datamaterialet. Vi hadde hele tiden problemstillingen og forskningsspørsmålene i bakhodet og brukte i det videre arbeidet den konstant komparative

analysemetoden. Dette er en prosess som har sin bakgrunn i grounded theory og som i metodisk tilnærming består av tre faser (Strauss & Corbin, 1998 i Postholm, 2010). Vi begynte først med *åpen koding* hvor vi kodet og satte navn på de ulike elementene vi hadde i empirien. Deretter så vi på hvordan de ulike kodene passet i forhold til hverandre, før vi kunne plassere empirien inn i kategorier. Postholm (2010) kaller denne prosessen for kodings- og kategoriseringsprosessen. Denne prosessen fungerte som et ”ryddearbeid” av eget datamateriale. Den åpne kodingen resulterte i to hovedkategorier: *Forutsetninger for kollektive læringsprosesser* og *Lærende møter*. I arbeidet med å analysere de transkriberte intervjuene ble disse to hovedkategoriene merket med henholdsvis gult og rødt (se vedlegg 5).

Når dette arbeidet var på plass, var det neste steget i den konstant komparative analysemetoden den *aksiale kodingen*. Her blir de ulike kategoriene delt inn i subkategorier, som skal gi et mer presist og fullstendig bilde av fenomenene i funnene (Postholm, 2010). I dette arbeidet hadde vi meget god hjelp av vår veileder May Britt Postholm. I denne fasen er det vanlig at kodene og kategoriene endres og det gjorde de også i vårt analysearbeid. Etter å ha analysert sammen i dette fasen, begynte det å danne seg ulike mønstre. Under hovedkategorien *Forutsetninger for kollektive læringsprosesser* ble subkategoriene som følger: *ledelse og forankring, kultur og struktur for læring* og *ekstern støtte*. Under hovedkategorien *Lærende møter* ble subkategoriene *sterk eller svak refleksjon, dybde i samtalene, delingskultur* og *samarbeid om fagdidaktikk*. Disse er illustrert i modellen på side 36.

Den siste analysefasen i denne tretrinnsmodellen er *selektiv koding*. Hensikten er da å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene. I denne siste fasen prøver forskerne å utvikle begreper og modeller som kan forklare og hjelpe en med å forstå det studerte fenomenet eller forskningens hovedtema (Postholm, 2010). Hos oss ble kjernekategoriene *Kollektive læringsprosesser*.

Postholm understreker viktigheten av at analyseprosessen ikke er statisk og at det heller ikke finnes noen oppskrift på hvordan den skal gjennomføres. Fasene vil gå over i hverandre og Patton (2002) sier i Postholm (2010) at: ” [...] hver enkelt kvalitativ studie er unik, og analyseprosessen derfor også må foregå på en unik måte”. Vår endelige oversikt ble ferdigstilt i den selektive kodingen, og utviklingen av kjernekategoriene gir en god oversikt over analysearbeidet og de ulike funnene (se vedlegg 5). Vår analyseprosess, og kategoriene som vokste fram, kan fremstilles i følgende modell:



Figur 2: Egen modell over studiens kjernekategori, hovedkategorier og subkategorier

Arbeidsprosessen til selve analysearbeidet har vært krevende, men interessant, og tok til ved at vi begge leste alle de fire intervjuene svært grundig. Siden vi er to som skriver sammen har vi transkribert to hver, det har derfor vært viktig sette seg inn i den andres transkripsjoner. Begge har vært til stede på alle intervjuene. Loggbøkene som forskningsdeltakerne fikk, ga ikke mer informasjon enn utdanning og erfaring. Gjennomføringen av analysen av vårt empiriske materiale foregikk i flere faser. I den første fasen, *åpen koding*, fant vi stikkord eller koder som kort sier noe om hva som ble sagt (Postholm, 2010). Etter lang tid ”inne” i teksten med de transkriberte intervjuene, sammenlignet vi de ulike kodene, drøftet disse sammen og ble i fellesskap enig om hvilke koder som kunne passe for de ulike typene intervjuer. Deretter kategoriserte vi de ulike kodene, som er den prosessen som handler om at kodene plasseres i grupper eller i meningsenheter (Postholm, 2010). Koding og kategorisering er to ulike prosesser, men foregår parallelt i arbeidet med å skape mening. Vi syntes at denne prosessen var ganske krevende, men hadde heldigvis gode drøftinger med vår veileder. I det

kreative virvaret av drøftinger og leting etter riktige ordvalg, fremstod det etter hvert som mer og mer klart hvilke begreper som kunne beskrive det empiriske materialet vi hadde.

I arbeidet med selve analyseprosessen av hvert intervju og de ulike observasjonene, ble kodene og kategoriene skrevet inn i et skjema som skulle hjelpe oss med å systematisere og gi oss oversikt over empirien. Etter at vi hadde utviklet hovedkategorien og underkategoriene, ble svarene fra de ulike forskningsdeltakerne merket og systematisert med tall i skjemaet. Det ble også naturlig å se sammenhengen mellom forskningsspørsmålene og oversikten over kodings- og kategoriseringsprosessen (vedlegg 5). Alle forskningsdeltakerne forteller om og dekker de samme forskningsspørsmålene, selv om dette gjøres på ulik måte fra en forskningsdeltaker til den neste.

Underveis i forskningsprosessen har det hele tiden foregått en analyseprosess mellom empiri og teori, og i modellen vår har vi også brukt det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette har hjulpet oss med å forstå kjernen i studien og er med og former svarene på forskningsspørsmålene og problemstillingen. I kapittel 4 vil vi presentere den teoretiske analysen hvor vi også viser de ulike funnene fra vår forskning.

Kvalitet og etikk

Kvalitet

I en forskningsstudie er det viktig med kvalitetssikring. Er den troverdig? Kommer forskningsdeltakernes perspektiv fram på en god måte? Som en del av kvalitetssikringen er *member checking* en metode som brukes for at forskningsdeltakerne skal få mulighet til å gi en tilbakemelding på om de kjenner seg igjen i beskrivelser og tolkninger som er gjort av forskerne. Member checking kan gjennomføres ved at deltakerne leser gjennom transkripsjoner, oppsummeringer og tolkninger i forbindelse intervjuer og observasjoner og gir tilbakemelding på det (Postholm, 2010). Det kan også finne sted under selve intervjuet ved at intervjueren oppsummerer det som blir sagt og ber om bekreftelse på at det er riktig oppfattet. Vi hadde stort fokus på dette i oppfølgingen mellom fokusgruppeintervjuet, observasjonsperioden og inn i det avsluttende intervjuet med hver enkelt. Ulike eksempler på dette er: ”I fokusgruppeintervjuet sa du (...). Har jeg forstått det riktig når (...)? Mente du (...) når du snakket om (...)?”. Vi ber gjennom dette om en bekreftelse på at vi hadde den samme forståelsen av det forskningsdeltakerne har sagt og gjort. I tillegg til member checking

er synliggjøring av forskerhåndtverket viktig i kvalitetssikringen i en kvalitativ studie (Postholm, 2010). Vi har beskrevet forskningsprosessen så nøye som mulig, og intensjonene bak slike beskrivelser er å gjøre forsknings- og analyseprosessene synlige og troverdige. Det har også vært en fordel å være to i en slik prosess, hvor ulike virkelighetsoppfatninger, meninger og erfaringer har kommet til syne. Samtidig har det også vært en fordel å være et dobbelt sett med øyne og ører både i intervjusituasjonene, observasjonene og andre deler av forskningsprosessen, både for å forstå det vi har sett og hørt, samt løfte blikket i forhold til hverandre og det å være kritisk til egen forskning. Selv om vi har ganske lik bakgrunn, har vi sett og hørt forskjellige ting. Å være to har vært meningsfullt, og har vært med på å bekrefte at forskningsprosessen er en dynamisk prosess som er i endring hele tiden.

I mikroetnografiske studier kan alle mulige strategier tas i bruk for å samle inn data, og forskningen foregår i selve praksisen (Postholm, 2010). Det stiller krav til forskeren i forhold til å sikre kvaliteten på materialet, samtidig gir et slikt mangfold av innsamlingsstrategier forskeren flere muligheter til å sikre kvaliteten på forskningsprosessen (Postholm, 2010). Triangulering som metode for å sikre kvalitet er vanlig. Ved å bruke flere ulike kilder har forskerne mulighet til å finne ut om de ulike kildene støtter opp om hverandre eller ikke. Det brukes også flere datainnsamlingsstrategier, ulike forskningsresultater og ulike teorier for å understøtte forskernes funn (Hammersley & Atkinson 1996; Lincoln & Guba 1985; Merriam 1998; Patton 2002; Stake 1995; Thagaard 2003 i Postholm, 2010). I vår forskning hadde vi flere slike ulike kilder ved at vi brukte to ulike typer intervju, observasjon og i tillegg en egen loggbok som fulgte forskningsdeltakerne i forskningsprosessen. Loggboken var som tidligere nevnt ment som et supplement for deltakerne og forskerne. Her kunne forskningsdeltakerne om ønskelig justere noe av det de hadde sagt eller erfart, og kanskje også supplere med noe de kom på i etterkant av et intervju. Hele poenget er at dersom ulike kilder kan bekrefte hverandre vil dette være med på å styrke studien (Postholm, 2010). Samtidig sier Postholm, som nevnt tidligere, at forskningsprosessen er dynamisk, og i stadig endring. De standardene som er beskrevet over har vært til nytte i løpet av forskningsprosessen for å skape en studie med kvalitet.

Forskerrollen

I kvalitativ forskningsmetode vil vi som forskere komme tett på for å forstå de personene som gjøres til gjenstand for forskning. Ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig

forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning. ”Prosesen som består i å reflektere over sin egen rolle som forsker, kalles refleksivitetsprosessen” (Lincoln & Guba, 2000, s. 183 i Postholm, 2010, s. 128). En slik holdning sier noe om og beskriver prosessen og vekselvirkningen mellom forskeren og forskningsarbeidet. I kvalitativ forskning ligger det en anerkjennelse av at forskeren påvirker og former forskningsprosessen. I forhold til refleksivitet foreligger det to typer: personlig og epistemologisk. Den første innebærer å reflektere over egen bakgrunn, erfaringer, interesser og målsettinger som kan være med og farge forskningen. I den personlige refleksiviteten ligger det også en variant av at de involverte også kan påvirkes, og faktisk også endres i en viss grad. Epistemologisk refleksivitet vil si at man må drøfte muligheten for at forskningsspørsmålene kan virke definerende og/eller begrensende for hvilke resultater man får fra ulike data. For eksempel ligger det her en stadig refleksjon underveis - og utover i forskningsløpet og virkningen av dette. Det gjelder både i samhandlingen med deltakerne, i de teoretiske perspektivene, under dataempirien og forståelsen som tas med inn i forskningsprosjektet (Postholm, 2010). I den kvalitative forskningstradisjonen ligger det derfor klare forventninger om at forskeren er seg bevisst på sin rolle og kan gjøre rede for og kritisk vurdere de etiske utfordringene ved ulike forskerroller (Postholm, 2010).

I kvalitative studier er det ikke uvanlig at forskeren har kunnskap om forskningstemaet gjennom en annen rolle. I vårt tilfelle er vi begge utviklingsveiledere i den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* og ”kjøpt og betalt” av Utdanningsdirektoratet, som også initierer satsningen. I denne sammenhengen er det viktig at vi som forskere er i stand til å vurdere de fordelene og ulempene som egen bakgrunn gir innenfor det aktuelle forskningsprosjektet. Kunnskap, nærhet og forforståelse er ikke negativt så lenge den gjøres eksplisitt og betydningen av dette drøftes slik at både forskningsdeltakerne og forskerne er omforent om hva man skal inn i – og med hvilke premisser. Samtidig kan vår egen bakgrunn som ungdomsskolelærere, skoleledere og nå utviklingsveiledere i *Ungdomstrinn i utvikling*, og nærhet til temaet, bidra til å gi lettere tilgang til de potensielle informantene enn det en forsker som kommer til skolene som utenforstående ville fått. Nettopp forskerens forståelse av informantens situasjon kan på den annen side hindre forskeren i å åpne opp for andre og videre perspektiver. Tilsvarende vil informantens forventninger om at forskeren møter vedkommende med en skolefaglig bakgrunn og holdning, kunne hindre informanten i å formidle andre erfaringer og forståelser enn dem hun eller han tror forskeren er åpen for. Et

velkjent fenomen fra kvalitative studier er at forskeren i for stor grad identifiserer seg med de personene som inngår i forskningen, noe som gjerne omtales som ”going native” (Postholm, 2010 s. 47), eller at forskeren er så lenge i forskningssituasjonen at han nærmest blir en del av det det forskes på. Da kan en miste forskersynet, og bli det Postholm (2010, s. 47) omtaler som å se ”fisken i vannet”.

Oppsummert er det derfor viktig at forskeren er seg sine egne holdninger bevisst og er i stand til å vurdere den betydningen de kan få, f.eks. for intervjusituasjonen eller i tolkning av data og de ulike periodene både før, under og etter selve forskningsperioden. Det ble fort klart at vi måtte skille mellom rollen som utviklingsveiledere, lærerkolleger eller skoleledere og forskerrollen. Forskere skal fange opp ulike biter som til sammen dannet et helhetlig bilde av fenomenet som skal studeres (Postholm, 2010).

Etikk

Det er et viktig prinsipp at forskningsdeltakerne får vite hva forskeren vil foreta seg i forskningsforløpet og hva deltakelsen vil kreve av dem underveis (Postholm, 2010). Det var derfor viktig for oss å informere godt om hensikten med studien og hva dette ville bety rent praktisk for forskningsdeltakerne. Før forskningsperioden begynte, hadde vi et informasjonsmøte med forskningsdeltakerne for å foreta avklaringer og bli litt kjent. I møtet gikk vi gjennom mange av elementene rundt selve forskningsprosessen og hva våre roller var og skulle være videre. Dette for at det ikke skulle dukke opp noen overraskelser som kunne virke inn på arbeidsprosessen og den daglige driften av lærerteamet.

Et annet viktig etisk prinsipp i forskning er at informasjonen skal behandles konfidensielt, om ikke annet er avtalt med informantene. I vårt tilfelle vil informantene naturlig behandles anonymt, slik at ingen kan kjenne igjen skolen, lærere eller de ulike teamene. Dette ble også tydeliggjort for informantene i forkant av datainnsamlingen. Et såkalt informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne vet hva de faktisk sier ja til å være med på. Det er også en del av det informerte samtykke at deltakerne får informasjon om at de har en mulighet til å trekke seg, både i datainnhenting og underveis i forskningsprosessen (Postholm, 2010). Datainnsamling og behandling av data er gjort i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Alt materiale som er samlet inn i forskningsperioden er altså anonymisert og funnene fra forskningsarbeidet publiseres i selve masteroppgaven.

Det nære forholdet mellom forskerne og deltakerne kan i løpet av en forskningsperiode i mange tilfeller utvikle seg til et slags vennskapsforhold eller en fortrolighet mellom to parter (Postholm, 2010). Forholdet mellom forskerne og forskningsdeltakerne vil bli preget av den totale situasjonen som oppstår mellom partene. Når det gjelder informasjon som kommer fram og etiske overveielser, er det forskeren som har ansvaret for å være var på den risiko som en forskningsdeltaker tar, og forskeren påtar seg dermed noen etiske forpliktelser. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer, sist oppdatert i 2006. Vi lister ikke opp alle disse, da de fleste og mest relevante etiske kravene allerede er tatt med i vår tekst og i vår forskning. Selv om det altså foreligger klare etiske prinsipper og regler som bør følges, peker Postholm (2010) på at forskerne likevel må ta selvstendige etiske valg underveis i prosessen og at disse vil være situasjonsbestemt. De etiske retningslinjene blir dermed kontekstavhengige. Forskerne må derfor være sensitive i sitt forhold til settingen og de ulike deltakerne.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi beskrevet vår metodiske tilnærming til studien. Vi har benyttet kvalitativ forskningsmetode med en mikroetnografisk tilnærming. Det er også gjort rede for hvordan materialet er samlet inn, hvilke valg vi har tatt når det gjelder datainnsamlingen og de ulike begrunnelser for dette. Kapitlet og de ulike tema er i stor grad bygd opp med en todeling, med en generell del med metodeteori, og en spesifikk del med beskrivelser av hvordan vi løste dette i vår forskning. Der det har vært naturlig i forhold til teksten går generell og spesifikk del litt over i hverandre, Forskningsprosessen og en beskrivelse av de ulike delene den kan bestå av er dermed synliggjort i dette kapitlet.

I neste kapittel vil vi presentere og beskrive studiens funn og hvordan vi forstår disse i lys av teorien presentert i kapittel 2.

Kapittel 4: Presentasjon av funn og analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres studiens funn. Kapitlet er delt inn i tre hoveddeler. Den første delen gir en beskrivelse av studiens kontekstuelle innramming, ungdomstrinnsatsningen, og hva slags forståelse våre forskningsdeltakere har av satsningen. De to neste hoveddelene i kapitlet beskriver studiens to hovedkategorier: *Forutsetninger for kollektive læringsprosesser* og *Lærende møter* (modell s. 36). Disse hovedkategoriene ble utviklet da vi gjennomgikk og analyserte det empiriske materialet. Hovedkategoriene innledes med en kort beskrivelse av sentral teori, som er utfyllende beskrevet i kapittel 2. Hver av de to hovedkategoriene er organisert i henholdsvis tre og fire subkategorier, som til sammen bidrar til å gi et bilde på hvordan et lærerteam arbeider for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. I analysearbeidet velger vi å ta med både uttalelser fra forskningsdeltakere og observasjoner vi gjorde på de tre teammøtene. Dette gjør vi fordi vi mener det er med på å kaste lys over innholdet og vår forståelse av lærernes samarbeid for elevers læring.

Drøfting av funnene gjøres i kapittel 5, hvor vi belyser på hvilken måte både hoved- og subkategoriene opptrer i sammenheng med hverandre, og hvordan disse samlet sett utdyper studiens kjernekategori.

Studiens kontekstuelle innramming

Ungdomstrinn i utvikling er den kontekstuelle innrammingen av studien. Ungdomstrinnsatsningen ble, som nevnt innledningsvis i kapittel 1, lansert med bakgrunn i et økende behov for å styrke elevenes motivasjon for læring på ungdomstrinnet, og å gjøre elevene bedre i stand til å tilegne seg den kompetansen som er forventet i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015). I *Ungdomstrinnsatsningen* jobbes det for å oppnå disse målsettingene ved å arbeide målrettet med klasseledelse, lesing, skriving og regning. I St.meld. nr. 22 (2010-2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) kommer det frem at en sentral prioritering i dette arbeidet er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse. Innledningsvis i det teoretiske bakgrunnsdokumentet for organisasjonslæring i skolebasert kompetanseutvikling står det:

God klasseleing og god vurderingspraksis heng tett saman, og dei er grunnleggjande for den pedagogiske praksisen til lærarane. Skal elevane sine ferdigheiter i rekning, lesing og skriving bli betre, er dei avhengige av å ha lærarar som er dyktige klasseleiarar, og som har ein vurderingspraksis som byggjer opp under gode relasjonar, tydelege faglege forventningar til elevane, eit trygt læringsmiljø, læringsfremjande tilbakemeldingar og elevar som er aktive deltakarar i eigen læreprosess. Dette er likevel ikkje tilstrekkeleg. Skal elevane i ungdomsskolen forbetre sine grunnleggjande ferdigheiter i rekning, lesing og skriving, må også alle lærarane sjå dette som si oppgåve og ha tilstrekkeleg fagleg kompetanse på desse områda. Kompetanseutviklinga skal gå føre seg på skolen for alle tilsette. God organisasjonskultur er ein føresetnad for kollektiv endring, og derfor blir også måtar skolen lærer på kollektivt, som organisasjon, viktig i dette arbeidet (s. 3).

Lærer- og skolelederarbeidet fremstår som et stadig viktigere arbeid, og oppmerksomhet på elevens læring utfordrer de som jobber i skolen på å utforske hva som støtter opp om læring og kunnskapsutvikling. Både lærerne og skolelederne blir i økende grad bedt om å redegjøre for og begrunne arbeidet sitt (Gunnulfsen & Helstad, 2014). Betydningen av at lærere kontinuerlig lærer av og med hverandre og av eksterne kunnskapskilder og forskning løftes frem av profesjonsforskning (Lahn & Jensen, 2008 i Elstad & Helstad, 2014).

I løpet av perioden 2013-2017 får alle skoler med ungdomstrinn tilbud om støtte fra eksterne samarbeidspartnere¹¹ til skolebasert kompetanseheving, som er ett av tre virkemidler¹² i satsningen. Det innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass. Hensikten er at lærerne med grunnlag i kritisk refleksjon over egen praksis skal kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008). Skolen og dens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid skal utvikles:

En viktig oppgave for ledelsen, i samarbeid med tillitsvalgte, er å skape tid og rom for utviklingsarbeid før, under og etter at universitet eller høyskole (UH) har bidratt. For at ny kunnskap ikke skal begrenses til enkeltlærere, må skolen etablere strukturer og planer for hvordan de skal dele, ivareta og anvende ny kunnskap, [.....]. Kollektiv læring og utvikling av skolen som organisasjon vil kunne bidra til at utviklingsarbeidet blir videreført etter at den nasjonale støtten opphører (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 5-6).

I metodekapittelet beskriver vi hva som var bakgrunnen for vårt utvalg av forskningsdeltakere. Den handlet om at vi var interessert i å se etter fotavtrykk fra

¹¹ Utdanningsdirektoratet, nasjonale kompetansesentre, utviklingspartnere fra universitet/høyskole, utviklingsveiledere.

¹² De andre to er pedagogiske (nett)ressurser og lærende nettverk.

ungdomstrinnsatsningen på en skole som hadde deltatt i pulje 2 i skolebasert kompetanseutvikling. Fotavtrykket som vi spesielt ønsket å fokusere på, var de erfaringene et utvalg lærere hadde gjort seg i skolens arbeid med (videre)utvikling av kollektive læringsprosesser. Flere har skrevet masteroppgaver med blikk på rektorers og avdelingslederens ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, men vi var nysgjerrige på læreres forståelse av, erfaringer med og tanker om det skolebaserte, kollektive utviklingsarbeidet – som etter intensjonen skal handle om å utvikle praktisk, relevant, variert og utfordrende undervisning til det beste for elevers læring, motivasjon og trivsel. Så, hvilke erfaringer har forskningsdeltakerne med kollektive utviklingsprosesser? Hvilke tanker har de om samarbeid med kolleger? Med eksterne aktører? Hvilke samarbeidsarenaer og møter eksisterer på skolen? Hvordan er de organisert og hva foregår i dem? Opplever de forskjell på samarbeidsstrukturene og samarbeidskulturen på skolen etter endt pulje 2? Hvilke av samarbeidsarenaene verdsetter lærerne høyest og hvorfor?

Siden vi antok at denne skolen hadde jobbet godt med det skolebaserte kompetansearbeidet, handlet vårt første møte med forskningsdeltakerne om å få innblikk i hva de som lærere ”på gulvet”, og ikke som representanter for skolens ledergruppe eller utviklingsgruppe, oppfattet var de viktigste målene med og verdiene bak *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette ville gi oss et innblikk i skolens implementeringsarbeid, tenkte vi, og det første fokusgruppeintervjuet dreide seg derfor i stor grad om å forsøke å få tak i dette.

Forskningsdeltakerne forståelse av ungdomstrinnsatsningens mål og verdier

Forskningsdeltakerne blir usikre når vi spør hva de oppfatter som målene i ungdomstrinnsatsningen, de lurer på om det er det de på skolen kaller *SKU*. Vi klargjør at skolebasert kompetanseutvikling er ett av tre virkemidler i satsningen, men de kjenner ikke til de andre to når vi spør om det. En av lærerne lurer på om regjeringens etter- og videreutdanningsstrategi, *Kompetanse for kvalitet*, er en av satsningens virkemidler. Dette avkrefter vi. Ganske tidlig i fokusgruppeintervjuet definerer forskningsdeltakerne *Skolebasert kompetanseutvikling* som ”noe som foregår i arbeidstida”. De oppfatter at målet med utviklingsarbeidet er å heve lærernes kompetanse innen skolens valgte satsningsområder, som de forteller er lesing og klasseledelse, for å bidra til bedre læring for elevene. En av lærerne sier:

Jeg tenker at det er et ønske om at dette er noe som skal gjøres felles på skolen, det skal gjelde alle som er inkludert i skolen, som jobber her til daglig og som har med elevene å gjøre i det daglige virket.

Når han blir spurt om hva han tenker argumentasjonen for et felles løft er, svarer han:

Jeg tror at argumentasjonen ligger i at organisasjoner som klarer å være felles mot et felles mål, har større sjanser for å nå det. At det ikke er et topptungt mål eller rettet mot en spesiell fagseksjon, (...) Jeg er veldig for det at man hever kompetansen i organisasjonen, ikke i enkeltpersonen. (...) Jeg tror det ligger litt i skolen sin egenart at det er mange personligheter i en hver skole som har sine egne mål, både hvordan de skal jobbe med faget sitt og hvordan de skal drive med den generelle delen av læreplanen. Jeg tror det er lurt å ha et bedre fokus på læreplanen, og det er litt av insitamentet til SKU, å gjøre det mer felles.

Forskningsdeltakerne forteller at det har vært mye fokus på satsningsområdene i trinnmøter, i fellestid og på studiedager. Utviklingspartnere fra UH-miljøet har bidratt i flere av disse møteforaene, og kollegaobservasjon har vært organisert i to runder. Samlet sett synes vi det fremkommer i intervjuet at forskningsdeltakerne har innsikt i mye av det som er hovedessensen i ungdomstrinnsatsningens: Skolene skal utvikle seg til å bli lærende organisasjoner. Det er et skolebasert utviklingsarbeid som skal favne kollektivet, alle skolens ansatte skal delta. Fokuset er på kjerneoppgaven i skolen – å drive og utvikle god undervisningspraksis og klasseledelse som bidrar til motivasjon, mestring, økt læring og trivsel for elevene. Så kommer vi tilbake til hva forskningsdeltakerne faktisk har erfart i utviklingsprosessene, i samarbeidet med eksterne støttespillere og utprøving av kollegaobservasjon litt senere i kapittelet.

Forutsetninger for kollektive læringsprosesser

Kollektive læringsprosesser er et sentralt og vesentlig tema i studien vår – hvordan og når samarbeider lærere til det beste for elevers læring? I teorikapitlet er det beskrevet at ungdomstrinnsatsningens virkemidler, hvor skolebasert kompetanseutvikling er ett av dem, er begrunnet i tidligere erfaringer med implementering av ulike satsninger, prosjekt og innføring av ny læreplan. Skoler har gjort seg erfaringer knyttet til kunnskapsutvikling gjennom skolebasert utviklingsarbeid og lærende nettverk, og det er en formening om at kollektive læringsformer representerer en form for kompetanseheving med et stort potensial til å utvikle skolens praksis (Elstad & Helstad, 2014), men at de forutsetter ledelse, planlegging, retning, tillitsrelasjoner, dybde og systematikk. Teori rundt dette er nærmere beskrevet i kapittel 2.

I teorikapitlet er det henvist til en rekke studier, som blant annet sier at en lykkes best med skoleutvikling når skolene som kollektiv samarbeider med eksterne aktører, og når intervensjonen både bygger på lærernes praktiske erfaringer og forskningsbasert teori. I tillegg viser vi til studier som peker på det som avgjør om en lykkes med en intervensjon eller ei, nemlig hvorvidt lærerne har fått anledning til å forstå og få innsikt i en intervensjons mål og verdier. Innledningsvis i en endringsprosess, i initieringsfasen, er det avgjørende at lærerne, som er nærmest elevene og klasserommet, får muligheten til å utvikle forståelse for *hvorfor* en intervensjon gjennomføres, før det videre konkretiseres hva reformen betyr for egen praksis. Det er skolens ledelse som legger til rette for at så skal kunne skje. Ertesvåg (2012) mener at lærere som uttrykker at en intervensjon ”ikke virker”, egentlig snakker om at implementeringsarbeidet ikke har virket. Hvilket bringer oss over på fokuset i den første hovedkategorien, *Forutsetninger for kollektive læringsprosesser*, som i studien omfatter tre områder, uttrykt i tre subkategorier: 1) Ledelse og forankring (implementeringskvalitet), 2) Skolens kultur og struktur for læring, 3) Læring og ekstern støtte.

Våre funn knyttet til forutsetninger for kollektive læringsfelleskap presenteres i de tre ovennevnte subkategoriene.

Ledelse og forankring

Ledelse og forankring handler i vår kontekst om i hvilken grad ledelsen ved skolen har lyktes i å forankre ungdomstrinnssatsningens mål og verdier hos lærerne, og i hvilken grad lærerne kjenner til hvordan skolen og de ansatte skal arbeide for å forsøke å nå målene. Forankring handler også om i hvilken grad lærerne erfarer at de har vært med på å analysere og påvirke valg av skolens satsningsområder og foreta kursjustering underveis i det skolebaserte kompetanseutviklingsarbeidet.

Forskningsdeltakerne forteller at det har vært mye fokus på skolebasert kompetanseutvikling på skolen. De har ikke snakket om noe annet nesten, sier en av lærerne, hvorpå en av de andre følger opp og påpeker at *Ungdomstrinn i utvikling* knapt har vært snakket om. Når vi spør forskningsdeltakerne om de har inntrykk av at skolebasert kompetanseutvikling var godt forankret i personalet ved inngangen av pulje 2, svarer lærer 2:

Altså skolebasert kompetanseutvikling (...) ikke forankret i den forstand, men det var forklart. Og det var forklart at det var noe som alle skolene skulle gjennom på en måte. Og der stopper de fleste lærerne opp og tenker ”Ja, ja”¹³, og så reflekterer man ikke mer over det. Når vi satt og så på de videoene fra Udir om hva SKU skulle være, hva det var og hvorfor og hva som skulle gjøres ... det var vel Geir Helljesen som hadde kommentatorstemmen, og det hang folk seg opp i, og det var hyggelig. Det ble litt sånn ”Ja, ja, vi skal jo gjøre det her da”. (...) Dette skjedde i en periode hvor vi hadde veldig fokus på å sette karakterer, det var litt sånn ”Bli ferdig med det her da, så vi kan komme oss ned og få gjort jobben vår”. (...) Og det er nok ikke så unikt for det prosjektet her. For å si det sånn.

Dette utsagnet kan muligens ses på som et uttrykk for at ansatte i skolen i noen tilfeller ser på en intervensjon som det siste nye i en lang rekke av initiativ, som snart blir avglemt og erstattet av den neste pedagogiske moten. ”Ein set seg difor stille ned og ventar til det går over” (Ertesvåg, 2012 s. 47). Det er viktig at de som skal gjennomføre endringsarbeidet opplever et reelt behov for endringen, eller at de blir gjort klar over at behovet er der (Ertesvåg, 2012).

Forskningsdeltakerne forteller videre at de mener at valg av satsningsområder ble foretatt av ledelsen ved skolen, og at bakgrunnen for at lesing som grunnleggende ferdighet pekte seg ut, var ønsket om å bedre elevenes leseferdigheter. En gjennomgang av resultatene i nasjonale prøver og skriftlig eksamen viste et utviklingspotensial, ifølge lærerne. Lærer 2 justerer svaret i intervjuet vi har med ham alene, da sier han at en god del av personalet nok føler at de ikke var godt med i denne prosessen. Samtidig tror han at mange av lærerne syntes det var en selvfølge at nettopp lesing ble valgt. Lærer 2 uttrykker at det har kommet masse positivt ut av arbeidet med lesing, til tross for at han kunne ønsket å delta aktivt i analyseprosessen. Han sier også at det ideelt sett hadde vært en fordel om ledelsen hadde presentert *hva* utvikling av skolens praksis innen alle de fire mulige grunnleggende ferdighetene ville bety for dem som skole:

”Satser vi på denne ferdigheten, så skal vi gjøre sånn og sånn og ha fokus på det og det”. Og så videre, ikke sant? Sånn at du får en reell opplevelse av (...) ok, hva er det vi får igjen hvis vi velger den ferdigheten?

Han sier videre at en slik presentasjon av mulige satsningsområder vil gi lærerne bedre forutsetninger i en eventuell analyseprosess til å velge fokus, de vil også ha bedre

¹³ Anførselstegn inne i sitatene i dette kapitlet indikerer at intervjuobjektet siterer andre, for eksempel stemmer eller tanker til kolleger.

forutsetninger til å forstå hva et slikt fokus vil bety for egen praksis. Lærer 3 sier også noe om dette:

Det her med klasseledelse, så er det, ja, så er det tredd nedover hodet på oss uten utgangspunkt i hva vi føler vi trenger å bli bedre på innen temaet. Hvor synes vi at skolen trykker? Hva synes vi at vi har nytte av å faktisk sitte og bruke time etter time på? Det synes jeg er en stor mangel ved hele greia da. For når vi først har vært på en sånn samling (fellestid med utviklingspartnere fra UH) uten at vi fikk noe igjen, så blir det dårlig motivasjon på neste samling. Så får du bekreftet det på nytt.

Med tanke på å få bidra i analyseprosessen av skolens utviklingsbehov, som forskningsdeltakerne etterlyser, uttrykker likevel Lærer 2 at det ikke alltid er så enkelt å si noe om hva en selv eller skolen faktisk trenger av kompetanseheving:

Så er det sånn at hvis du først får spørsmål om hva du har behov for og hva du ønsker, så er det steike vanskelig å svare på. For det er undervisningen av elevene som ligger fremst i pannen når jeg driver det jeg gjør her på skolen. Ikke hva den pedagogiske utviklingen skal være, for det er liksom rektor sitt ansvar.

Betydningen av dette som Lærer 2 og 3 sier, bekreftes av Ertesvåg (2012). Hun poengterer at arbeidet med forankring handler om å utvikle lærernes forståelse for endringsarbeidet en skal i gang med. Organisasjonen ”må tines opp” ifølge Lewin (1951 i Jacobsen & Thorsvik, 2007). Lærerne må se nytteverdien i å utvikle kompetanse om både endringsprosesser og fagområdet intervensjonen er rettet mot, hvis ikke er det stor fare for at en ikke lykkes med endringsarbeidet. Motivasjon henger sammen med opplevd relevans, (Ertesvåg, 2012).

Forskningsdeltakerne sier at de, til tross for at de har savnet muligheter til å påvirke valg som er tatt, opplever at mye av det faglige som utviklingspartnere fra UH har bidratt med har vært bra. En del av stoffet har vært kjent for dem, men de uttrykker at det på mange vis har vært fint å få bekreftet at de gjør ”de riktige tingene”. Lærer 2 understreker at det er av betydning at de har jobbet kollektivt om å utvikle egen og skolens praksis:

Så tror jeg det er litt av den erkjennelsen av at man aldri er ferdig utviklet eller utdannet som lærer, man utvikler seg jo og utdanner seg egentlig hele tiden. Og at dette her (skolebasert kompetanseutvikling) er dynamisk, at det ikke er statisk og det er noe som får oss alle til å prøve å jobbe litt i samme retning på vår egen måte.

Ungdomstrinnsatsningen og det skolen har hatt fokus på i trinn- og fellestid tas ikke nødvendigvis igjen i teammøter. Gjennom våre observasjoner registrerer vi kun ett tilfelle hvor en av forskningsdeltakerne nevner fokus fra skolebaserte kompetanseutvikling, og da vender læreren seg mot oss som observatører og sier: ”Nå, dere, nå snakker vi om SKU”.

Vi har nå presentert funn fra empirien vår som forteller noe om forankringen av *Ungdomstrinn i utvikling* på skolen, slik forskningsdeltakerne har erfart den og ut fra det vi hører dem snakke om i teammøtene sine. Videre i hovedkategorien *Forutsetninger for lærende prosesser*, presenteres funn knyttet til hvilke strukturer og kultur for læring som eksisterer på forskningsdeltakernes skole. Her vil blant annet skolens møter, både formelle og uformelle, beskrives. Hva som skjer i selve møtene, presenteres i den andre hovedkategorien, *Lærende møter*, med dens tilhørende subkategorier.

Kultur og struktur for læring

Skolens ulike møter

Forskningsdeltakerne beskriver at de i løpet av arbeidsuken har tre faste møtetyper på skolen: *fellestid*, *trinnmøter* og *teammøter*. Lærer 1 forteller at de i tillegg har faste samarbeidsmøter for realfagene på trinnet hver torsdag. Det siste gjelder ikke for språkfagene, praktisk-estetiske eller muntlige fag på dette trinnet. Alle forskningsdeltakerne gir uttrykk for at teammøtene er de minst formelle møtene, mens fellestid, som rektor er ansvarlig for, og trinnmøtene, som er fagleders ansvar, er mer formelle møter.

Fellestid – utviklingsfokus, fagseksjonsmøter og pedagogisk kafé

Lærer 2 beskriver at fellestiden på skolen kan handle om drifts- og orienteringssaker, men at hovedfokuset er på utvikling:

Så har vi rektor sin tid, den har han styringsrett på, den definerer vi som fellestid. Da er det jo generell info om skolehverdagen, altså driften og hvordan vi på en måte skal respondere på de forskjellige behovene vi har. Det kan være informasjon om IKT-utstyr og situasjonen der, det kan være fellesdager eller det kan være helt sånn normale driftsting. Og så jobber jo og rektor selvfølgelig mot den pedagogiske videreutviklingen av skolen. Og det er jo der vi har jobbet mye opp mot SKU for eksempel, disse prosjektene som skolene skal være en del av og som skal være felles for hele personalet. Der blir vi som regel bevisst satt i grupper, og ikke i lag med de vi er på team med til vanlig og jobber mye med.

Forskningsdeltakerne forteller at innholdet kan variere i fellestiden. Et visst antall av disse møtene brukes til organisert samarbeid i fagseksjonene på tvers av trinn. Andre ganger har rektor organisert såkalte pedagogiske kafeer, hvor personalet har deltatt i pedagogisk diskusjon og refleksjon etter IGP-metoden.¹⁴ Samtlige forskningsdeltakere trekker frem pedagogisk kafé som noe nyttig og positivt, selv om de ikke spesifikt kan gi eksempler på tema som har vært oppe til refleksjon. Rektor ved skolen utfyller dette i en samtale vi har med ham. Han forteller at de blant annet har diskutert skolens formålsparagraf og hva det betyr for dem som skoleledere og lærerne at de skal arbeide etter den. De har også sett på Hatties metastudie¹⁵ og problematisert funnene, samt gått inn i vurderingsforskriften og sett på undervisningsvurdering og dokumentasjon. Det er en stund siden forrige kafé, forteller forskningsdeltakerne, men de ønsker seg gjerne flere slike.

Fagseksjonsmøtene ledes av fagseksjonsledere, et ansvar som én av faglærerne har fått, og som kompenseres med funksjonstillegg. I disse møtene samarbeider skolens lærere om å samkjøre skolens undervisningspraksis, sier Lærer 2. Han sier at fagseksjonsmøtene, samt den pedagogiske fellestiden som rektor styrer, er nyttige:

De er nyttige i forhold til å få en ensrettet skole, at vi prøver å være en stor kollektiv masse, ikke bare en masse folk som løper i hver sin retning og som bare jobber innenfor de samme veggene. (...) Vi som underviser i fagene på de forskjellige trinnene skal samkjøre hva vi holder på med og lage 3-årsplaner og litt struktur i løpet. Sånn at vi har en oversikt over hvordan vi ser for oss at vi skal gjøre det 3-årige utdanningsløpet vi skal ha med elevene i hvert enkelte fag da. Og det er jo veldig nyttig faglig, for å plukke opp litt hvordan de andre løser undervisningen i de forskjellige delene av faget. Og litt for å kunne dele det man selv gjør og for å få tilbakemeldinger! Ikke minst med tanke på vurdering.

Forskningsdeltakerne uttrykker at ledelsen ved skolen legger til rette for samarbeid, og Lærer 1 forteller at det de siste årene har blitt økt fokus på fagseksjonsarbeid på skolen:

Det har skjedd endringer de siste årene her på skolen, her sånn etter at ny rektor kom inn. For det var, det var et savn det der med fagseksjonsarbeid før han kom inn, og det ble etterspurt på medarbeidersamtalene og litt forskjellig. Så det er på en måte enda mer systematisert nå enn før, og på en måte mer hyppige møter enn det har vært tidligere. Så det synes jeg er kjempebra.

¹⁴Aller først Individuell refleksjon knyttet til et spørsmål eller en problemstilling, deretter deling og konsolidering i Gruppe, og til slutt en runde i Plenum.

¹⁵John Hattie er professor ved Auckland University, New Zealand. Han brukte 15 år på å samle over 800 metaanalyser av ulike studier av skoleelevers måloppnåelse. Studien er verdens største studie som ser på hvilke faktorer som bidrar til bedre resultater hos elevene.

Alle forskningsdeltakerne beskriver vilje og lyst i personalet til samarbeid og deling. Lærer 1 mener at det jevnt over eksisterer en kultur for samarbeid på arbeidsplassen:

Det er ingen av trinnene her som er sånn at de ikke samarbeider, tror jeg. Nå har ikke jeg vært på alle, men jeg tror det. Jeg tror det jevnt over er ganske mye samarbeid på faglig nivå. Men selvfølgelig, det kan være personavhengig.

Til tross for at forskningsdeltakerne oppfatter at det eksisterer en samarbeidskultur på skolen, uttrykker de bekymring for at trinnstrukturen, spesielt med tanke på den fysiske strukturen, bidrar til å skape ”tre skoler i én”. Lærer 1 uttrykker at fagseksjonsmøtene har ført til enda mer lyst på samarbeid med realfaglærerne på de to andre trinnene, men at det er noe med bygget som gjør det vanskelig, at de må forflytte seg. Lærer 3 støtter opp under dette, og sier:

Ut over sånne tvungne situasjoner, så har vi ikke noe med hverandre å gjøre, det har vel vært tatt opp mange ganger her på skolen at det er som vi er tre skoler i ett bygg. At det er veldig sånn segmentert. Og så er det lite bevegelse mellom trinnene også. (...) Det er ikke sikkert at det er sunt, men jeg ville ikke likt å bli flyttet til et annet trinn neste år. En blir veldig inngrodd: ”sånn gjør vi det her!”. På vårt trinn gjør vi ting litt annerledes enn de andre to trinnene, som er mye mer sånn, hva skal vi si, kollektiv? Vi har nesten aldri seksjonstid på trinnet for eksempel, vi er mange individualister her.

Lærer 3 uttrykker at det kunne vært fint og fått til mer samarbeid i språkfagene på trinnet, ”sånn som realfagene har”. Utfordringen er å finne en passende tid til og møtes, siden dette ikke er noe ledelsen initierer eller setter av tid til, mener hun. Realfaglærerne på trinnet har selv definert samarbeidstiden sin, som er en fast halvtime i uka. Lærer 1 beskriver møtene som strenge møter, men ikke formelle. Han sier at møtene er korte, derfor veldig fokuserte:

Det der realfagsmøtet, det er på en måte veldig faglig. Og hvis du ikke har de realfagsmøtene, de faglige møtene med kollegaene dine, så har du tapt. Da må liksom alle, da er det tre som skal dra tre forskjellige lass, istedenfor at alle tre drar det samme lasset. Og det har jeg gjort før, det har jeg gjort på en annen skole, når jeg jobbet der, da var det liksom veldig lite samarbeid mellom faglærerne på samme trinn. Så det, det er veldig negativt. Og det er greit nok at hver lærer skal bestemme over på en måte hva som foregår i sitt klasserom ikke sant, men så, du skal gjennom det samme pensumet uansett, så samarbeid det ser jeg på som en kjempefordel rett og slett.

Trinnmøtene

Trinnmøtene ledes av fagledere, og beskrives av forskningsdeltakerne som formelle. Lærerne på trinnet har anledning til å legge til saker på sakslista, den ligger åpen og tilgjengelig for alle på skolens intranett. Det er også rom for å ta opp saker mer spontant, når noe har oppstått eller er spesielt presserende. Lærer 2 betegner trinnmøtet som et driftsråd: hvem gjør hva og når, har alle det de trenger av utstyr, fordeling av Pc-er, bøker med mer. Han sier at de ikke har pedagogiske diskusjoner i trinnmøtene. Forskningsdeltakerne forteller at disse møtene i hovedsak dreier seg om orienteringssaker, praktiske avklaringer vedrørende prosjekt og aktiviteter, noen prinsipielle diskusjoner (for eksempel om ordensreglene) og drøfting av elevsaker som bare angår trinnets lærere. Lærer 1 sier:

Trinnmøtene ja, da snakker vi gjerne om enkeltelever, men vi kan også ha sånne generelle elevsaker som: ”Nå har de vært veldig dårlig til å rydde” eller ”det har vært mye snøballkasting”. Det er sånn felles korreks som må ut da. Og så er det selvfølgelig ganske mye sånn enveis informasjonssaker fra fagleder til oss. (...) Det kan være informasjon om kurs eller besøk vi får som organiseres sånn og sånn (...) Kjenner at jeg ikke kommer på alt, det er i hvert fall det det er mest av.

Lærer 1 forteller at det er faste saker de må gjennom på trinnmøtene, det samme gjelder teammøtene. Likevel, disse to møteforaene er ulike, i følge forskningsdeltakerne.

Teammøtene

Teammøtene er de minst formelle møtene de har, forteller de. De har ingen leder og ingen fast struktur, men tida som teammøtene har til disposisjon er avsatt fra ledelses side. Forskningsdeltakerne sier at det går an å melde inn saker på en saksliste som ligger på intranettet. I møtene vi observerer, kan vi ikke se tegn til at noen forholder seg til en plan for møtet. Bortsett fra én av lærerne, ser vi heller ikke at noen har med seg PC eller noe å skrive på.

Teammøtene går i hovedsak til å diskutere elevsaker, sier forskningsdeltakerne. Dette får vi bekreftet gjennom våre observasjoner. Vi erfarer at teamet drøfter enkeltsaker, men også hvordan de skal organisere elevgruppene på best mulig måte i undervisningsøyemed, både faglig og sosialt. Lærer 3 forteller i intervjuet vi hadde med henne:

Teamtida er jo veldig viktig, fordi vi har mulighet til å snakke om organiseringen av den undervisningen i basen og enkeltelever. Det går jo veldig mye tid til med til enkeltelever, det blir ofte mindre tid igjen til å planlegge felles for basen, men det er ett av de satsingsområdene som vi har. Når vi hadde medarbeidersamtale

nå, så hadde vi, vi hadde tre sånne utviklingspunkt, og da er ett av de for meg i hvert fall, tror det skulle være det for Lærer 1 og 2 og da, det her med helhetlig skoledag som vi snakket om. Vi prøver nå å få til en bedre organisering av ukene, men målet til slutt er jo å få til en bedre enkeltdag. Sånn at vi har variasjon for elevene i løpet av dagen, og ikke bare i løpet av en time. Sånn at hvis vi vet at noen skal ha bare skriving, så trenger ikke jeg holde på med bare skriving i engelsk på samme dag.

Vi kan ikke gjennom observasjonene våre registrere at det i lærerteamet arbeides med undervisningsplanlegging, i hovedsak dreier samarbeidet seg om organisering av elevgruppene mer enn innhold. Denne organiseringen er selvsagt et viktig premiss for valg av tilnærming til fagstoff, men de kommer ikke så langt at det handler om læreplanen.

Forskningsdeltakerne sier at teammøtene nok kunne hatt en strengere struktur, samtidig som de setter ord på at de trenger en mer uformell møtearena som teammøtet er. Lærer 1 sier:

(...) altså struktur, altså at møtet er strengt og sånn kunne man selvfølgelig ha gjort, men samtidig er det teammøtet også et sånn der pustehull, hvis du skjønner? For en må liksom ha en plass der du kan ta opp ting og ha det litt artig.

Lærer 2 sier noe tilsvarende:

Teammøtene, der er jo... De har dere jo vært med på. Og de, det er som vi liker å si: vi har en definert flat struktur, det er sikkert egentlig bare tull, synes jeg selv. De er litt sånn... (...) terapiforum. Der kan vi snakke om elevene vi har felles og opplevelsene av elevene, ikke det faglige nødvendigvis til elevene, men mer om den sosialpedagogiske biten rundt elevene.

Vi kommer nærmere inn på *innholdet* i de ulike møtene under hovedkategorien *Lærende møter*.

Kollegaobservasjon og veiledning

Forskningsdeltakerne beskriver at refleksjon sammen med kolleger oppleves som meningsfylt. De forteller at de som en del av det skolebaserte utviklingsarbeidet har blitt introdusert for og prøvd ut en variant av Lesson Study¹⁶. Arbeidet med metoden ble initiert av plangruppa på skolen, men ekstern utviklingspartner fra universitet og høgskolemiljøet bidro underveis med forelesning og caseøvelser innen temaet kollegaveiledning.

¹⁶ Lesson Study stammer opprinnelig fra Japan, der metoden har fått navnet Kenkyou jugyou, som på norsk kan oversettes til forskningstime (Munthe, Baugstø & Haldorsen, 2013 i Utdanningsdirektoratets artikkel om Lesson Study som metode i skolebasert kompetanseutvikling, 2015).

Lesson Study er en metode som handler om at lærerne skal forske på egen praksis der målsettingen er å øke elevenes læringsutbytte. Lærerne skal jobbe sammen i små grupper og diskutere elevens læringsmål for ei økt eller en periode, for så å planlegge undervisningen sammen. Deretter gjennomfører én av lærerne undervisningsøkten, mens kollegaen(e) observerer undervisningen. Hva de har observert skal komme frem i en erfaringsdeling i etterkant av en undervisningsøkt. Ut fra denne refleksjonen kan opplegget justeres før det prøves ut på nytt, men denne gangen av en annen lærer i en annen klasse eller gruppe. Til slutt deler lærergruppene sine erfaringer med de andre lærerne på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Forskningsdeltakere har jobbet i par på tvers av fag og trinn. De er svært positive til kollegaveiledning, men trekker frem at det er en helt klar fordel å være i par eller gruppe med lærere som underviser i samme fag som dem. På den måten blir det et bedre utgangspunkt for å planlegge innholdet i timen sammen, mener de. Hvorfor kommer vi tilbake til i den andre hovedkategorien.

Våre forskningsdeltakere har erfart å gjennomføre to såkalte sløyfer med Lesson Study med to forskjellige kollegaer. Fokuset var på lesing som grunnleggende ferdighet i den ene og klasseledelse i den andre. Den enkelte lærer valgte seg to observasjonsfokus (styrker og forbedringsområder) innen temaet, som de ønsket at kollegaen skulle rette spesielt fokus mot. Lærer 3 sier:

Jeg synes det var noe jeg hadde utbytte av i forbindelse med klasseledelse, at vi observerte en kollega og de observerte oss. Det synes jeg var kjempeinteressant. Og da observerte jeg en kollega som jeg ikke kjenner i det hele tatt, etter 10 år på samme skole. Så det var interessant.

To av lærerne forteller at de med jevne mellomrom kan ”henge” i hverandres timer, men at det ikke nødvendigvis er en plan for hva de observerer eller hvordan en eventuell refleksjon foregår i etterkant. Forskningsdeltakerne uttrykker at det er mye å lære av å være i hverandres timer, og det har vært spesielt nyttig å ha lært en metode som kan gi form og struktur på dette arbeidet. Det har til og med en overføringsverdi i veiledningssamtalene med elevene, forteller Lærer 2. Han sier:

Lesson Study synes jeg var storveis, og jeg synes vi er alt for lite inni timene til hverandre (...). Det som har vært mest nyttig er vel den biten med å prøve, hva skal jeg si, prøve å billedliggjøre hva for en rolle man egentlig har som veileder eller som kollegaveileder når man har Lesson Study. Altså hva for en rolle man skal ha, og hva man skal bruke for at dette skal være et verktøy og sånne ting. Det

har vært veldig nyttig at man klargjør hva for en rolle man har når man selv har timen, hva for en rolle man har i samtalene etterpå, hvordan skal man stille spørsmål, hvordan skal man ta i mot svarene. Altså sånne ting som dette. Det er jo noe man kan bruke videre i arbeidet med elevene, for man skal jo snakke med elevene (...). Jeg ser veldig overføringsverdien.

Forskningsdeltakerne sier at det er enighet på skolen om at Lesson Study var bra, og at det har vært noe løselig prat på skolen, slik de oppfatter det, om å ta opp denne tråden. De mener at gjennomføringen kunne blitt enda bedre om UH sine forelesninger og caseøvelser om tillitsrelasjoner og kultur for å gi konstruktive tilbakemeldinger og framovermeldinger til hverandre, hadde kommet på et tidligere tidspunkt. Da dette var tema i fellestidene var allerede noen ferdig med erfaringsdelingen, blant annet en av våre forskningsdeltakere. Han mener det hadde vært en fordel om han hadde hatt denne teorien med seg i bakhodet når han gjennomførte ettersamtalen med kollegaen sin. Forskningsdeltakerne gjentar flere ganger i intervjuene at trygghet og tillit mellom kolleger er viktig for å hente ut potensialet i kollegaobservasjon, hvor man både støtter og utfordrer hverandre. Lærer 3 sier for eksempel:

Jeg tror det kan fungere bedre hvis man føler seg trygg på den man er og observerer og blir observert av. Det er lettere å være kritisk da. (...) Jeg tør å være kritisk, men det er ikke alle som gjør det. Jeg var kritisk til hun jeg var og observert, og kom med noen kommentarer på ting hun ønsket tilbakemelding på. (...) Jeg tror hun syntes det var matnyttig. (...) Men hun turde ikke være kritisk til meg. Vi kjenner hverandre dårlig.

Dybde i kollegasamtaler kommer vi nærmere inn på i neste hovedkategori.

Ekstern støtte

Forskningsdeltakerne våre har, som allerede beskrevet under *Ledelse og forankring*, etterlyst større mulighet til å delta i analyse av skolens og lærernes behov. De tenker at dette har betydning for å kunne gjøre en prioritering av retning og fokus innen satsningsområdene, som igjen spiller inn på deres motivasjon for arbeidet. Videre sier de at de har hatt til dels god nytte av utviklingspartnernes økter, men at de til en viss grad har opplevd at noe av fokuset har vært overflødig og allerede kjent stoff for dem. Lærer 2 påpeker likevel verdien av at personalet har hørt de samme tingene og at det gir et godt, felles utgangspunkt for videre arbeid med forbedring av praksis. Spesielt synes han det har vært nyttig at kollegaveiledning har vært et tema.

Forskningsdeltakerne tenker at det hadde vært en fordel at utviklingspartnerne hadde hatt større innsikt i skolekulturen deres før de hadde økter med personalet. Lærer 2 forteller:

Det har vært økter av en sånn art at det opplevdes som om man egentlig ikke helt hadde innsikt i hva vi faktisk gjorde her på ungdomsskolen. På hvordan vi jobber som lærere her og at man kom med et ferdig produkt som skolen skulle tilpasse seg til. I stedet for at man hadde en skole som hadde et behov og som så mer på hva den skolen faktisk gjorde og så tilpasset man seg behovet. De (utviklingspartnerne) kunne kanskje ha vært her på skolen en dag eller to, før vi begynte med dette her. Sett litt på hva vi gjør, hvordan driver vi undervisningen, hvem er vi, hva skjer i klasserommene, gått litt rundt. Og så sett på opplegget sitt og legge det opp etter det.

Lærer 3 sier:

Jeg føler (...) det hadde vært kjempefint om vi som sitter i mottakerenden kunne fått komme med noen innspill før opplegget ble laget. Det er flere som hadde følelsen av at "(...) her lager vi et opplegg teoretisk sett som skal passe for alle. Og så kjører vi det alle steder". Så alt var ikke like relevant her på skolen da (...) Vi kunne hatt en dialog i forkant om hvor skoen trykker her på skolen.

Når forskningsdeltakerne forteller om de positive erfaringene med kollegaobservasjon, kommer det frem at de kunne tenkt seg at utviklingspartnerne fra UH-miljøet hadde vært med i undervisningstimer på skolen. Lærer 2 sier:

Det kunne jeg faktisk ha tenkt meg, at det hadde kommet folk eksternt og var inne og så litt for eksempel, gjerne faglig. (...) Gjerne enten i forhold til fagseksjonsarbeid, at en går inn og ser på for eksempel engelsktimer eller norsktimer og sier noe om det etterpå. Er det noe som preger de forskjellige trinnene? (...) Gjøres ting veldig forskjellig? Noe som er veldig bra og burde vært delt med resten av skolen? Er det noe her som burde vært justert på? Altså sånne ting som dette her, for å få et blikk på hva gjør vi som skole mer enn hva vi gjør som enkeltindivider som lærere her.

Oppsummering

Så langt bidrar funn fra empirien vår til innsikt i skolens forutsetninger for kollektive læringsprosesser, slik forskningsdeltakerne ser det. Der det har vært aktuelt har vi i korte trekk vist til funn fra våre observasjoner. Det har vi gjort med den hensikt å støtte opp under forskningsdeltakernes tanker og betraktninger om ledelse og forankring av ungdomstrinnsatsningen, skolens kultur og struktur for læring og samarbeid med eksterne aktører. I det videre skal vi presentere funn fra den andre hovedkategorien, *Lærende møter*.

Lærende møter

Lærende møter er den andre av våre to hovedkategorier. Mens den første hovedkategorien handler om hva som må være på plass for å kunne utvikle og drive kollektive læringsprosesser, dreier denne seg om hva som kjennetegner prosessene. ”Å utvikle skolens arbeid med klasseleiing, lesing, rekning og skriving, krev prosesskompetanse både hos skoleleiarane og i lærarkollegia. Dette utfordrar skoleleiarane som læringsleiarar og lærarane som aktive og ansvarlege deltakarar på alle møtearenaer der ein diskuterer elevar, klasser og heile skolen sin måte å legge opp læringsarbeidet på” (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Hovedkategorien *Lærende møter* handler derfor om det som skjer *inni* de kollektive læringsprosessene, *i* møtene mellom de som jobber i skolen. Er samtalene i møtene preget av sterk eller svak refleksjon? Er de preget av en refleksiv og utforskende tilnærming? Eksisterer det en åpenhet i møtene, hvor det er tillat både å støtte og utfordre hverandre? I teorikapitlet er noen av Roalds karakteristiske kjennetegn på lærende møter beskrevet.

Studien vår bygger på et sosiokulturelt perspektiv, hvor læring forstås som et dynamisk samspill mellom menneskene og deres omgivelser: mennesket formes som et tenkende individ gjennom interaksjon, i møter, med andre (Säljö, 2006). I teorikapitlet utdyper vi dette perspektivet, samtidig har vi valgt å gå inn på hva som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap. Teori knyttet til profesjonelle læringsfellesskap sier at slike fellesskap eksisterer når en kan observere lærere som deler og med kritisk blikk utforsker egen praksis – i et kontinuerlig, inkluderende og lærings- og utviklingsorientert samarbeid. Forskning beskrevet i teorikapitlet viser at lærere synes egen læring i skolen er av størst betydning for egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2012a), derfor er det vesentlig at møter mellom de som har sitt virke i skolen er av en slik karakter at det er plass til refleksjon og tilstrekkelig dybde. Earl og Timperleys (2008 i Timperley, 2010) modell for evidensbaserte samtaler (modell s. 18) beskriver tre dimensjoner som kan bidra til et større lærings- og utviklingspotensial: det eksisterer relasjoner preget av respekt og utfordringer mellom profesjonsutøverne, relevante (skole)data anvendes, profesjonsutøverne har en utforskende, undersøkende innstilling til praksis og data.

Vygotsky (2000, i Säljö, 2006) hadde en idé om at språket aller først fungerer som en ressurs for å kommunisere med andre, dernest som en ressurs for å tenke. Språklig samspill er vesentlig for å utvikle tenkning, og dermed læring (Vygotsky, 1986 i Dysthe, 2013). Vi ønsket gjennom studien å forsøke å få mer kunnskap om hvilke trekk ved lærersamarbeid

og kunnskapsutvikling i en skole som bidrar til profesjonsutvikling. I gjennomgangen av det empiriske materialet vårt delte vi etter hvert inn hovedkategorien Lærende møter i fire subkategorier: 1) sterk eller svak refleksjon, 2) dybde i samtalene, 3) delingskultur, 4) samarbeid om fagdidaktikk.

Våre funn knyttet til *Lærende møter* presenteres her i de fire ovennevnte subkategoriene.

Sterk eller svak refleksjon

Refleksjon over egen praksis anses som en nødvendig faktor i utvikling av egen profesjon. For å bli oppfattet som profesjonelle må lærere være i stand til å gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, herunder være i stand til å begrunne sine handlinger på en kompetent måte overfor så vel kolleger som elever, ledelse og foresatte (Weniger, 1953 i Ertsås og Irgens, 2012). Målet med kritisk refleksjon er å utvikle god praksis i klasserommet, og anvendelse av forskningsbasert teori er ett moment som kan bidra til refleksjon rundt egen praksis. Vi ønsket å undersøke i hvilken grad våre forskningsdeltakere anvender teori som en del av sitt arbeid.

Lærerne på teamet er enige om at det hadde vært lite fokus på og bruk av teori. Utviklingspartnerne fra UH-miljøet hadde noe fokus på teori, forteller de, men etter at puljen ble avsluttet til jul i 2015, har det vært mindre fokus på teori. På spørsmål om noen av sakene og diskusjonene på teamet kan ha teoretisk og/eller forskningsbasert begrunnelse, svarer Lærer 2:

Som regel er det alltid erfaringsbasert, eller synsing. Det er ikke så rent lite av det heller egentlig. Det er lite som er teoribasert, det meste går på erfaringer som vi har på trinnet.

Når forskningsdeltakerne blir spurt om de leser mer teori etter at de har vært med i *skolebasert kompetanseutvikling*, svarer samme lærer:

Større enn det har vært tidligere ja, men større fokus sett i en global sammenheng, nei. Det er så vidt vi har vært borti teorier. Det har vært sånn fort gjort og så har vi vært ferdig med det, jeg tror ikke så veldig mange, verken jeg eller noen andre, har noe hukommelsesrelatert til det. «Det og det har vi gjort, du verden- det var smart». Det er lite som er teoribasert.

Dette utsagnet får vi bekreftet gjennom observasjon av teammøtene, hvor anvendelse av teori er fraværende. Forskingen uttrykker nettopp bekymring ovenfor de som tenker at erfaringer er tilstrekkelig handlingsgrunnlag for å gjøre seg noen refleksjoner (Weniger, 1953; Eraut, 1994; Dale, 2001, Manager, 2009 i Ertsås & Irgens, 2012). Teoretisering av tenkningen og praksis, som fremheves som en av kvalitetene i å være profesjonell, er nærmere beskrevet i teorikapittelet.

Et forum som alle lærerne fremhevet som nyttig var fagseksjonsarbeid på trinn, altså hvor alle lærerne innen det samme faget slår seg sammen og har egne fagmøter. For eksempel har realfagsseksjonen på trinnet jevnlig, egenpålagte møter hver torsdag etter undervisningstid. I disse møtene diskuterer lærerne blant annet fag, elevenes læringsutbytte, vurderingsformer og treårsplaner. Ulike undervisningsmetoder som prøves ut er også tema i møtene, og erfaringer lærerne gjør seg underveis er gjenstand for refleksjon. Lærer 1 forteller at de i matematikken ofte kjører før og ettertester i forbindelse med et emne. Det som kommer frem av førtestene, får innvirkning på hvordan de som lærere planlegger undervisningen og tilnærmer seg emnet på i elevgruppene.

Lærerne som ikke tilhører realfagsseksjonen på trinnet, sier at de kunne tenkt seg tilsvarende trinnsamarbeid i sine fag. Dette er noe beskrevet under *Forutsetninger for kollektive læringsprosesser*. Fagseksjonsarbeid i fellestid, tilrettelagt av ledelsen, foregår mye sjeldnere, henholdsvis 2-3 ganger i året og da på tvers av alle tre trinnene. Møtene ledes som nevnt av en fagseksjonsleder. Tema her kan for eksempel være dybdelæring, planlegging av undervisning ut fra læreplanen og mindre fra læreboken, elevenes 3-års løp og sikring av god faglig progresjon. Forskningsdeltakerne uttrykker at disse møtene er svært nyttige og at de har stor betydning for dem i sitt profesjonelle virke som lærere.

Realfagssamarbeidet på trinnet har heller ingen systematisk anvendelse av teori, men Lærer 1 beskriver at de jobber i dybden med fagplanlegging og at de i samarbeidet mer tar for seg *trender* som rører seg. På spørsmål om disse fagseksjonene er erfarings- eller teoribasert, eventuelt en kombinasjon, svarer Lærer 1:

Selvfølgelig mye erfaring da, både erfaring med hva som fungerer og hva som ikke fungerer, men det er jo klasser veldig forskjellige da, men det er altså mest erfaringsbasert. Samtidig så er pedagogikken og teorien trendstyrt med en sånn der pendel som svinger fram og tilbake.

Han trekker frem *flipped classroom*,¹⁷ såkalt omvendt undervisning, som et eksempel på en trend. Vi som forskere tenker at trendene kommer fra et sted, at de gjerne har utspring i teori, og spør ham *hvor* de som lærere fanger dem opp. Han forteller at det kan være noen i faggruppa på trinnet som kommer over en interessant artikkel eller får tips gjennom samarbeid med andre skoler. Det skjer også at noen har fanget opp noe på et kurs, for eksempel i regi av Matematikksenteret, som de har lyst til å prøve ut i praksis. Kursinvitasjoner på e-post inneholder også gjerne vedlegg som beskriver trender og forskning, forteller Lærer 1. Han sier at realfagslærerne kunne tenke seg et samarbeid med Matematikksenteret og andre skoler vedrørende refleksjonen og erfaringsutveksling rundt undervisningsplanlegging og elevenes læringsutbytte.

Artikler som leses er gjerne publisert i Utdanningsforbundets medlemsmagasin *Utdanning*,¹⁸ forteller Lærer 1. I tillegg trekker han frem Utdanningsdirektoratets nettsider som en god kilde til kunnskap om nasjonale føringer i de ulike fagene. Han sier at det er mye nyttig stoff å hente der, og trekker frem sidene om avsluttende eksamen som spesielt flittig brukt. Den nasjonale eksamensordningen virker styrende på hvordan de som lærere planlegger og legger opp undervisningen, sier han, derfor er det viktig å være kjent med gjeldende føringer.

Vårt inntrykk er at realfagsseksjonen på forskningsdeltakernes trinn, som har blitt enige om å møtes ukentlig uten innblanding fra ledelsen, er orientert innen aksjonslæringsprinsippet. Som de sier, de snapper opp ulike trender eller teorier om at noe virker positivt inn på elevenes læring. De prøver noe av det ut på elevene, før de reflekterer sammen om hva dette ga av output og hvordan det virket. Forskningsdeltakerne er klar over og setter ord på hva samtaler i profesjonelle læringsfellesskap innebærer, særlig med tanke på refleksjonens betydning. Under subkategorien *kollegaobservasjon og veiledning* peker de også på viktigheten i balansen mellom støtte og utfordring, og hvor relasjonen dem imellom blir sett på som en vesentlig faktor for å lykkes med utvikling av praksis. Samtidig var det i perioden vi observerte forskningsdeltakerne, relativt overfladiske samtaler og mangel på problematiseringer, det Helstad (2014) kaller svake refleksjonsformer. Som et eksempel

¹⁷ *Flipped Classroom* er en av de mest brukte merkelappene når såkalt moderne undervisning skal beskrives. Eksemplene på omvendt undervisning er mange og ulike, men har til felles at lærer lager små videoer av lærestoff som skal læres og laster disse opp slik at elevene kan se disse før undervisningen på skolen. Konsekvensen av dette er at leksearbeid flyttes inn i klasserommet. Lærerrollen blir dermed også en annen (Ressurscenter for undervisning, læring og teknologi, 2014).

¹⁸ Utdanning utgis av Utdanningsforbundet og distribueres i et opplag på nesten 178.000 på papir og som eblad. Magasinet har bred dekning innen samtlige skoleslag, fra barnehager til høyskoler og universitet. Utdanning inneholder faglig og politisk stoff med tilknytning til pedagogikk, barnehage og skole (kilde: utdanningsnytt.no)

skulle lærerteamet diskutere temaet *elevens dag*, som en av utviklingspartner fra UH hadde hatt fokus på i en av sine økter med personalet. *Elevens dag*, og ikke *lærerens dag*, handler om å ha fokus på hvordan lærerne til sammen kan legge til rette for variasjoner i elevenes skoledag og uke, for eksempel i fag, metodevalg og arbeidsformer, slik at elevene kan få best mulig utbytte av sin dag med tanke på læringsutbytte, motivasjon og mestring. Det handler også om å se ting i sammenheng og motvirke at elevene får en fragmentert hverdag. Forskningsdeltakerne hadde blitt enige om å se nærmere på trinnets planer fremover i et teammøte, men i vår observasjon registrerer vi at arbeidet med *elevens dag* i praksis ganske raskt erstattes av samtale om driftssaker. Selv om det var kjent at helhetlig planlegging skulle være tema i teammøtet, har ingen av forskningsdeltakerne gjort noe forarbeid knyttet til dette når de møtes for å diskutere det. Derfor blir hver enkelt lærer noe ”tatt på senga” når de skal redegjøre for de ulike temaene i fagene i den kommende perioden. Som vi har nevnt før, har vi heller ikke observert at det eksisterer en kultur for at alle møtedeltakerne har med seg PC i teammøtene. Derfor blir det også begrenset tilgang til de nødvendige plandokumentene. Et par av lærerne gir uttrykk for at det er krevende å tenke helhetlig om undervisning og aktiviteter, men ser at det er hensiktsmessig å øke fokuset på problemstillingen. Blant annet har de erfart en opphopning av prøver for elevene i perioder. Forskningsdeltakerne ser også at det kan bli mye lesing i flere teorifag i løpet av en dag, og at de er avhengige av å snakke sammen som team og ulike faglærere for å sørge for variasjon i elevenes dag og uke. Etter en noe famlende start, kommer lærerne noe inn på enkelte løsningsforslag på de nevnte utfordringene, men det blir ingen dybde eller didaktiske refleksjoner. Disse er omtrent fraværende, og diskusjonen dreier seg bare om et fåtall av fagene. Forskningsdeltakerne gir likevel uttrykk for at de ønsker å få til mer av denne type arbeid. De ønsker å bringe faglig refleksjon i større grad inn i teammøtene sine. Durkheim (1956 i Postholm, 2008) mener at lærere må reflektere over metoder, mål og behov, for bare da kan tradisjoner gjøres tilgjengelige for endring og utvikling. Det betyr dermed at refleksjon ikke bare kan være basert på erfaringer, men at den trenger et tilfang av teori for å gi noen utfordringer, samt skape sterk refleksjon.

Dybde i samtalen

Subkategorien *Dybde i samtalen* hører naturlig nok sammen med forrige subkategori, som handlet om *Sterk og svak refleksjon*. I kategorien *Dybde i samtalene* ønsket vi å undersøke hvordan samtalene og praten var mellom lærerne på det aktuelle lærerteamet. De formelle og

uformelle møtene, og samtalene i dem, er begge viktige for å fange opp dybden i lærernes refleksjoner. Hva samtaler lærerne om og på hvilken måte? Eksisterer det dybde i samtalene lærerne imellom? Kollegasamtaler kan bringe med seg fornyelse og utvikling av profesjonskunnskap, fordi samtalene utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial (Horn & Little, 2010 i Helstad, 2014). Samtidig kan normene for kommunikasjon mellom lærerne fungere både fremmende og hemmende for kunnskapsutviklingen, basert på om skolekulturen og lærerteamet tør utfordre hverandre, eller om behovet for konsensus er det mest fremtredende (Earl & Timperley, 2008 i Helstad, 2014).

Teamet som forskningsdeltakerne utgjør, oppfatter vi som et team preget av gode tillitsrelasjoner. Høy trivsel og mye humor er en gjenganger i teammøtene, slik vi erfarer det. Vårt inntrykk bekreftes også av forskningsdeltakerne i de individuelle intervjuene. To av lærerne beskriver at de ”henger” i timene til hverandre innimellom, og det hender at de reflekterer sammen om klasseledelse i den forbindelse. De forteller at de er ulike lærertyper, at de har særegne stiler i forhold til ledelse av læringsarbeid og av den grunn har noe å lære av hverandre. En er god på struktur, men kan bli firkantet, forteller de. Den andre er mer fleksibel, og erfarer at det kan ”skli ut” i timene. De har altså ulike styrker som de bruker som læring for hverandre, og de ser på disse ulikhetene som en styrke de kan ta med seg *inn i* samtalene. Lærer 3 sier:

Av og til går jeg bare og henger i timene til Lærer 2 (...) Fordi jeg har bare lyst til å se hvordan han gjør det, fordi det er det jeg lærer mest av (...). Jeg pleier som regel å si noe etterpå, gjør jeg ikke det?

Lærer 3 henvender seg til Lærer 2, som svarer:

Jo, vi snakker om, det handler ikke nødvendigvis om det rent faglige, da tenker jeg ikke på om det er norsk eller engelsk eller hva vi holder på, det handler litt om relasjonene man har elever i mellom og mellom lærer og elev. Og det handler om hva for en dynamikk som er i rommet, hva som skaper godt læringsmiljø for elevene. Det snakker vi en god del om (...). Vi plukker opp ting fra hverandre når det gjelder klasseledelse for eksempel. Så er det og noe med dette her at elevene skal oppleve det løpet som er på skolen som helhet, så er det greit å vite hva slags tema og arbeidsmetoder og fokus de holder på med der inne. Sånn at jeg kan gjøre noe av det samme i forhold til mine fag, det er det samme med Lærer 1 som har naturfagen og matematikken, vi kan bruke de samme ordene og de samme begrepene. De terminologiske begrepene og sånne ting som det her som gjør at du får helhet i undervisningen, det tror jeg er viktig.

Med dette som begrunnelse, sier de at de kan tenke seg en sløyfe med Lesson Study på teamet. Videre forteller lærerne som frivillig ”henger” i hverandres timer at de også kan være innom læringsutbyttet til elevene, men da mer sett i forhold til enkeltelever som har særskilte behov: ”Hva får Pål ut av denne typen undervisning? Lærte han noe av dette?”. De gir også hverandre med ulike bekreftelser og prøver å plukke opp tips og ting som virker og som kan overføres til egen undervisningssituasjon. Lærer 2 sier:

Det å gå inn og gi hverandre konkrete forslag og si at: ”Kanskje du skal prøve sånn eller sånn? Du som person kan prøve det eller det, for det tror jeg kan funke for deg”. Det har jeg aldri gjort ovenfor en annen lærer på skolen. Ikke før den andre helt konkret har bedt om råd og ønsker løsningsforslag på et problem.

Lærer 3 sier:

Hvis vi skal ha et sånn drømmeteammøte må det være et hvor vi får snakket godt om alle elevene, vi har mange gode diskusjoner når vi flytter elevene mellom B1 og B2 (gruppene i basen).

Vi observerte også i praksis at det var gode refleksjoner knyttet til denne arbeidsprosessen. Lærerne brukte mye tid på å organisere disse elevbyttene og tok opp dette med jevne mellomrom. Noen av disse byttene av elever mellom to grupper ble begrunnet ut fra et tidsperspektiv, at det kunne være ”lenge siden vi har byttet”. Andre ganger var det mer pedagogiske diskusjoner, hvor blant annet læringssituasjonen og læringsutbyttet til elevene var i fokus.

Alle lærerne på teamet snakker om at de har fått et felles språk etter å ha vært med i *Ungdomstrinn i utvikling* og *skolebasert kompetansevurdering*, og at deltakelsen har opplevdes positivt og som et løft både for dem selv som lærere og for lærerteamet. De er mer usikre på om «dette snakket» blir omsatt i praksis. Dette bekreftes også av forskning som har fokus på lærere som samarbeider som en del av endringsarbeid. Lærerne rapporterer gjerne at de *snakker* om praksis på en annen måte etter en intervensjon, men at ny kunnskap kommer lite til syne i praksis (Meirink, Meijer & Verloop, 2007 i Ertesvåg, 2012). Lærer 2 sier:

Vi prøver å sette litt lys på ting som man kanskje ikke ser selv. Og så stopper det litt opp der, vi går ikke videre liksom. Vi sier ikke: ”Ja, men, hva skal vi gjøre nå da?” Da er det mer sånn at vi går tilbake og har timene. Så har vi litt fokus på det

selv, og så ser vi om vi observerer noe selv og om vi kan endre på noe. Mer det enn at vi får et forslag fra andre på hva vi skal gjøre.

Sitatet over er hentet fra et intervju hvor Lærer 2 skisserer at de har glede og nytte av å observere hverandre der det er mulig, som i timer hvor det er to lærere tilstede. Det bekreftes også av de andre forskningsdeltakerne. Samtidig er ikke denne kollegaobservasjonen særlig strukturert og planmessig, som beskrevet i subkategorien *Kollegaobservasjon og veiledning* (s. 53). Lærer 2 sier at dette er det feltet som han har ”størst ønske om å utvikle”. Det å få veiledning og forslag oppleves positivt. Slik beskriver den samme læreren hvilke områder han har ønske om å utvikle:

Relasjoner og ikke minst det med den faglige biten, den mellommenneskelige biten. Og det med struktur, det å være en tydelig leder i klasserommet og ikke forfordle elever verken sosialt eller faglig. Sånne ting som dette her.

Lærer 2 bekrefter altså både en nytte og verdi av relasjonsarbeid og klasseledelse generelt, som var et av satsningsområdene til skolen. Han er imidlertid mer usikker i hvilken grad man tør å utfordre hverandre. Det kan også gjelde kollegaer som kjenner hverandre godt, mener han:

Jeg tror ikke vi utfordrer hverandre veldig mye, jeg tror vi er litt sånn – vi diskuterer ting.

Lærer 3 sier:

Angående Lesson Study er det vanskelig å være kritisk til hverandre.

Dette bekreftes i studien til Junge (2013), hvor hun påpeker at den gode praten mellom lærerne i seg selv ikke nødvendigvis er kunnskapsutviklende, men ofte preget av personlige opplevelser og subjektive påstander. Presenterte en lærer utfordringer, ble de ofte møtt med støttende kommentarer og råd, og opplevelsen ble bekreftet og normalisert av kollegaene. Vi opplevde også på teamtiden vi observerte, at elevsaker dreide inn mot sosial støtte, hvor andre lærere beskriver at de har opplevd og erfart det samme. Det hadde også innvirkning på teamet at de fikk en ny og krevende elev rett før observasjonsperioden startet. Forskningsdeltakerne beskriver at det oppleves godt å motta en kollegial støtte og bekreftelse. Det vi dog ser er at lærerne gjerne blir værende i denne modus, og at de ikke bringer samtalen over til å dreie seg om sin egen faglige kompetanse og sitt eget profesjonelle handlingsrom. Hva skyldes for

eksempel elevens atferd? Hva kan vi som team og enkeltlærere gjøre for å hjelpe og støtte eleven? Må vi endre noe? Hva er målet vårt? Utfordrende kollegasamtalene handler om å skape tilstrekkelig dybde i dem og språksette egen praksis. På spørsmålet om hva de tror som må til for å få mer dybde i samtalene, mener en av forskningsdeltakerne at lærerne i samtalen kanskje må ha samme fagkrets, altså at dype samtaler er avhengig av at det er felles multiplum når det gjelder et fagspråk. Alle bekrefter nytten av fagdidaktiske diskusjoner, men at dette blir vanskelig på et lite team hvor alle lærerne presenterer ulike fag. Et tredje moment som påpekes er tiden, de bruker mye tid på å snakke om den tiden de ikke har. En faktor som spiser tid, mener de, er elevsaker og tiden de bruker på å snakke om dem. Lærer 3 sier:

Det er viktig at dere som er utviklingsveiledere vet at elevsaker spiser opp hele teamtida.

Samtidig som forskningsdeltakerne mener det de gjør om forutsetninger for å oppnå dybde i samtalene, ligger det en erkjennelse hos dem at mye av ”snakket” dem imellom ikke er læringsfremmende. De uttrykker ønske at de kunne ta inn flere andre tema og heller snakke mindre om enkeltsaker. Et løsningsforslag som alle nevner er å innføre noen enkle regler på teammøtene for å stramme opp det organisatoriske, samtidig som de peker på viktigheten av at det er noe uformelt over møtene. God stemning og det å ha et pustehull i en travel lærerhverdag beskrives som viktige for dem. Lærer 2 formulerer mulige strukturelle forbedringer for teammøtene slik:

Det er vel at vi møter forberedt, at vi har en agenda for møtet. Stramme inn tiden, for når du først begynner å snakke om en elev kan du holde på i det uendelige. Det er kjempeinteressant å snakke om det, men jeg vet ikke bestandig hva vi får ut av det. Vi trives så godt sammen, så det kan bli litt chummy, litt for god stemning, neida. Jeg har selv lett for å bli distrauert, men dette er viktig for samholdet oss imellom, det å flire, det å bygge bånd. Med en møteplan så ville vi fått tid til å snakke om andre ting. Men jeg føler aldri at et teammøte har vært bortkastet tid eller at jeg spør meg hvorfor jeg sitter her. Men at vi får en plan, strammer oss litt opp og gjør det.

Delingskultur

Subkategorien *Delingskultur* er vår tredje under hovedkategorien *Lærende møter*. Deling og deprivatisere praksis er en viktig del i utvikling av profesjonelle læringsfelleskap (Stoll, 2007). Delingskulturen på skolen vår er noe beskrevet under hovedkategorien *Forutsetninger for kollektiv utvikling*. Forskningsdeltakerne gir uttrykk for at de verdsetter en

transparent skolekultur, hvor kolleger både kan observere hverandre, men også dele og reflektere sammen over praksis. Lærer 3 beskriver arbeidet i fagseksjoner slik:

Det å få tid til å dele gode opplegg når man har gjort noe som funket bra, det synes jeg er kjempeviktig. For da føler vi at vi lærer noe selv som lærere. ”Åja, dette var lurt, det skal jeg jammen prøve”. Du får input fra andre, og så får du kjempesultater i klassen, det er veldig tilfredsstillende.

Lærer 1 sier det samme på en litt annen måte:

Realfagslærerne på trinnet deler erfaringer med treårsplaner og flipped classroom med de to andre trinnene lenger opp (...).

Forskningsdeltakerne forteller at de på skolen også setter av tre fellestider hver vår til erfaringsdeling. Da presenterer hvert enkelt trinn noe av det de vurderer som spesielt vellykket utført arbeid på trinnet. Hensikten er å spre gode erfaringer, og en av forskningsdeltakerne uttaler følgende med glimt i øyet:

Det skal dryppe litt til alle. Alt dette materialet ligger på det felles lagringsområdet U, det er en gjenganger på dette huset. Alt ligger på en harddisk nær deg (...).

Samarbeid om fagdidaktikk

Siste subkategori innenfor hovedkategorien *Lærende møter* er *Samarbeid om fagdidaktikk*. I denne subkategorien ser vi på hvordan forskningsdeltakerne og teamet tar i bruk og utvikler ny kunnskap. Dreier en eventuell endring seg først og fremst om endring i kognisjonen, eller kommer den til syne i faktisk handling?

Lærerne på teamet uttrykker et stort ønske om å samarbeide med andre lærere om fagdidaktiske problemstillinger. De sier: ”Det er stor verdi i å snakke og reflektere sammen om timene, enten det er planlegging av det som skal skje eller hvordan man bør gjøre det”. Ett eksempel er hvordan de skal få til en helhetlig undervisning for elevene. Når det gjelder samarbeid om fagdidaktikk, har lærerne et ønske om å samarbeide med kolleger som underviser i det samme faget. Lærer 2 sier:

Jeg synes av og til det blir litt for mye på tvers av fag. Det kunne vært veldig greit å snakke med andre som har det samme faget som meg, siden

undervisningssituasjonen er såpass forskjellig. Så når vi skal snakke om lesing i norsk eller lesing i kunst- og håndverk, så er det så forskjellige ting at det kunne vært greit å snakke med andre som har det samme faget, for å høre hva de opplever som lesing i faget. I stedet for å høre hva man tenker i et fag som jeg uansett aldri skal undervise.

Lærer 3, som er språklærer, sier:

Når vi skal ha Lesson Study, ønsker jeg å samarbeide med de andre språklærerne, og ikke en som har realfag, som er fag ikke jeg underviser i.

Samtidig peker alle forskningsdeltakerne på det faktum at de er på vei mot å utvikle et felles språk gjennom det skolebaserte utviklingsarbeidet med satsningsområdene. Blant annet nevner de at det kollektive arbeidet med lesing har gitt et felles begrepsapparat og en felles forståelse av lesing som grunnleggende ferdighet på tvers av faggruppene. At lærere på tvers av fag utvikler læreplanforståelse og kunnskap om arbeid med grunnleggende ferdigheter på *sine* fags premisser, er nettopp en av intensjonene i satsningen ungdomstrinn i utvikling.

Lærer 2 utdyper:

En av tingene skolen har fått ut av det er at det finnes grunnleggende ferdigheter og at lærerne etter hvert nå skjønner at når vi snakker om regning og lesing, så er det ikke nødvendigvis snakk om matematikk og norsk. Så jeg har fått en større plattform til å kunne samarbeide med de andre innenfor de grunnleggende ferdighetene. At man ikke blir avvist med: «Nei, dette er det norsken som skal ta», men at andre faktisk har interesse for eller deltar i hvordan man skal gjøre det. Etter den skolebaserte kompetanseutviklingen har jeg, som norsklærer, kunnet ha samtaler med matematikklærere der vi snakker om hva lesing i faget deres betyr. Og det på en helt annen måte enn tidligere.

Som nevnt har realfagslærerne på trinnet et etablert samarbeid rundt fagdidaktikk. Vi har tidligere vært inne på hva de samarbeider om (s. 58), men elevenes læringsutbytte kan være et tema på fagseksjonen i matematikk. Her snakker de om hvordan de kan teste elevene sin kunnskap før og etter et tema i faget. De planlegger deretter undervisningen ut fra den kunnskapen de som lærere får ut av dette, og i realfagsmøtene de har på trinnet diskuterer og evaluerer de gjennomførte opplegg. Da vi intervjuet Lærer 1, fortalte han at arbeid med brøk var et konkret tema som realfagslærerne hadde didaktisk samarbeid om. Han sier:

Vi har jo aldri gjort det sånn før. Så det er jo litt prøving og feiling, men vi kommer jo til å evaluere det vi har gjort og kanskje si: ”Nei, vi må gjøre det annerledes”.

Videre forteller den samme læreren senere i intervjuet:

Vi hadde et fokus på lesing som grunnleggende ferdighet. Så observerte vi at elevene skåret dårlig på lesing av tabeller for eksempel. Da jobbet vi systematisk med å forbedre de områdene de skårer lavt på, blant annet ut fra nasjonale prøver. Vi har også organisert et nytt nivå i matematikkundervisningen for å få med oss de aller svakeste og prøve å løfte disse elevene.

Lærer 1 beskriver at de kontinuerlig overvåker elevenes utvikling i matematikk og at dette igjen får en direkte konsekvens for undervisningsplanleggingen. De som lærere både støtter og utfordrer hverandre i dette arbeidet. Han forteller:

Ja, det er veldig godt å planlegge faget sammen med andre hoder som tenker både likt, men også annerledes. På en måte å få bekreftet at måten du jobber er riktig og at andre tenker likedan. Samtidig er det greit å få litt motstand hvor de andre kommer med forslag: «Kan vi ikke heller gjøre det sånn?». At det blir en ny input for alle. Og selv om vi alle er realfaglærere, så er vi veldig forskjellig som realfaglærere, men det tror jeg bare er bra. Ja. Bredden er så enorm. Lærerne på trinnet er også forskjellige, de vektlegger forskjellige deler av pensum ulikt.

Denne læreren, i likhet med de andre, beskriver altså at det er en styrke og samarbeide fagdidaktisk og at de dermed framstår mer samlet ovenfor elevene, uten at man mister sin personlige stil. Hele intensjonen og målet med satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* er at elevene skal oppleve praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning og at de gjennom dette skal oppleve økt motivasjon og mestring. I Utdanningsdirektoratets definisjonen på *skolebasert kompetanseutvikling* står det blant annet at ”en hovedprioritering er å utvikle lærernes didaktiske kompetanse for at undervisningen skal bli mer praktisk, variert og motiverende i alle fag” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). Fagdidaktikk var et tema som var høyt oppe i lærernes bevissthet både i intervjuene vi gjennomførte, hvor de bekreftet at dette hadde stor betydning for deres profesjonsbevissthet som lærere.

Oppsummering

Med vår andre hovedkategori, *Lærende møter*, har vi nå presentert begge hovedkategoriene med tilhørende subkategorier. I denne siste hovedkategorien har vi sett lærernes refleksjonsform, om den er sterk eller svak og i hvilken grad det eksisterer dybde i samtalene er mellom dem. Vi har også sett på hvordan delingskulturen på teamet er og på hvilken måte

samarbeidet rundt fagdidaktikk foregår. Med det runder vi av kapittel 4: *presentasjon av funn og analyse*.

I neste kapittel ser vi på empirien opp mot problemstilling og forskningsspørsmål og drøfter våre ulike funn opp mot disse og i lys av teori.

Kapittel 5: Drøfting, svar på forskningsspørsmål, problemstilling og konklusjon

I dette kapitlet drøfter vi funnene og tolkningene våre opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I drøftingen relaterer vi funnene til teori presentert i kapittel 2. Problemstillingen vår handler om å få innsikt i hvordan en skole i pulje 2 i *Skolebasert kompetanseutvikling* har jobbet og jobber for å utvikle skolen sin som lærende organisasjon. Fokuset vårt er spesielt rettet mot ett lærerteam og hvordan de samarbeider for å utvikle kollektiv kunnskap for elevenes beste. Bakgrunnen for ungdomstrinnsatsningen og det skolebaserte utviklingsarbeidet er som tidligere nevnt å finne i Stortingsmelding 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. (2010 – 2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) I meldingen står det:

Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder” (s. 97).

I skolebasert kompetanseutvikling er både strukturelle og kulturelle faktorer av betydning og tett forbundet med hverandre, derfor velger vi i drøftingskapitlet å se de to hovedkategoriene under ett. Det betyr at subkategorier tilhørende hovedkategorien *Lærende møter* drøftes og ses i sammenheng med subkategorier tilhørende hovedkategorien *Forutsetninger for kollektive læringsprosesser*. Rammene og forutsetningene for kollektive læringsprosesser påvirker det som skjer *inni* møtene – og motsatt. Drøftingen av våre funn er strukturert med utgangspunkt i studiens fem forskningsspørsmål, og vi vil gi svar på disse underveis. Til sammen vil denne drøftingen av funn gi svar på hovedproblemstillingen. Hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene er som følger:

Med elevers læring som utgangspunkt, hvordan jobber ett lærerteam på en skole for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid?

1. På hvilken måte legger skolens ledelse til rette for lærende møter?
2. Hva samarbeider lærerteamet om i møtene sine?

3. Hvordan anvender lærerteamet forskningsbasert teori og det de har lært gjennom samarbeid med ekstern støtte?
4. På hvilken måte har prosessene fått betydning for utvikling av enkeltlærerens egen undervisning og faglige utvikling?
5. Hvordan jobber teamet for at enkeltlærerens praksis skal bli mer transparent og dermed gjenstand for systematisk, analytisk refleksjon med kolleger nå sammenlignet med tidligere?

I dette kapitlet velger vi også, der det er naturlig, å peke på de ulike aktørenes muligheter for å bidra til videre utvikling av *kollektive læringsprosesser*, som er studiens kjernekategori. Avslutningsvis trekker vi en konklusjon på studien, samt bringer inn noen personlige betraktninger.

Drøfting av funn

Skolebasert kompetanseutvikling bygger som nevnt på en sosiokulturell læringstradisjon. Denne tradisjonen fokuserer på kommunikasjon og deltakelse i sosiale praksiser og ser på det som et vilkår for læring og utvikling (Vygotsky, 2000 i Säljö, 2006). I revidert versjon av *Strategi for ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2015), skriver utdanningsminister Røe Isaksen i forordet at det er satt inn flere tiltak for å styrke kunnskapsskolen. Han trekker frem økt satsning på etter- og videreutdanning og skolebaserte utviklingstiltak som viktige initiativ. ”Selv om det er avgjørende med gode enkeltlærere, er ikke det nok”, skriver han. ”Vi må også ha skoleledere som skaper et miljø for kunnskapsdeling og samarbeid, og kommuner og fylker som satser på kvalitet i sine skoler. Det er samspillet mellom gode lærere, skoleledere og skoleeiere som er nøkkelen for å lykkes” (s. 1). Ifølge Lave og Wenger (1991 i Dysthe, 2001) skjer læring primært gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Dette tatt i betraktning vil skolens møter spille en avgjørende rolle i å ta ut læringspotensialet i treffpunkt mellom de ansatte.

Forskningsdeltakerne forteller at tre ulike møtetyper ved skolen, *fellestid*, *trinnmøter* og *teammøter*, er forankret i ledelsen, og at det er avsatt fast tidsbruk til gjennomføring av dem. De to første ledes av enten rektor eller fagleder ved skolen, mens teammøtene har en flat struktur og er et møte hvor lærerne selv definerer innhold og fokus. Våre hovedfunn knyttet til hvordan skolens ledelse legger til rette for lærende møter (**forskningsspørsmål 1**), viser at

ledelsen i stor grad er bevisst at møtene må benyttes som en anledning for læring og kunnskapsdeling, spesielt i møtene omtalt som *fellestid*. Dette er en ukentlig møtetid som rektor styrer innholdet i. Forskningsdeltakerne beskriver at det i hovedsak er et utviklingsfokus i disse møtene, og at de verdsetter de endringene som ny rektor innførte for noen år siden. De ser verdien av å utvikle kollektiv praksis, blant annet trekkes pedagogisk kafé (s. 56) og fagseksjonsarbeid frem som spesielt nyttige med tanke på sin egen profesjonsutøvelse og - utvikling. Forskningsdeltakerne uttrykker verdsettelse over at rektor var lydhør når lærerne ønsket fagseksjonsmøter lagt inni fellestiden. Per i dag avholdes det to-tre møter per halvår som ledes av en fagseksjonsleder,¹⁹ men i møtene går det på omgang å legge frem problemstillinger knyttet til det enkelte fags egenart. Forskningsdeltakerne trekker frem verdien av å samarbeide med kolleger om fag, undervisningsplanlegging og vurdering, og at de gjennom et slikt samarbeid lærer av hverandre. ”Det er greit at vi får fordelt litt kompetanse”, sier Lærer 2. Det å samarbeide med lærere på tvers av trinn oppleves også som nyttig, blant annet i arbeidet med å planlegge et helhetlig 3-årig løp for elevene, forteller de.

Våre funn viser at ledelsen ved skolen har klare tanker og lykkes i stor grad med å stimulere til kunnskapsutvikling i fellestiden. I *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen i piloten 2012-2013* (Postholm mfl., 2013) vises det til at ledelse på skolenivå er viktig for å fremme læring i skolen, og at samarbeid og kollektiv læring er viktig for å lykkes med å utvikle undervisningen. Gunnulfsen og Helstad (2014) refererer også til studien av piloten og understreker rektors betydning for å lykkes med skolebasert, kollektiv utvikling: ”Rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærere, og som følger opp dette arbeidet på en aktiv måte, bidrar til å utvikle et distribuert lederskap der lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling” (Gunnulfsen & Helstad, 2014, s. 336).

Det fremkommer også i våre funn at ledelsen legger opp til planlagte gruppeprosesser i fellestiden knyttet til utvikling av skolens og lærernes praksis. De gangene det har vært pedagogisk kafé, og i en del av arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, har de ansatte vært delt inn i forhåndsdefinerte grupper, og da gjerne på tvers av fag og trinn. Prosessene har vært styrt, for eksempel etter prinsippene i IGP-metoden. Dette er i tråd med noen av Roalds kjennetegn på lærende møter (Roald, 2012 i Utdanningsdirektoratet, 2012b), som sier at

¹⁹ En lærer som innehar et tidsbegrenset, spesielt ansvar for å lede en fagseksjon på en skole. Funksjonen kompenseres som oftest med et månedlig utbetalt funksjonstillegg, som fremforhandles i lokale forhandlinger (jamfør SFS 2213).

utviklingsarbeid kan bli mer produktivt når en jobber i heterogene og bevisst sammensatte grupperinger. Roald påpeker også at fremlegging av synspunkt i første del av et møte også kan fungere best når deltakerne gjør dette etter tur, fremfor at ordet er fritt (Roald, 2012 i Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 28).

Det som derimot ikke fungerer optimalt i fellestiden er selve settingen, ifølge våre funn. Det kommer frem i fokusgruppeintervjuet at det å sitte rundt kafébord på personalrommet ikke oppleves som gunstig, noe som også Roald (2012 i Utdanningsdirektoratet, 2012b) understreker. En av forskningsdeltakerne forteller: ”Vi sitter rundt kafébord og drikker kaffe, og alle er trøtte og noen trenger å legge noe på *It's Learning*²⁰ til i morgen, og noen trenger å føre fravær, og noen må svare på mail. Det er vanskelig å ha fokus på det vi skal gjøre da”. Slik vi ser det, kan en eventuell løsning på dette være å flytte fellestiden inn på en av elevbasene på skolen. Gjennom utviklingsveilederrollene våre har vi erfart at skoler har hatt utfordringer med etablerte gruppekonstellasjoner i pauseromsammenheng, eller at ansatte har trådt inn i ”pausemodus” i dette rommet, og at disse faktorene ikke nødvendigvis har bidratt positivt inn i prosesser i utviklingsarbeidet. Noen av disse skolene har med hell brutt mønstrene ved å flytte arenaen for å drive utviklingsarbeid bort fra pauserommet og inn i et egnet klasserom eller base, i tillegg til styrte gruppeinndelinger.

Hovedfunnene våre viser også at forskningsdeltakerne opplever variasjoner i grad av læringsutbytte i møtene, det avhenger hva slags møtetype det er snakk om. *Trinnmøtene* beskrives som møter hvor det i stor grad er fokus på driftstekniske saker (inspeksjon, romplan, fordeling av PC-er m.v.), samt orienteringssaker fra ledelsens side eller fra andre som må formidle informasjon eller drive opplæring (for eksempel spes.ped.koordinator og IKT-ansvarlig). Selv om det eksempelvis kan tas opp forhold som berører kontaktlærerrollen, håndtering av elevsaker, spesialundervisning og skriving av individuelle opplæringsplaner, karakteriserer en av forskningsdeltakerne trinnmøtet som ”et slags driftsråd”. Forskningsdeltakerne gir uttrykk for at oversikt og informasjon om daglig drift er viktig, men at det oppleves mer meningsfullt når temaet dreier seg om praksis i klasserommet. Trinnmøtet oppleves av forskningsdeltakerne som det minst nyttige møtet de deltar i, til tross for både møtестruktur og ledelse.

²⁰ En digital læringsplattform.

Teammøtene, hvor vi gjennomførte våre observasjoner, har i motsetning til fellestid og trinnmøtene en flat struktur, og plan for innhold i møtene eksisterer i liten grad. Ledelsen ved skolen har lagt til rette for og forventer at teamene møtes hver uke, men stiller ingen krav til innhold eller tilbakerapportering om sakene lærerteamet drøfter. Ledelsen har heller ingen krav til ledelse av disse møtene. Våre funn knyttet til teammøtet forteller om en ”spagat” mellom løse rammer og forskningsdeltakernes forsiktige ymting om at mer struktur i møtene kunne vært hensiktsmessig. På den ene siden ønsker forskningsdeltakerne ”pustehullet”, som de beskriver at teammøtet er. På den andre siden reflekterer de over at det kan være en del mål de ikke når, fordi rammer og strukturen ikke er på plass. Dette stemmer med våre observasjoner av teammøtene, hvor vi oppfatter at møtene ikke har en klar agenda, diskusjonene blir for løse, og noen får som oftest mer taletid enn andre. Vi kunne også observere at et par av teammedlemmene, som ikke tilhører gruppen med de tre forskningsdeltakerne vi har intervjuet, sa svært lite eller ingenting. Det ble heller ikke tatt initiativ til å invitere dem inn i samtalen og diskusjonen. Vi observerte at forskningsdeltakerne i flere tilfeller snakket seg bort fra opprinnelig sak, og at samtalene kunne ta tilfeldige retninger. Her ligger det et potensial i utvikling av møtestruktur, hvor lærerteamet med fordel kan la møteledelse gå på omgang. Kunnskapsutvikling kan synes å bli styrket gjennom et slikt tiltak (Roald, 2012 i Utdanningsdirektoratet, 2012b). Med utgangspunkt i disse funnene går det an å tenke at hele teamet i fremtiden kan jobbe med å utvikle sitt ”drømmemøte” i fellesskap, men under en styrt prosess. Som utviklingsveiledere har vi både sett UH modellere en slik prosess, men også selv hjulpet skoleledere med å planlegge opplegg for utvikling av skolens møter. Vi har erfaringer med å ta i bruk ekstern skolevurderingsmetodikk (Utdanningsdirektoratet, 2015b), hvor det etter IGP-metoden legges opp til å lage et fremtidsbilde for møtestruktur- og kultur ved skolen. Fremtidsbildet skal bestå av *Kvalitetsmål*, hvor hvert mål brytes ned i detaljerte utsagn om hvordan møtepraksisen ideelt sett skal være på skolen. Det skal også bestå av *Tegn på god praksis*, som skal være positivt ladet og så konkrete at de ansatte kan svare ja eller nei på om møtene faktisk er slik tegnene beskrives (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 11).

Funnene våre viser at forskningsdeltakerne i hovedsak samarbeider om to ting i teammøtene: 1) drift og praktiske gjøremål knyttet til organisering av elever og undervisning og 2) drøfting av elevsaker (**forskningsspørsmål 2**). Det gjøres forsøk på å arbeide med helhetlig undervisningsplanlegging, men det er en av sakene hvor forskningsdeltakerne snakker seg bort fra temaet. Da vi observerte teammøtene dreide driftsfokuset til forskningsdeltakerne seg

om blant annet om organisering av gruppesammensettinger (med blikk for elevenes faglige og sosiale behov, men også ut fra ulik romstørrelse som krever skjevdeling i antall elever), prøveplan, rydding av klasserom og organisering av juleavslutning for elevene (grøt- og pepperkakespising, hvilke elever som skulle være konferansier, quiz for elevene m.m.). Når de tok opp elevsaker, handlet det i stor grad om elever med særskilte behov. Her opplevde vi forskningsdeltakernes engasjement for elevene som stort.

Forskningsdeltakerne forteller i intervjuene at samtalene de har i teammøtet ikke nødvendigvis er læringsfremmede i seg selv, men at det er viktig for dem å kunne ta opp elevsaker med kolleger som til daglig har ansvar for de samme elevene som dem selv. Vi trekker frem følgende eksempler på problemstillinger knyttet til elevsaker vi hører om i våre observasjoner:

- Elev som gjør mye for å unngå skolearbeid.
- Elev som ikke får til samspill med de andre elevene. ”Han er annerledes”, sier en av forskningsdeltakerne.
- Elev som har oppmerksomhetsvansker og som en av forskningsdeltakerne mener bør vurderes utredet av 1. linjetjenesten.
- Elev som har individuell opplæringsplan som følge av rett til spesialundervisning, og som ikke har fått det han har krav på av tiltak. ”Han kan ikke lese”, sier en av forskningsdeltakerne.
- Ny elev med store utfordringer, blant annet knyttet til psykiatri.

Før vi løfter frem utviklingspotensialet i samtalene lærerteamet hadde knyttet til disse eksemplene, må vi understreke at vi som forskere ikke kjenner elevene lærerteamet snakker om - ut over det de beskriver der og da. Vi kjenner heller ikke til konteksten i basen, og har derfor ikke forutsetninger for å vite inngående hvilke problemstillinger de som lærere møter i læringssammenheng med akkurat disse elevene, og hva som oppleves som utfordrende i arbeidet med å tilpasse og tilrettelegge for læring og inkludering. Det som likevel er gjennomgående når lærerteamet diskuterer disse sakene er at problemstillingene og elevene gjerne *beskrives*, men at teamet i liten grad anvender en utforskende tilnærming eller teoretiske begrepsrammer knyttet utfordringene (Junge, 2013). I stor grad benytter de seg av et hverdagsspråk uten innslag av faglige begreper og teorier, som kunne ha gjort det mulig å forklare hendelser i praksis (Colnerud & Granström, 1993 i Junge, 2013). Det vises heller

ikke til sakkyndige vurderinger eller epikriser i de tilfellene der det er aktuelt, noe som kunne ha bidratt til å løfte refleksjonen over praksis til et høyere nivå. Ingen i teamet stopper opp og reflekterer over *hvorfor* de tror eleven unngår skolearbeid eller hva slags grep og handlinger de som lærere kan gjøre ut fra sitt handlingsrom, sine redskaper og sin kompetanse. Ingen fokuserer heller på hva de kan gjøre for å bistå eleven som ”er annerledes” og som mangler sosiale ferdigheter, eller hvordan de skal lære eleven å lese. Forskningsdeltakerne har også fokus på ønske om ekstern bistand fra 1. eller 2. linjetjenesten og at ”noen” må ta ansvar. I minst én av elevsakene vet vi at det er her ansvaret skal plasseres, men vi antar at det ikke gjelder alle.

Det vi beskriver her betyr slett ikke at forskningsdeltakerne ikke gjør grep og setter inn tiltak for å avbøte utfordringene. Det det derimot kan bety, er at samtale om elever i teammøtene preges av personlige opplevelser og subjektive påstander. Det er lite fokus på kompetansen og redskapene som lærerne har til rådighet, og når en utfordring presenteres stiller kollegene opp med støttende og bekreftende kommentarer (Junge, 2013). Våre funn viser at lærerteamet i stor grad gjør sin praksis transparent, men at det er rom for å utvikle mer systematisk, analytisk refleksjon mellom dem (**forskningsspørsmål 5**).”Svake refleksjonsformer kan fungere bekreftende og sosialiserende, men samtale trenger ikke å utfordre kunnskapshorisonten”, ifølge Helstad (2014, s. 138). Flere andre studier understøtter også våre funn.²¹ Utvikling av profesjonskunnskap handler om å utforske kunnskap som blir til i situasjonen (Engestrøm & Sanninio, 2010 i Helstad, 2014), og i teammøtene blir samtale om elevsakene preget av en noe svak refleksjonsform. Mangelen på utforskning og problematiseringer er en utfordring (Helstad, 2013). Junge (2012) skriver i en av sine artikler at det kan virke som om måten lærere snakker på begrenser utforskning av erfaringer og utvikling av ny kunnskap: ”Beskrivelser og forklaringer av elevers atferd fanger ikke opp de registrerte observasjoner av elever i undervisningen, og de nye erfaringene gjenspeiles ikke i etterfølgende samtaler” (s. 19). Junge (2013) mener også at en større bevissthet om og innsikt i teoretiske begrepsrammer kan bidra til økt opplevelse av faglig mestring av utfordringene. I tillegg kan manglende anvendelse av faglige begrep virke hemmende på læringspotensialet i lærerteamets samtaler (Junge, 2013, s. 90). Våre funn viser at lærerteamet i stor grad har uformelle samtaler om elever, men at de med fordel kunne problematisert innholdet i dem noe mer. En kombinasjon av støtte og utfordring er noe det kan jobbes mot.

²¹ Blant annet Earl & Timperley, 2008; Roald, 2010; Junge, 2012; Helstad, 2013.

I observasjonene ser vi nemlig at elevsakene krever mye plass, og i denne sammenhengen har vi lyst til å løfte frem både strukturelle og kulturelle utviklingsmuligheter lærerteamet har til å skape større dybde i samtale. Aller først kan teamet for eksempel definere i hvilke møter driftssaker skal ha fokus og i hvilke møter elevsaker skal ha det. Eventuelt går det an å definere hvordan tiden mellom disse to fokusene skal fordeles i det enkelte møtet. Neste skritt kan være at teamet blir mer bevisst en systematisk fremlegging av utfordringer, illustrert med konkrete eksempler fra klasserommet og hvilke handlinger de som lærere gjør. Weniger (1953 i Ertsås & Irgens, 2012) mener at *Teori av første grad* (T1), som er uartikulert teori som kommer til syne i lærerens praksis og handlinger, kan utvikles til å bli en mer bevisst teori ved at læreren øver seg på å artikulere teori. Dette utvikles når læreren begrunner sine handlinger, som er *Teori av andre grad* (T2). Gjennom dette øker læreren sin forståelse av seg selv og sin yrkesutøvelse. *Teori av tredje grad* (T3) er i følge Weniger (1953 i Ertsås & Irgens, 2012, s.199) ”teoretikerens teori”, som har en metateoretisk og refleksiv funksjon. Vi utdypet dette på følgende vis i kapittel 2: ”Å kunne trekke teori inn i sterk forstand (T3) kan da både legitimere profesjonell praksis, gjøre implisitte teorier (T1) eksplisitt gjennom å bli formulert i T2, samt gjøre det mulig å reflektere over praksis ved hjelp av et metateoretisk utenfraperspektiv” (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200). Vi har tidligere i oppgaven beskrevet Earl og Timperleys modell for evidensbaserte samtaler (Earl & Timperley, 2008 i Timperley, 2010). Den illustrerer blant annet lærings- og utviklingspotensialet som ligger i at lærere har en utforskende holdning til relevant elevdata og lærerpraksis. Det er når lærerne reflekterer over metoder, mål og behov at tradisjoner gjøres tilgjengelige for endring og utvikling. (Durkheim, 1956 i Postholm, 2008). Derfor vil vi til slutt understreke at forskningsbasert teori, i tillegg til autentisk praksis, kan bidra til å utvikle lærerteamets språklige begreper og refleksjon. Eraut (1994 i Ertsås & Irgens, 2012) mener at en av de viktigste kvalitetene ved profesjonelle lærere er at de kan teoretisere sin tenkning og praksis, ”hvis ikke vil man være fanget i egne tidligere erfaringer” (s. 200).

Forskningsdeltakerne forteller at de i liten grad anvender forskningsbasert teori som et ledd i utvikling av sin praksis. Dette gjelder både tiden før, under og etter *Skolebasert kompetanseutvikling*. Det de derimot uttrykker at de har fått øynene opp for, er verdien av systematisk kollegaobservasjon- og veiledning. Dette ønsker de mer av. Gjennom arbeidet med *Lesson Study* har teamet og skolens lærere gjort seg nye og i stor grad positive erfaringer i å gjøre sin praksis mer transparent og dermed gjenstand for systematisk, analytisk refleksjon sammen med kolleger (**forskningsspørsmål 5**). Lærings- og utviklingspotensialet avhenger

likevel av hvilke tillitsrelasjoner som eksisterer mellom lærerne, og om det råder en kultur hvor det er aksept for å utfordre hverandre. Her mener forskningsdeltakerne at det er litt å gå på, særlig på tvers av trinn og team. I tillegg at de har prøvd ut *Lesson Study* som metode, forteller et par av forskningsdeltakerne at de jevnlig ”henger” i hverandres timer, men ikke nødvendigvis med en spesiell hensikt eller fokus. Vi tenker at denne formen for kollegaobservasjon med enkle grep kan relateres til lærernes praksis og problemstillinger knyttet til konkrete elever, ved at den som har ansvaret for timen ”bestiller” fokus fra den som observerer. Da vil den som observerer kunne bidra med et blikk utenfra inn i refleksjonene på lærerteamet. Forskningsdeltakerne forteller om gode tillitsrelasjoner mellom de ansatte på teamet, noe som er et godt utgangspunkt for å øve opp kritisk refleksjon om det som foregår i klasserommet.

Forskningsdeltakerne forteller at ekstern støtte fra UH, sammen med skolens utviklingsgruppe, har bidratt med verktøy for å kunne jobbe mer systematisk med kollegaobservasjon (**forskningsspørsmål 3**). Måten kolleger utfordrer hverandre på i ettersamtaler var også var et tema. Selv om forskningsdeltakerne ikke opplevde at UH nødvendigvis tilførte noe nytt i alle treffpunktene, ga støtten fra UH dem bekræftelser på at de gjør ting riktig. I tillegg mener forskningsdeltakerne at personalet har utviklet et mer felles språk knyttet til satsningsområdene, som har sin forankring i forskningsbasert teori og gjeldende læreplanverk. Forskningsdeltakerne forteller at det i personalet er økt forståelse for lesing som grunnleggende ferdighet, og at arbeidet med lesing oppfattes i større grad som noe alle faglærere er ansvarlig for. Lærer 2, som underviser i norsk, forteller at han kan ha uformelle, faglige samtaler om lesing med lærere som underviser i andre fag enn ham, det kunne han ikke tidligere. Dette bekrefter at profesjonsspråk utvikles sosialt og bearbeides og nyanseres sammen med andre kolleger (Helstad, 2014, s.139), og viser at prosessene sannsynligvis har fått betydning for utvikling av enkeltlærerens egen undervisning og faglige utvikling. Spørsmålet er om lærernes utvikling kun er endring i kognisjon, eller om den også kommer elevene til gode i klasserommet (Ertesvåg, 2012). Studiens funn kan i alle fall tyde på at personalet har utviklet et felles språk tilknyttet satsningsområdene og at døren er åpnet for systematisk kollegaobservasjon. (**forskningsspørsmål 4**). Med utgangspunkt i dette, tenker vi at skolen har et godt utgangspunkt for videre arbeid med kollektive læringsprosesser, men at personalet med fordel kan tas med i større grad når skolen analyserer behovene og spisser fokus for utviklingsprosesser. Som vi har beskrevet i kapittel 2, er det viktig i endrings- og utviklingsprosesser at de som skal utføre intervensjonen i praksis også

kjenner på behovet for endring og innenfor hvilket område endringsbehovet ligger. Dette er avgjørende for hvorvidt en involverer seg eller ikke (Ertesvåg, 2012). Nyere forskning (Boyle, While, Boyle, 2004 i Ertesvåg, 2012) viser at enkelte aktiviteter øker sjansen for at de ansatte utvikler seg profesjonelt og at læringssituasjonene varer over tid. En av aktivitetene som trekkes frem er at personalet samles regelmessig til strukturert samarbeid omkring tema som er identifisert av dem selv.²²

Konklusjon

Et viktig utgangspunkt for å forstå læring er at en betrakter kunnskap og læring som situert, det vil si at selve læringen vokser fram i situasjoner og sosiale praksiser (Säljö, 2013). I vår studie ønsket vi derfor å forske utover det individuelle perspektivet og se nærmere på hvilke kollektive læringsprosesser som foregikk på en skole. Det var et poeng for oss å forsøke og fange opp eksisterende praksis gjennom feltarbeidet, derfor ville vi i tillegg til intervjuer og logg også observere noen av teammøtene. Til sammen håpet vi at dette kunne bidra til å hjelpe oss å forstå helheten og sammenhengen i lærerteamets læring og utvikling.

Problemstillingen vår dreier seg om å finne ut hvordan ett lærerteam, med elevers læring som utgangspunkt, jobber for å utvikle kollektiv kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. De fem forskningsspørsmålene vi utarbeidet ble derfor et uttrykk for de antakelsene vi hadde på forhånd. Gjennom analyse og drøfting av våre funn, har vi både fått bekreftet og avkreftet antakelsene våre. Vi antok for eksempel at fellestiden ved skolen i stor grad var organisert etter kjennetegn på lærende møter. Årsaken til denne antakelsen var at skolen deltok i pulje 2 i *skolebasert kompetanseutvikling*, og at den gjennom det fikk skoling på både lærer- og ledernivå, samt støtte fra UH. Før vi startet opp med forskningsprosessen vår hadde vi også noen treffpunkt med rektor, som ga oss inntrykk av at ledelsen var tett på praksis og hadde klare tanker om kollektive læringsprosesser. Vi antok at skolen jobbet strukturert og planmessig med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, og at dette også forplantet seg nedover i organisasjonen og i det enkelte lærerteam.

Oppsummert kan vi si at funnene våre gir noen indikasjoner på at initieringsfasen kunne ha involvert skolens personale i større grad. Samtidig peker funnene også på at ledelsen er

²² For eksempel Nelson, Deuel, Slavitt & Kennedy, 2010; Stanley, 2011.

bevisst kollektive læringsprosesser og hva som kreves for å lykkes med det. Det legges til rette for mye kunnskapsutvikling fra ledelsens side, spesielt i møtene lagt i fellestid. I intervjuet vi hadde med rektor i etterkant av datainnsamlingen, forteller han at lærerne på skolen gir uttrykk for at de ønsker enda mer aktivitetsrettet fokus. Det stemmer godt med det forskningsdeltakerne sier, når de presiserer at det som ”ligger fremst i pannen”, er det som foregår *sammen med* elevene. Da dreier det seg enten om fag og ledelse av elevenes læring eller andre generelle problemstillinger knyttet til klasseledelse. ”Jeg er her for elevene, og i alt jeg gjør tenker jeg på elevene og på undervisningen”, sier en av forskningsdeltakerne. Mange av lærerne uttrykker, ifølge rektor, et ønske om at felles definert fokus i skolens møter skal danne utgangspunkt for utprøving i klasserommet. I Roalds kjennetegn på lærende møter (Roald, 2012 i Utdanningsdirektoratet, 2012b) vises det nettopp til den positive effekten det har at de ansatte i større grad fokuserer på hva de har blitt inspirert til å prøve ut i *egen praksis*, fremfor bare å fokusere på generelle eller teoretiserte tilbakemeldinger innen utviklingstiltak.

I intervjuet med rektor uttrykker han videre at det er noe å hente på møtekvaliteten i alle ledd, og med det setter han fingeren på et av våre hovedfunn. Blant annet er det et mål å bruke mindre tid på driftsoppgaver i trinnmøtene og dreie fokuset mer over på utviklingsarbeid, sier han. Gjennom et konkret, kollektivt videreutdanningstiltak for skolens ansatte, som ikke har hatt direkte tilknytning til ungdomstrinnsatsningen, har han erfart at det er mye som går an å få til. Blant annet har de hatt faste møter som har vært avsatt til enten forelesninger eller studietid for de ansatte. Det en ser er at praksisfellesskap organiseres best inn i en kontekst, og at læringsfellesskap oppstår når en gruppe er samlet om en felles oppgave eller har muligheter til å gå inn i forpliktende drøftinger om denne oppgaven (Wenger, 1998 i Ertesvåg, 2012, s. 119). Samarbeidet mellom realfaglærerne og det fagdidaktiske arbeidet i fagseksjonsmøtene er gode eksempler på dette. Strukturen og kulturen som eksisterer i disse møtene kan sammen med gode erfaringer fra fellestiden godt brukes som modell for videre kollektivt arbeid med fokus på elevers læring. Læreplananalyse kan danne en relevant kontekst for forpliktende drøftinger både i, men også på tvers av faggrupper eller trinn.

Et innspill til ledelsen er at det jobbes med å oppnå større sammenheng mellom de ulike møtene som eksisterer på skolen, både med tanke på å ta igjen innhold fra skolens utviklingsfokus, men at det også legges noen føringer på strukturen i teammøtene. Vi har tidligere i dette kapitlet kommet med noen forslag til forskningsdeltakerne om å jobbe med

utvikling av fremtidsbilde for teamets møtekultur- og struktur. Dette er eventuelt noe det kan jobbes med i en kollektiv prosess på skolen. Der skoler legger til rette for struktur og kultur for lærende møter, kan det legges grunnlag for utvikling, vekst og læring hos den enkelte. Dette kan igjen danne grunnlag for at organisasjonen utvikler seg ut over det den enkeltes læring representerer (Ertesvåg, 2012, s. 58).

Videre forskning

I etterkant av forskningsprosessen, fortalte rektor oss at forskningsdeltakerne hadde opplevd vår tilstedeværelse som nyttig og at den bidro til en del egenrefleksjon. Dette fremkom i medarbeidersamtaler de hadde med rektor i vinter. Som forskere opplevde vi også at forskningsdeltakerne reflekterte mye rundt de ulike møtene som læringsarena i intervjusituasjonene. Med dette som bakteppe antar vi at de i etterkant i et teammøte har reflektert over forskningsprosessen de har vært med på. Vi skulle gjerne visst om de har gjort eller planlegger noen endringer i teammøtene sine.

Skulle vi fulgt opp studien og lærerteamet videre, hadde det vært interessant og gjort intervensjonsforskning knyttet til formen og innholdet i lærerteamets samtaler. Little (2007 i Junge, 2013) viser til at det trengs mer forskning på læreres samtaler som forum for faglig utvikling. Hun har gjort en review av undersøkelser med fokus på læreres samtaler, og den viser at de fleste av undersøkelsene er kritiske til læreres evne til å bruke samtalen som faglig forum. Kritikken er rettet mot to fenomen som synes å opptre som generelle kjennetegn ved samtalen. Det ene er manglende bruk av faglige begreper og fagspråk, det andre er at språket er sterkt forankret i praksis og at lærere har en tendens til å prioritere egne erfaringer fremfor andre kilder (Little, 2007 i Junge, 2013, s. 18-19).

Personlige betraktninger

Hva har vi lært om oss selv som forskere og hvilke tanker har dukket opp underveis?

Aller først er vi imponerte over den åpenheten og rausheten forskningsdeltakerne har vist oss i delingen av sin praksis og sine tanker. Vi har flere ganger underveis i prosessen vår diskutert ansvaret som følger i behandlingen av det innsamlede datamaterialet og betydningen av at

dette materialet og forskningsdeltakerne behandles med respekt. Dette har vi hatt i bakhodet når vi har arbeidet med presentasjon av funn og drøftingen av dem.

Utvelgelse av relevant teori har vært en dynamisk prosess. Noe sa seg selv ut fra problemstillingen og det vi ville forske på, men vi opplevde at vi måtte endre og utvide det teoretiske rammeverket underveis. Først og fremst som følge av funn vi gjorde og diskusjonene og drøftingene i analyseprosessene som fulgte, i tillegg til ulike innspill og diskusjoner med veileder. For eksempel ble det opplagt etter hvert, når vi så på forutsetninger for kollektive læringsprosesser, at vi måtte ha med teori om forankring og implementering.

Arbeidet med transkribering av intervjuene ga oss ikke bare innsikt i forskningsdeltakernes praksis, vi fikk også innblikk i oss selv og måten vi stilte spørsmål på. Til tider var det ergerlig å vente på et opplagt oppfølgingsspørsmål etter noe en av forskningsdeltakerne fortalte – men som ikke kom! Dette resulterte blant annet til at vi måtte be én av forskningsdeltakerne om å ringe oss i etterkant. Om det hadde vært ”en neste gang” for oss, ville vi i forhåpentligvis i større grad vært bevisst oppfølgingsspørsmålene vi stilte. I tillegg trådte det vi ikke spurte om, som vi burde ha spurt om, enda tydeligere frem når vi sorterte og kodet datamaterialet.

I studien har det på den ene siden vært et poeng for oss å løfte frem positive funn knyttet til problemstillingen, mens vi på den andre siden har ønsket å bidra til å sette fokus på lærerteamets og skolens utviklingspotensial. Det kjennes dog litt freidig ut å komme med forslag til forbedringer, for vi er i aller høyeste grad klar over at det innsamlede datamaterialet kun representerer en liten bit i et stort puslespill, som det gjerne gjør i en mikroetnografisk studie. Funnene knyttet til den samme skolen kunne sett helt annerledes ut om vi hadde forsket på et annet lærerteam eller et trinnmøte. Vi har likevel underveis i arbeidet med kapittel 4 og 5 diskutert at det ville vært et paradoks om vi, som skriver om lærere som i større grad må utforske og utfordre hverandres praksis, ikke gjorde oss selv i stand til å bevege oss ut av ”The Land of Nice”. For en tid tilbake var vi så heldige å høre Louis Stoll på en samling for oss utviklingsveiledere, og vi bet oss merke i det hun sa om The Land of Nice:

In Education’s Land of Nice, being nice to each other is equated with not challenging each other”.

Kapittel 6: Litteratur, referanser og vedlegg

Litteratur og referanser

- Blackler, F. (1995). *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation*. Lancaster: The Management School, Lanchaster University.
- Dale, E.L. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elstad, E., Helstad, K., & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emstad, A.B. (2014). Ledelse av samspillsprosesser i skoleutvikling. I Postholm, M.B. (red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ertsås, T.I., & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-216). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gunnulfsen, A.E., & Helstad, K. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 332-349). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Noram Gyldendal.
- Helstad, K. (2013). Avhandling for ph.d.-graden. *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-149). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M.B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-232). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Tuft P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtaler. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 96 (5), 373-38.
- Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler - et rom for læring?: En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet (2003). Kvalitetsutvalgets utredning – faktaark, *I første rekke*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008a). *St.meld. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008b). *St.meld. 11 Læreren - rollen og utdanningen (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *St.meld. 22 Motivasjon. Mestring. Muligheter. Ungdomstrinnet. (2010-2011)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mausestaden, S., & Mølstad, C.E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152- 167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.
- Postholm (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teacher and teacher education*, 24 (7), 1717-1728.
- Postholm, M.B., & Moen, T. (2009) *Forskning og utviklingsarbeid i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En revidering av forskning hvordan lærere lærer. I Postholm, M.B. (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). 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 piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademia forlag.
- Postholm, M.B., & Emstad, A.B. (2014). Bokens innramming og innhold. I Postholm, M.B. (red.). *Ledelse og læring i skolen* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og det kollektive minnet*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I Krumsvik, R.J. & R. Säljö (red.) *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi* (s. 53 – 79). Bergen: Fagbokforlaget Bergen.
- Thagaard, T. (1998 og 2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Timperley, H. (2010). *Using Evidence in the Classroom for Professional Learning*. Artikkel presentert på Ontario Education Research Symposium.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Fra ord til handling i Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på Ungdomstrinnet 2012-2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Lesson Study som metode i skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: udir.no.
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Tegn på god praksis*. Oslo: udir.no
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *St.meld.nr.30 (2003-2004). Kultur for læring*. Oslo: Departementets servicesenter.

Internettkilder:

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/organisasjon-og-ledelse/en-laerende-organisasjon/>

(nedlastet 19.05.2016)

<http://laringsmiljosenteret.uis.no/skoleutvikling-og-ledelse/en-laerende-organisasjon/profesjonelle-laeringsfellesskap/?s=17986>

(nedlastet 09.11.2015)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/Innledning/>

(nedlastet 19.05.2016)

http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslar_ing_vedlegg_6.pdf

(nedlastet 19.05.2016)

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/Alle-elever-skal-ha-et-hoyest-mulig-laringsutbytte-ut-fra-forutsetningene/>

(nedlastet 19.05.2016)

<http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Utviklingsprosesser-Uiu-Sor-Trondelag.pdf?epslanguage=no>

(nedlastet 19.05.2016)

http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

(nedlastet 19.05.2016)

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kvalitetsutvalgets-utredning-faktaark/id87998/>

(nedlastet 06.11.2015)

http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97-Ve_reform97.pdf

(nedlastet 09.11.2015)

<http://www.udir.no/Tilstand/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/Sentrale-tema-i-evalueringen-av-Kunnskapsloftet/>

(nedlastet 09.11.2015)

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/?depth=0>

(nedlastet 09.11.2015)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Filmer/hvordan-presentere-satsingen-for-foreldre/>

(nedlastet 20.04.2016)

<http://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>

(nedlastet 26.04.2016)

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-i-skolebasert-kompetanseutvikling/Lesson-Study-som-metode-i-skolebasert-kompetanseutvikling/>

(nedlastet 27.04.2016)

<https://www.utdanningsnytt.no/>

(nedlastet 01.05.2016)

<http://result.uit.no/blogg/2014/03/06/flipped-classroom-pa-alles-lepper/>

(nedlastet 01.05.2016)

<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/2016/utdanning-07-2016.pdf>

(nedlastet 01.05.2016)

<https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/-det-finnes-lite-forskning-om-larerrollen-sett-fra-larernes-egen-synsvinkel/>

(nedlastet 01.05.2016)

<http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Tegn-pa-god-praksis/2-De-fem-trinnene-i-skolevurderingsprosessen/22-Andre-trinn-Lage-framtidsbilde/>

(nedlastet 15.05.2016)

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til forskningsdeltakerne

Trondheim 08.10.15

Til forskningsdeltakere
x skole
x kommune

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Vi er to utviklingsveiledere i ungdomstrinnssatsningen som tar masterstudiet "Læreprofesjon og yrkesutøvelse" på PLU, NTNU parallelt med jobbene våre. I masteroppgaven vår ønsker vi å studere nærmere hvordan lærere samarbeider for å utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring og undervisning.

Problemstillingen vår er:

Med elevers læring som utgangspunkt, hvordan jobber ett lærerteam på en skole for å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid?

Studien har som hensikt å utforske hvilke erfaringer og opplevelser noen deltakere i «Ungdomstrinn i utvikling» har knyttet til dette, og hvilken betydning de opplever at satsningen har hatt - og har - for utvikling av profesjonelt samarbeid med kolleger i skolen. Vi ønsker å fokusere på læreres læring og samarbeidet mellom lærere på ett team. De kontekstuelle forhold i skolen vil også bli studert for å forstå de betingelsene som lærerne arbeider i - og hvilke muligheter eller begrensinger disse gir.

Deltakelsen i studien innebærer å delta i to intervjuer, som vil gjennomføres som et fokusgruppeintervju hvor alle i det aktuelle lærerteamet deltar. I tillegg ønsker vi at lærerne skriver en individuell logg i etterkant for å fange opp informasjon og/eller emner som ikke har kommet fram i intervjusituasjonen. I loggen ønsker vi også at lærerne skriver ned utfyllende opplysninger om utdanning og arbeidserfaring. Studien vil også omfatte observasjon på- og av trinntid 3-4 ganger. Datainnsamling og behandling av data vil gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper. Alt materiale som blir samlet inn i intervjuene, vil bli anonymisert. Funnene fra forskningsarbeidet vil publiseres i masteroppgaven. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Vi håper på velvillig deltakelse!

Med vennlig hilsen
Cecilie Marie Karlsen og Ola Indergård

Svarslipp:

Jeg vil gjerne delta i forskningsarbeidet, og gir min tillatelse til at innsamlet materiale kan brukes i forskningsøyemed/masteroppgaven.

Navn: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide - fokusgruppeintervju (før observasjonen starter)

Tirsdag 17.11.2015 kl. 12.00 – 13.30

- Hva oppfatter du/dere som de viktigste målene i ungdomstrinnsatsningen?
- Hva oppfatter dere er virkemidlene for å nå disse målene?
- Hva forstår dere med begrepet SKU (skolebasert kompetanseutvikling«)?
- Hva slags erfaringer har dere så langt ift utviklingsprosessene i SKU
(samarbeidet med UH, bruk av teori, teoretiske modeller, refleksjonsverktøy mm.)?

- Kan du/dere beskrive de ulike møtene (fellestid, trinntid, team) slik de er pr. i dag?
- Har innholdet i møtene endret seg noe etter at dere ble med i UIU/SKU?
Er det forskjell på de ulike møtetyperne?
- I hvilken grad reflekterer dere sammen om pedagogiske spørsmål på teamtiden?
- Bruker dere metodikk eller noen verktøy fra UIU/SKU inn på teamtiden?

Vedlegg 3: Intervjuguide – individuelle intervju (etter observasjon)

- Kan du beskrive de ulike møtene (fellestid, trinntid, team) slik de er pr. i dag?
 - Hva mener du er den største forskjellen?
 - «De er annerledes»...hva er annerledes?
 - Hva slags funksjon har disse møtene?
 - Opplever du disse møtene som viktig?
 - Hva er det som gjør at de er viktig?

- Har innholdet i møtene endret seg noe etter at dere ble med i UIU/SKU?
Er det forskjell på de ulike møtetyperne?

- I hvilken grad reflekterer dere sammen om pedagogiske spørsmål på teamtiden?

- Bruker dere metodikk eller noen verktøy fra UIU/SKU inn på teamtiden?

- Hvilke forbedringer ser du ift disse møtene?

- Hvordan vil du beskrive de ulike aktørene sin rolle inn på teamet?

Vedlegg 4: Treffpunkt og individuell logg

Oversikt over treffpunkt:

Dag/dato	Hva
Tirsdag 17. november	Fokusgruppeintervju
Tirsdag 24. november	Fokusgruppeintervju
Tirsdag 08. desember	Observasjon
Tirsdag 15. desember	Observasjon
Tirsdag 05. januar	Observasjon
Tirsdag 12. januar	Fokusgruppeintervju

Navn:

Utdanningsbakgrunn:

Hvilke fag underviser du i hovedsaklig?

Hvor lenge har du undervist i skolen?

Evt. hvilke andre funksjoner/roller har du på trinnet/skolen?

Under finner du forskningsspørsmålene vi stilte i den **innledende** intervjurunden før observasjonen.

Er det noe du vil tilføye som du ikke fikk sagt eller som du har kommet på i ettertid?

1. Hva oppfatter du/dere som de viktigste målene i ungdomstrinnsatsningen?
2. Hva oppfatter dere er virkemidlene for å nå disse målene ?
3. Hva forstår dere med begrepet SKU (skolebasert kompetanseutvikling«)?
4. Hva slags erfaringer har dere så langt ift utviklingsprosessene i SKU (samarbeidet med UH, bruk av teori, teoretiske modeller, refleksjonsverktøy mm.)?

Vedlegg 5: Deskriptiv analyse – intervjuene (både fokusgruppe og individuelle)

Forutsetninger for kollektive læringsprosesser Kodes med GUL i transkripsjon	Forskningsspørsmål og teorigrunnlag
<p>1. Ledelse og forankring</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har skjont at det dreier seg om kollektive læringsprosesser innen satsningområdene – for elever læring (s. 1, 2). - ”Vi valgte lesing og klasseledelse (...) eller det ble valgt her på skolen” (3) - Ingen har spurt hva de har behov for, ifølge vårt lærerteam. Men sier samtidig at det er vanskelig å si hva man trenger behov for... ”Litt trykket ned over hodet vårt” (2, s. 4) SKUs isitament å gjøre ting mer felles, i hvertfall fra ledelsens side... (s. 2) - Fokus på SKU-arbeid, men ikke har knapt snakket om UiU (s. 3) Nettverk og ped.ressurser er fraværende. - Mangelen forståelse – manglende forankring - SKU-tida: ”Det er ingen som har hjertet sitt i det”, ” Litt stemoderlig behandlet fra alle parter” (s.5) - ”Så jobber jo og rektor mye opp mot SKU for eksempel. Disse prosjektene som skolen skal være en del av og so skal være felles for hele personalet” (2, s. 3) - ”...det her er dynamisk, det er ikke statisk, det er sånn som får oss alle til å prøve å jobbe litt i samme retning på vår egen måte” (2, s. 6) - Tror at en god del føler at de ikke var med i prosessen. Personlig: ledelsen hadde bestemt seg fordi de hadde sett på resultatene at lesing som grf var noe det skortet på (2, s. 8). Men har kommet masse positivt ut av det, selv om de ikke føler at de var delaktige i analyseprosessen, ikke noe negativt til SKU eller utviklingspartnere - Ønsker at ledelsen hadde klargjort hva som lå i å jobbe med regning, lesing, skriving osv. FØR de bestemte seg (handler om forståelse...) Bruk sitat 2, s. 9 - Så SKU-filmene som en innføring, hang seg opp i at Heljesen hadde kommentatorstemmen (2, s. 10) - Ventet på at ”det skulle gå over” (2, s. 10) - Bruker lite Udir (bortsett fra til vfl) - Har skrevet leseplan (3, s.6) 	<p>På hvilken måte legger skolens ledelse til rette for lærende møter? (sp.1)</p> <p>Ertesvåg: endringsprosesser – initering, implementering, viderføring + Lewin. Lærer kan ”klage” på at en intervensjon ikke virker/har ikke noe tro på den, mens det i virkeligheten er det forankringen som ikke har virket.</p> <p>Initeringsfasen!! Opptining...</p>
<p>2. Kultur og struktur for læring</p> <p><u>Kollegaobservasjon og veiledning</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Positivt med Lesson Study! (2, 7) ”Det syntes jeg var storveis, og jeg synes vi er alt for lite inne i timene til hverandre” (2, s. 7) - Men lite struktur rundt generell kollegaobservasjon (se 2, s. 14) - En utfordring å ikke tørre å være kritiske til hverandre. - Har lært en metode, men vil få mer ut av det om en er i par/gruppe med lærere som underviser i samme fag. - ”... det kan fungere bedre hvis man føler seg trygg på den man er og observerer – og blir observert av. Det er lettere å være kritisk da” (3, s.12) - Viktig med 100 % tillit, relasjoner (3, s.12-13) - Synes det har vært veldig nyttig med forelesning fra utviklingspartner om hvordan de kan veilede kolleger, hjelpe hverandre, samtale – ”det synes jeg har vært veldig nyttig” (2, s. 5) - Nyttig å lære en kollegaobservasjonsmetode (2, s. 5) - Ser hverandre med en annen vinkling etter LS (2, s. 15) - ”Jeg kan bare konkludere med at det jeg synes gir meg mest ift møtetid som finnes på en skole, er når man kan snakke med sin kolleger om det som skjer i timene, enten det er planlegging av det som skal skje, hvordan man gjør det eller hva som har skjedd og ... ja, refleksjon rundt det” (3, s.11) - Får motstand, bekræftelser og utfordringer i realfagssamarbeidet på trinn (1, s.10) <p><u>Skolens ulike møter, formelle og uformelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 1: Akse formell – uformell: teammøtet er det mest uformelle (s.2) - Fagmøtene på trinn i realfag er semiformelle (1, s.14) - Trinnmøtene: driftsfokus. Se 2, s. 11, 1, s. 3 <p><u>Beskriv møtene og kulturen på skolen</u></p>	<p>Hva samarbeider lærerne om i møtene sine? (sp.2)</p> <p>Hvordan jobber teamet for at enkeltlærerens praksis skal bli mer transparent og dermed gjenstand for systematisk, analytisk refleksjon med kolleger nå, sammenlignet med tidligere? (sp.5)</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Organisering av fellestid med kafebord oppleves ikke gunstig (kun når det er snakk om pedaogisk kafe) - Skriv noe om hverdagen! - ”Det er som vi er tre skoler i ett bygg” (3, s. 14) - ”Mange individualister” - Personavhengig om det foregår samarbeid. Det er personavhengig hvordan møtene blir (1, s. 9). Snakker om at kulturen for å dra lasset sammen er ulikt på skolens tre trinn. - 1 om skolekultur: ”altså det er en skolekultur her, det er ingen av trinnene som ikke samarbeider, tror jeg. Nå har ikke jeg vært på alle. Jeg tror det er jevnt over ganske mye samarbeid på faglig nivå ja. Men selvfølgelig kan det være personavhengig” (1, s-16) - Ledelsen legger til rette for samarbeid! Det har skjedd endringer etter rektorskifte, fagseksjonsmøter på tvers av trinn ble etterspurt, kom i gang igjen. ”Så det er på en måte mer systematisert nå enn før og på en måte mer hyppige møter enn det har vært tidligere. SÅ det synes jeg er kjempebra! (...) men det er samtidig en arena som jeg føler er veldig nyttig da, så jeg kunne godt ha tenkte meg å samarbeid enda mer med dem, men det er liksom noe med bygget også, vi sitter på tre forskjellige arenaer her...” - Fellestid dreier seg både om drift- og utviklingsoppgaver, men mest utviklingsfokus (2) ”Diskuterer mer sånn pedagogikk, nesten på sånn metanivå” (2, s.22) - Pedagogiske diskusjoner på trinn? ”Vi kan sikkert ha det, men vi har ikke det” (2, s. 12) - Teammøtene: beskrives som terapiforum og syklubb av 2 (s.13). - Teammøtene kunne hatt en strengere struktur, ”men samtidig er det teammøtet (...) et sånn der pustehull (...) For en må liksom ha en ventil, du må liksom ha en plass der du kan ta opp ting og ha det litt artig”. (1, s.15) - Flat struktur på teammøtene, men kanskje ikke likevel, spør 2 seg selv (s.14) Enkelte har en tettere kobling - ”(...) så de har nesten bestemt seg for hva de skal gjøre og vet hva den andre tenker... Da må de andre egentlig bare nikke da. Kunne hatt mer struktur (2, s.18) - Teammøtene viktigs for 2, for da handler det om elevene: ”å ha et samspill med elevene (...) viktigst det å drive undervisning, det daglige virket med elevene det viktigste i jobben min da”. Se også s. 22 - Pedagogisk fellestid og fagseksjoner er viktig: at rektor styrer, at vi prøver å være en stor kollektiv masse, ikke masse frikere som løper i hver sin retning og som bare jobber innenfor de samme veggene” (2, s. 14) - Trinnmøtene oppleves som mest bortkastet - Flinkere til å hjelpe hverandre på tvers av fag (2, s.20) - Teamtida viktig for 3 (organisering av grupper, enkeltelever, ordensregler, avklaringerm.m.), men ingen pedagogiske refleksjoner (”skylder på” elevsakene) - Sakslista ligger åpen for teammøtene, den enkelte legger inn saker selv. - Pedagogisk kafe noe positivt! (3, s.2) - Ønsker å ha fagsamarbeid på team i språkfag, sånn som realfag har (3, s.4) Avlastene ift fordeling av arbeid, men også didaktiske diskusjoner. Når de skal jobbe med elevers læring, trekkes fagseksjon frem som viktigst (3, s. 6) - 3 sier at det er et forbedringspotensial i å møte forberedt til teammøtet og at det settes opp en agenda for møtet, men føler ikke at teammøtene er bortkastet (s.10) - Savner pedagogisk kafe- en plass å diskutere pedagogiske problemstillinger (1, s.2) - Realfagssamarbeid på trinn: didaktikk, planlegging (har funnet det ut selv). - På fagseksjonsmøtene er det en som leder møtene (fagseksjonsleder) (1, s.8) - En lærer som er både realfagslærer og norsklærer: ”(...) så jeg kjenner jo det er stor forskjell på når du er på norskseksjonsmøte og på et realfagsseksjonsmøte” (1, s. 14) Fagsamarbeid i realfag på trinnet er ikke så formelle, men veldig strenge (s.14) De er veldig fokuserte (s.15) ” 	<p>Ut av ”activity traps”!</p>
<p>3. Ekstern støtte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forelesning som ikke tok utgangspunkt i skolens ståsted, kjente seg ikke igjen i teamsamarbeidet (3: s. 5, 6) - Dårlig motivasjon for fellestid med eksterne forelesere når temaet ikke tar utgangspunkt i hvor skoen trykker (3, s. 6) - Ønsker seg eksterne inn i timene, som så på det faglige, si noe om det etterpå, for eksempel i fagseksjon. Fokus på hva de gjør som skole mer enn enkeltindivider (2, s. 7) - Synes det har vært veldig nyttig med forelesning fra utviklingspartner om hvordan de kan veileder kolleger, hjelpe hverandre, samtale – ”det synes jeg har vært veldig nyttig” (2, s. 5) 	<p>Hvordan anvender lærerteamet forskningsbasert teori og det de har lært gjennom samarbeid med ekstern støtte? (sp.3)</p> <p>Se Timperleys</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Har ikke helt innsikt i hva vi faktisk gjør her på skolen. Foreslår at de kunne gått litt rundt, sette på hva de gjør, på undervisning og legge opp etter det. Opplever at en del av det faglige fra utviklingspartnerne har vært overflødig, altså kjent kunnskap (2, s. 7) - ”Her lager vi et opplegg teoretisk sett, som skal passe for alle, og så kjører vi det på alle steder. Sånn at ikke alt var like relevant her på skolen da” (3, s.5) - UH burde hatt dialog i forkant om hvor skolen trykker (3, s.5) - 	<p>modell om evidensbaserte samtaler.</p>
<p>Lærende møter (Hva skjer i møtene? Det inni!) Merkes med RØD i transkripsjon (ang. kategoriene: vi må tenke på hva vi har av empiri)</p>	
<p>1. Sterk eller svak refleksjon (bruk av teori eller ei)</p> <ul style="list-style-type: none"> - På trinn i diskusjoner, argumenterer de ut i fra teori og/eller erfaringer? ”Som regel er det alltid erfaringsbasert, eller synsing... ikke så rent lite av det heller egentlig”. (2, s. 12) - Har dere lest noe mer? ”Så vidt vi har vært borti teorier. Det tror jeg har vært sånn fort gjort...” (Se sitat 2, s. 13) - Realfaglærerne på trinnet ønsker samarbeid med Matematikksenteret (+ andre skoler) vedr. treårsplan og dybdelæring (1, s. 5) Kan ikke begrunne dette + flipped classroom ut fra noe annet enn at det er en trend. - I realsfagsamarbeid på trinn begrunnes valg som oftest ut fra erfaringer (1, s.10) – og trender. 	<p>Hvordan anvender lærerteamet forskningsbasert teori og det de har lært gjennom samarbeid med ekstern støtte? (sp.3)</p>
<p>2. Dybde i samtale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når de ”henger i” timene til hverandre (uplanlagt) blir det gjerne refleksjon rundt klasseledelse (har ulik stil, s.9) læringsmiljøet til elevene (s. 8) og utbyttet elevene har av undervisningen (3, s.15). - Vedr. LS: vanskelig å være kritiske til hverandre (”Du vet, det er den største utfordringen...” 3, s. 10) - Hva må til for å få mer dybde i samtale, spør vi. ”Jeg tror kanskje at vi må ha samme fagkrets ...” (3, s.15) - ”Det er litt viktig at dere som utv.veiledere vet at elevsaker spiser opp hele teamtida! - Ønske om å få hjelp fra kolleger gjennom observasjon, vil ha hjelp til å utvikle seg innen relasjonell klasseledelse, struktur på undervisning. Tror ikke de utfordrer hverandre så mye. ”(...) og prøver å sette litt lys på ting som man kanskje ikke ser selv. Også stopper det litt opp der, vi går ikke videre liksom... ” Se sitat 2, s.16 ”(...) Det har jeg aldri gjort i forhold til en annen lærer på skolen...” 	<p>Hvordan jobber teamet for at enkeltlærers praksis skal bli mer transparent og dermed gjenstand for systematisk, analytisk refleksjon med kolleger nå, sammenlignet med tidligere? (sp.5)</p>
<p>3. Delingskultur (taus eller eksplisitt kunnskap)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ønsker mer kollegaobservasjon i form av LS (helst med partner fra samme faggruppe) - I fagseksjonsmøter: vurderingspraksis under lupen, 3-års løpet for elevene sys sammen (2, s. 2) - Fagseksjon: ”Det å få tid til å dele gode opplegg, når man har gjort noe, det synes jeg er kjempeviktig, for at da føler vi at vi lærer noe selv som lærere...” (3, s. 6) - Realfaglærerne på trinnet deler erfaringer med treårsplaner og flipped classroom med de andre to trinnene (1, s.5) - Erfaringsdeling på fellestid om våren. En fellestid per trinn. Presentasjon av noe de har opplevd som spesielt vellykket eller som de er spesielt fornøyd med (1, s. 7) - Kjempefordel med samarbeid, at man drar lasset sammen selv om en lærer ”på en måte bestemmer hva som skal foregå i sitt klasserom”, så må du gjennom det samme pensumet uansett. (1, s.15) 	<p>Hvordan jobber teamet for at enkeltlærers praksis skal bli mer transparent og dermed gjenstand for systematisk, analytisk refleksjon med kolleger nå, sammenlignet med tidligere? (sp.5)</p>
<p>4. Samarbeid om fagdidaktikk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Snakker om helhetlig undervisning (elevens dag kontra lærerens dag, jfr. Forelesning fra utviklingspartner), bruke de samme begrepene m.m - Uttrykker ønske om å samarbeide med andre språklærere i LS (og ikke realfaglærere). (3, s.11) - Ønsker ikke å sitte så mye i grupper på tvers av fag, for eksempel når de har lesing som grf i fellestid (2, s. 3) - ”Så har jeg fått en (...) større plattform til å kunne samarbeide med de andre innenfor grf. At man ikke blir avvist.” osv. Se 2, s. 4 - Prinsippene bak LS har overføringsverdi i veiledning av elevene (2, s.5) - Mest fokus på elevers læring i fagteam eller fagseksjoner – ”for det er ene og alene den eneste grunnen til at vi er samlet der, hadde jeg nær sagt, for å se på hva elevene skal lære og hvordan vi skal lære de det” (2, s. 21) - Tre utviklingspunkt i medarbeidersamtalen med rektor: ønske å jobbe med utvikling av helhetlige dager for elevene var ett av dem (3, s.1) - Ønsker mer fagsamarbeid i språkfag for å diskutere didaktikk. 	<p>Forskningssp. 2, 3 og 4</p> <p>Mer endring i kognisjon enn i faktisk handling?</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Realfagssamarbeid på trinn: tre-årsplan, dybdelæring, flipped classroom m.m. Overvåker elevenes utvikling, det får direkte konsekvens for undervisningsplanleggingen. - Elevenes læringsutbytte kan være et tema på fagseksjon i matematikk, snakker om hvordan de kan teste elevers kunnskap før og etter et tema i fag. Planlegger undervisningen ut fra kunnskapen de som lærere får (1, s. 12). Diskuterer og evaluerer opplegg de har planlagt og gjennomført (knyttet til for eksempel brøk). ”Eh, så det er jo litt prøving og feiling, men vi kommer vi kommer jo til å evaluere det vi har gjort og si at nei, vi må gjøre dette annerledes” (s. 13). Har organisert nytt nivå i matematikkundervisningen for å få med seg de aller svakeste (nytt, ikke evaluert). - I matematikk: fokus på lesing som grf (1, s.19) Jobber med å forbedre de områdene de skårer lavt på i NP (for eksempel tabeller). 	
--	--