

Lærere og skoler i utvikling

Masteroppgave i voksnes læring

Sidsel Jorunn Wiken

Institutt for voksnes læring og rådgivning, NTNU

Trondheim, oktober 2010



Takk!

Hjertelig takk til mine mentorer, hovedveileder, Marit Rismark og biveileder Astrid M. Sølvberg! Takk for at dere inviterte meg med inn på delprosjekt fire i Ladeprosjektet. Dere har innvidd meg i forskningens spennende og undersøkende verden, og dere har bydd på deres kunnskaper, grep og metoder på en så inspirerende måte at dette ga meg giv til å sette i gang med masterstudien. Omsorgsfullt og bestemt har dere ledet meg gjennom masteroppgaven!

Takk til alle ansatte på ViLL! Imøtekommenhet og god tilrettelegging har bidratt til en god studiesituasjon for meg.

Takk til alle dere, familie og venner, som har stått nært meg og som har støttet og oppmuntret meg gjennom studietiden! En spesiell takk til Marit S. Samuelstuen, som i tillegg har bidratt med korrekturlesning.

Sidsel J. Wiken, 24.10.2010

Innholdsfortegnelse

1 Bakgrunn og formål med studien	7
1.1 Nasjonale strategier for kompetanseheving av lærere	7
1.2 Skolen som lærende organisasjon	9
2 Problemstilling	11
3 Teoretisk forankring.....	13
3.1 Skolens lærings- og samarbeidskultur og deltakelse i utviklingsarbeid	13
3.2 Individuelle forhold i samspill med fellesskapet	15
3.3 Å legge til rette for utvikling blant lærere	17
4 Framgangsmåter og metodiske valg	21
4.1 Forankring i et aksjonsforskningsprosjekt.....	22
4.2 En fenomenologisk studie	24
4.3 Validitet, reliabilitet og etikk	26
4.4 Tilgang til data og intervjusituasjon i den fenomenologiske studien	28
4.5 Egne erfaringer og forforståelse i forskningsprosessen	30
5 Analyse og diskusjon av datamaterialet	33
5.1 Faglærernes og teamlærernes syn på egen læring og utvikling	34
5.2 Samarbeid mellom lærere – betydningsfulle forhold og utfordringer	38
5.3 Krav og forventninger til kolleger i samarbeid	42
5.4 Ledelsen og skolens samarbeidskultur	45
5.5 Lærerne som aktører i utviklingsarbeid	49
5.6 Livsfase og engasjement i utviklingsrettet arbeid	53
6 Hovedfunn og implikasjoner for utviklingsarbeid i skolen.....	55
Referanseliste	59
Vedlegg.....	65

1 Bakgrunn og formål med studien

De siste årene har skolen hatt et kritisk søkelys rettet mot seg, spesielt hva angår elevenes læring. Både samfunnsdebatten og offentlige styringsdokumenter (KD 2006, 2007, 2009) har satt fokus på at norske elevers faglige prestasjoner ligger under forventet nivå, og i den sammenheng er læreres utdanning og kompetanse viet sterk oppmerksomhet. TV-kanaler som NRK og TV Norge har produsert serier, med høy seeroppslutning, om det som skjer i klasserommet. Oppmerksomheten har blant annet vært rettet mot hvordan elever kan få brukt sitt læringspotensial og hva en lærer kan utrette med umotiverte elever, bare hun er dyktig nok i sitt fag. Offentlige dokumenter (ibid.) peker på at dyktige lærere er en forutsetning for at god læring skal skje hos elevene.

1.1 Nasjonale strategier for kompetanseheving av lærere

Postholm (2008) viser til at nasjonale reguleringer av den praktisk-pedagogiske utdanningen allerede i 2003 påpekte betydningen av at lærere stadig utvikler sin kompetanse. Det ble her pekt på fem delkompetanser. Foruten utvikling av faglig, sosial og arbeidsetisk og planleggende kompetanse, skulle også lærere utvikle kompetanse i endring og utvikling. Kompetanseutvikling hos lærere, i form av etter- og videreutdanning, ble sentralt i forbindelse med innføring av *Kunnskapsløftet* (2006) og med strategien *Kompetanse for utvikling* (2005). Den nye læreplanen stilte nye krav til lærerne i grunntdanninga, og med strategien fulgte midler som var øremerket reformrelatert kompetanseheving.

Satsningen på kompetanseheving av lærere i grunntdanninga ble videreført da Regjeringen i 2009 lanserte en ny strategi, *Kompetanse for kvalitet- strategi for videreutdanning* (KD, 2008). Denne strategien beskrives som et nasjonalt tiltak som har som formål å styrke elevenes læring og motivasjon gjennom økt målrettet satsning på styrking av læreres kompetanse og der det er en målsetting å utvikle og iverksette et varig system av videreutdanning av pedagogisk personale i grunntopplæringa. Formålet med

strategien er å øke lærernes faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse, samt å bidra til å øke læreryrkets status og styrke tilliten til skolens kvalitet. Videre reises det i *Rett til læring* (NOU 2009:18) spørsmål til under hvilke betingelser den enkelte elev lærer, og hvilken tilrettelegging som må til for at enhver skal oppleve mestring og utvikling. Her pekes det igjen på betydningen av lærergruppens høye og relevante kompetanse, som et viktig virkemiddel for å bedre elevenes læring.

Strategien av 2009 har som mål å styrke lærerens individuelle faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse gjennom formell videreutdanning. En slik satsing på videreutdanning av lærere vil være et viktig bidrag, men neppe tilstrekkelig for å imøtekomme de krav om endring og utvikling som stilles til skolen. Samtidig som det i offentlige dokumenter stilles krav til lærerens individuelle utvikling, fokuseres det også sterkt på kollegialt samarbeid og utvikling, og man snakker nå om skoler som lærende organisasjoner (KD, 2006). Sjøbakken (2006) viser til at det å sende enkelte lærere på kurs i liten grad medfører nytenkning og utvikling i skolen, og Rismark & Sølvsberg (2009) peker på behovet for alternative tilnæringer som kan bidra til å utvikle skoler til lærende organisasjoner.

Karakteristiske trekk ved lærende organisasjoner er i følge Senge (1991, s. 9) ”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tankemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære sammen.” Han peker videre på at miljøet i lærende organisasjoner er preget av et genuint engasjement og gjensidig forpliktelsesforhold mellom individ og organisasjon. Engasjement for læring og utvikling i lærende organisasjoner har å gjøre med opptatthet, interesse og motivasjon for læring både på individ- og organisasjonsnivå (Wadel, 2008).

Utviklingsarbeid er en kontinuerlig prosess i lærende organisasjoner og formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan skoler kan legge til rette slik at læring og utvikling kan etableres som en integrert og naturlig del av lærernes hverdag. Lærernes ønske om å delta i lærings- og utviklingsarbeid blir vesentlig i denne sammenheng. Kunnskap om hvordan legges til rette slik at skolens lærere engasjerer seg i sin egen og i

skolens utvikling blir dermed sentralt. Det blir også sentralt å få belyst hva som skal til for at den enkelte ikke skal distansere seg fra deltakelse i utviklingsrettet arbeid.

1.2 Skolen som lærende organisasjon

Wadel (ibid.) viser til at man finner sammenfall mellom organisasjonsendring og læring i lærende organisasjoner. Ny læring må omsettes til atferd i organisasjonen for at det skal skje organisasjonsendring. En arbeidsplass må altså ha visse kjennetegn for at den kan karakteriseres som utviklings- og endringsrettet. Postholm, Moen & Steen-Olsen (2009, s. 13) bruker begrepet *lærende skole* når fokus rettes mot utvikling av skolen som lærende organisasjon. De peker på at hvis skolen skal karakteriseres som lærende, må den bli tatt i bruk som læringsarena for de ansatte, det kreves at potensielle utviklingsområder blir identifisert og utviklet, samt at personalet utvikler seg kontinuerlig og i fellesskap, som et team (ibid.).

Gjennom å se på organisasjoner som lærende, dreies fokus mot arbeidsplassens læringsmessige organisering (Wadel, 2008). Arbeidsplassens læringsmessige organisering har å gjøre med igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Denne organiseringen trenger støtte fra organisasjonens læringskultur, en kultur som verdsetter og prioriterer læring. Wadel (ibid.) peker på at det kan være fruktbart å skille mellom læringsmessig organisering og kulturelle kjennetegn, for å se etter forhold som kan være av betydning for utvikling av lærende organisasjoner. Kwakman (2003) viser til at skoler i liten grad er organisert for å stimulere læreres læring. Sølvberg og Rismark (2009) viser imidlertid til flere tiltak som kan bidra positivt til å styrke skolens læringsmessige organisering. For det første peker de på at skoler kan ha behov for å etablere møteplasser der lærere kan utveksle kunnskap. De viser videre til at det også er nødvendig å utvikle systemer for utviklingsrelaterte aktiviteter. Slike systemer kan for eksempel dreie seg om å utvikle konkrete planer slik at lærere kan observere i hverandres undervisningssituasjoner og å avsette tid til påfølgende refleksjonssamtaler. I tillegg til å utvikle systemer for lærerteam er det også nødvendig å organisere for refleksjonssamtaler på tvers av team slik at skolen som organisasjon involveres (ibid.). Det er først når kunnskap og erfaringer er løftet opp og delt på organisasjonsnivå at det kan skje utvikling

som lærende organisasjon (Shaw & Perkins, 1992). Videre er det betydningsfullt at de ansatte ikke opplever endringstakten som overbelastende, det kan være nødvendig å avsette tid for utviklingsrelaterte aktiviteter og de ansatte må sikres medvirkning (Rismark & Sølvsberg, 2009).

På samme måte som medvirkning er en av flere viktige faktorer knyttet til læringsmessig organisering, kan ansattes medvirkning også knyttes til kulturelle kjennetegn i organisasjonen. Lærere som deler sine erfaringer med hverandre, som støtter hverandre på så vel det profesjonelle som det personlige planet, medvirker til å skape en samarbeidende kultur, preget av åpenhet og tillit. Åpenhet og tillit mellom de ansatte er sentrale kvaliteter knyttet til samarbeidende kulturer og lærende organisasjoner (Thomsen & Holloway, 1997; Senge, 1991). Dalin (som sitert i Wadel, 2008) peker også på betydningen av at kompetente folk stiller opp faglig og personlig for de som trenger det og at kunnskap og innsikt deles med hverandre i organisasjoner i utvikling. Betydningen av å dele kunnskap utdypes av Sølvsberg og Rismark (2009). De trekker frem kunnskapsdeling mellom kolleger som en mulighet for å få innsikt i andres tause og eksplisitte kunnskap. Kunnskapsdeling blir dermed et sentralt bidrag til utvikling av samarbeidende kulturer i et lærerkollegium.

Forskning peker altså på en rekke forhold som har betydning for kontinuerlig utvikling av lærere på individuell og kollegial basis, og for at skolen skal kunne karakteriseres som lærende (Dalin, som sitert i Wadel, 2008; Rismark & Sølvsberg, 2009; Senge, 1991; Sølvsberg og Rismark, 2009; Wadel, 2008). Når skoler skal fungere som læringsarena for de ansatte, stilles det blant annet krav til skolens organisering og tilrettelegging for utvikling. Skolens læringskultur er også betydningsfull i denne sammenheng. I følge Wadel (2008) jobber læringsmessig organisering og kulturelle kjennetegn sammen i organisasjonen og former og påvirker hverandre i en kontinuerlig prosess.

Å skille mellom læringsmessig organisering og kulturelle kjennetegn kan bidra til å belyse at forhold knyttet til tilrettelegging og organisering for utvikling og skolens lærings- og samarbeidskultur, til sammen kan bidra til å gi et mer fullstendig bilde av hvordan skolen samlet sett beveger seg i retning av å fungere som en lærende organisasjon.

2 Problemstilling

Ut fra krav om at skolen skal være en lærende skole, er det vesentlig at alle lærere trekkes med og involveres, og at utvikling skjer både individuelt og i fellesskap, slik at lærerens arbeid ikke er begrenset til at hun utfører sin plikt. Senge viser til personlig mestring som en viktig hjørnestein i den lærende organisasjonen, da ”en organisasjons evne til å lære ikke kan være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer” (1991, s. 13).

Senge peker videre på at man finner et spesielt miljø i lærende organisasjoner, skapt av gjensidig forpliktelse mellom individ og organisasjon. Dette forpliktesforholdet innebærer blant annet organisasjonens evne til å skape lærende samtaler, ”der mennesker blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning fra andre” (ibid., s. 14).

Gjennom læring sammen med andre, kan de enkelte medlemmer oppleve langt raskere vekst enn de ellers kunne ha fått (ibid., s.15).

Et sentralt kjennetegn ved lærende organisasjoner er at utvikling og læring hos de ansatte er en kontinuerlig prosess (Senge, 1991). Et viktig bidrag for å få til kontinuerlig læring i skolen, kan for eksempel være å utvikle møteplasser for kunnskapsdeling og for andre utviklingsrelaterte aktiviteter, som nedfelles i skolens planer (Rismark & Sølvberg, 2009). Dalin (som sitert i Wadel 2008) peker på betydningen av at arbeidsplassen gir gode muligheter for læring og utvikling, men like viktig er det at disse mulighetene verdsettes og utnyttes av de ansatte. Selv om skolen har lyktes organisatorisk med å legge til rette for læring og utvikling, er dette imidlertid ingen garanti for at lærere prioriterer og utnytter mulighetene. For eksempel kan individuelle interesser, hensikter, målsettinger og verdier avvike fra de som skolen som organisasjon forfekter. Også menneskers behov for selvforsvar, kan undergrave læring i fellesskap (ibid.).

Den læringsmessige organiseringen trenger støtte fra en læringskultur i organisasjonen, en kultur som verdsetter og prioriterer læring (Wadel, 2008). Kultur, slik Wadel bruker begrepet, gir anvisninger og oppskrifter for adferd. Ut fra dette synet, gir kultur premisser for handling og samhandling, mens faktisk adferd kan vedlikeholde eller endre kulturelle verdsettinger og oppskrifter. Åpenhet og tillit mellom de ansatte er sentrale kjennetegn for kulturer som kan karakteriseres som utviklings- og endringsrettede (Thomsen & Holloway, 1997; Senge, 1991). Organisering og tilrettelegging for læring og

læringskultur er tett sammenknyttet, og feltene må støtte opp under hverandre når skolen skal utvikles som lærende organisasjon.

Spørsmål knyttet til organisering og tilrettelegging for læring vil være sentralt for utviklingsorienterte skoler. Studier har pekt på at de ansattes medvirkning, for eksempel oppfattelse av å bli hørt og å få være med og styre utviklingsarbeid, er av stor betydning for deres engasjement og involvering (Thomsen & Hallowen, 1997; Amundsen & Kongsvik, 2008). Læringskultur er nært knyttet til organisering og tilrettelegging. Kunnskap om hvordan skolens læringskultur erfarer av lærere, kan bidra til å kaste lys over deres engasjement i egen læring og utvikling og organisasjonens utviklingsrettede arbeid. Et vesentlig spørsmål vil derfor kunne dreie seg om *hvordan skoler kan legge til rette for at lærere skal engasjere seg i sin egen utvikling og i utvikling av skolen?* I forlengelsen av dette kan en reise spørsmål om *hva som skal til for at den enkelte ikke skal distansere seg fra deltakelse i sin egen og skolens utvikling?*

Disse spørsmålene belyses gjennom empiri som er samlet inn i forlengelsen av et aksjonsforskningsprosjekt, som forgikk i perioden 2006-2008 ved en grunnskole i Trondheim.

3 Teoretisk forankring

Som pekt på over, kan forhold på det individuelle planet, skolens lærings- og samarbeidskultur og organisering og tilrettelegging for læring, samt samspeillet mellom disse, virke inn på læreres engasjement og deltakelse i sin egen og i skolens utvikling.

3.1 Skolens lærings- og samarbeidskultur og deltakelse i utviklingsarbeid

Skolens læringskultur har, i følge Fullan & Hargreaves (1991), avgjørende betydning for hvordan skolen klarer å håndtere krav om endring og utvikling, og samarbeidende kulturer er et premiss for utvikling for lærere. Cibulka & Nakayama (2000) peker også på betydningen av at skolen må være organisert som et samarbeidende og profesjonelt fellesskap for at den kan være et lærende fellesskap.

Grunnleggende kulturelle kjennetegn ved lærende organisasjoner har, i følge Wadel (2008), å gjøre med verdsetting og vektlegging av kunnskap og utvikling. Han definerer læringskultur som ”de kulturelle verdsettinger eller kulturelle oppskrifter organisasjonsdeltakere har med hensyn til læring og læringsmessig organisasjon av læring” (ibid.s. 24). En organisasjons vektlegging og verdsetting av læring kan komme til uttrykk på flere måter, både gjennom eksplisitte verdiformuleringer, gjennom fokus på omstendigheter for læring, og gjennom utvikling av et mangfold av kulturelle uttrykk knyttet til læring og utvikling (ibid.).

En organisasjons læringskultur kan bygges ut fra mindre enheter, som små team eller små nettverk. Små enheter, der sosiale relasjoner fokuserer på læringsprosesser kan være praktiske og potensielle enheter for læring (Rismark & Sølvberg, 2009; Wadel, 2008,). Utbredt samarbeid mellom skolens lærere, trenger imidlertid ikke automatisk bety at skolekulturen er hensiktsmessig og utviklingsrettet. Mennesker som samarbeider kan gjøre det på en god eller mindre god måte, om noe overhodet blir gjort (Fullan & Hargreaves, 1991). Pålagt kollegialitet kan for eksempel oppleves av lærere som at de

unødvendig blir tatt bort fra verdifulle aktiviteter med elevene. Læreres tidligere erfaringer fra samarbeid kan være av betydning for deres holdning til deltakelse i utviklingsarbeid som gjør krav til utstrakt samarbeid med kollegaer. Lærere må ha tro på at samarbeidet skal fungere og tro på at arbeidet skal bidra til utvikling av egen praksis. Med mindre gode erfaringer fra samarbeid i bagasjen, kan en lærer vurdere det som mer effektivt og hensiktsmessig å jobbe alene.

I følge Thomsen & Hallaway (1997) er grunnskolen i stor grad preget av individuelt arbeid blant lærerne. Selv om det skjer endringer i skolers infrastruktur, med mer åpne arkitektoniske løsninger, fører ikke dette nødvendigvis til nedtoning av læreren som ensom majestet i klasserommet. Læreres ensomme profesjon er i følge Fullan & Hargreaves (1991) et sentralt problem som virker mot endring i skolen. Læreres tradisjon med å jobbe alene, kan skape konservatisme og motstand mot nyskaping i undervisning. Tilgang til nye ideer og bedre løsninger er begrenset i skoler som er preget av individualitet. Å bryte den individualistiske arbeidsformen medfører risiko. Lærere kan være redde for å bli sett i kortene, inkompetanse og mindre god praksis kan bli avslørt (ibid.). De siste årenes reformer, nye læreplaner og andre nasjonale styringsdokumenter stiller utvidete og endrede krav til læreren. Fullan & Hargreaves (ibid.) peker på at nye forventninger til lærere, med stadig krav om utvikling og endring, styrker behovet for samarbeid mellom lærere, at de arbeider og planlegger sammen, deler sine kunnskaper med hverandre og utvikler ekspertise i fellesskap.

Læringskulturer endrer seg i takt med endringer i organisasjonen og omgivelsene (Wadel, 2008). Lærere medvirker gjennom sine aktiviteter og adferd til opprettholdelse eller endring av skolens læringskultur. Gjennom å sette økt fokus på og prioritere verdier med hensyn til kunnskap og læring, kan skolen bevege seg mot en sterkere læringskultur. Oppskrifter for blant annet økt bredde i læringsatferd og større mangfold i læringsrelasjoner må omsettes til konkrete formuleringer for praksis (ibid.). Når utvikling og læring, individuelt og i fellesskap, er blitt en integrert del av lærernes daglige praksis, oppfyller skolen sentrale kriterier knyttet til å være en lærende organisasjon, eller en lærende skole.

3.2 Individuelle forhold i samspill med fellesskapet

Skoler utvikles ikke kun gjennom samarbeid mellom lærere alene, men like viktig er den individuelle utviklingen (Fullan & Hargreaves, 1991; Senge, 1991). Senge (1991) peker på at mennesker med høy grad av personlig mestring, vil vie seg til sin egen livslange læring. De vil blant annet kontinuerlig klarlegge og utdype sin personlige visjon og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte. I følge Fullan & Hargreaves (1991) er læreres interaksjon med andre en avgjørende stimulus for læring og utvikling, men de understreker samtidig betydningen av individuell kapasitet til å tenke og arbeide selvstendig, og at ensomhet kan være en kilde til personlig mening og kreativitet. For skoler i utvikling er det sentralt at individuell utvikling går hånd i hånd med den kollegiale (ibid.).

Fullan & Hargreaves (ibid.) peker videre på at profesjonell endring og utvikling ikke kan forstås uten å ta hensyn til individuelle faktorer som individets livsfase, virkelighetsoppfatning og holdninger til endringer. Basert på livets og karrierens erfaringer, utvikler lærere ulik grad av selvtillit og holdninger til endringer. Studier viser at det vil være usannsynlig for de fleste lærere midt, eller seint i sin karriere, å imøtese innovasjoner med stor entusiasme og begeistring. Huberman (som sitert i Fullan & Hargreaves, 1991) peker på at det er lite sannsynlig at disse lærerne vil gjøre radikale endringer i utformingen av egen praksis. Andre i samme livsfase kan ha en noe mer positiv innstilling, men, basert på tidligere erfaringer, er de likevel vaksomme og mer avmålte i sin entusiasme (ibid.). Amundsen & Kongsvik (2008) bruker begrepet *endringskynisme* for å beskrive ansatte som på grunnlag av tidligere negative erfaringer stiller seg avmålt og mindre positiv til planlagte endringsprosjekter. Som en motsats til lærere med lang erfaring, regnes gjerne de nyutdannede, som kommer entusiastiske ut i skolen for å prøve ut nye ideer og metoder og som er i startgroppen på å bygge en karriere. Illeris (2002) bruker begrepet *læringsforløp* for å beskrive møtet mellom arbeidsplassens læringsmiljø og medarbeidernes erfaringer, interesser og forventninger. Han peker på at det viktigste element i læringsprosessen er det som medarbeideren selv bringer med inn i læringsmiljøet, nemlig ens egne erfaringer, verdier og kunnskaper, som blir brakt i spill og bearbeidet gjennom læringsprosessene.

Kjernen i vellykket endring, er at individet skaper ny personlig mening. Vekst kan ikke påtvinges, men må støttes og oppmuntres. En av de mest betydningsfulle faktorene for hvordan lærere formes er, i følge Fullan & Hargraves (1991), hvordan de behandles av skolen og ledelsen. Ut fra sosialkonstruktivistisk tenkning skjer individuell utvikling ikke i isolasjon, men i relasjon til andre, spesielt i samspill med signifikante andre. Ut fra dette synet blir skolens læringsmiljø av avgjørende betydning med hensyn til kunnskapsutvikling og læring hos lærere, og den personlige og profesjonelle utviklingen blir tett knyttet til skolens læringskultur. Studier viser at lærere betrakter kolleger som ressurspersoner som kan bidra til egen profesjonell utvikling (Collins & Cook, 2000, 2003). De har også en positiv holdning til å dele kunnskaper med hverandre når systemrelaterte forhold er tilrettelagt for dette (Rismark & Sølvsberg, 2009). Små praksisfellesskaper kan være godt egnet for kunnskapsdeling mellom lærere og kan bidra til faglig vekst for den enkelte. Gjennom sin praksis opparbeider lærere grep og strategier i undervisningssituasjoner. En del av denne kunnskapen lar seg ikke uten videre formidle til andre og kan karakteriseres som individuell og taus. Sølvsberg & Rismark (2009) viser til at lærere kan få tilgang til hverandres tause kunnskap gjennom observasjon av kollegers undervisning. Gjennom at den tause kunnskapen eksternaliseres (artikuleres og deles med andre), kan den fungere som en kraft i kunnskapsutvikling. På denne måten kan kollegers kompetanse ha en støttende og utviklende funksjon i den enkeltes kunnskapsutvikling. Forutsetningen for at dette kan skje, er imidlertid at det skapes et samarbeidende fellesskap ved arbeidsplassen, der kollegaer ser det som meningsfullt å åpne opp klasserommene for hverandre og dele kunnskap og erfaringer med hverandre.

For å utvikle skolen som en lærende organisasjon er det imidlertid ikke nok å skape små isolerte praksisfellesskaper på skolen. Kunnskap og erfaring må deles og løftes opp på organisasjonsnivå. I følge Shaw & Perkins (1992) er en organisasjons kapasitet til å overføre og spre læring fra individ- og gruppenivå og oppover i organisasjonen av avgjørende betydning for å lykkes med utvikling på organisasjonsnivå:

”A capacity to transfer and disseminate learning is achieved when there is a collaborative exchange of ideas in which differing perspectives is aired and

understanding is shared. Without exchange, insights gained from action and reflection at the individual and group levels are not fully realized at the organizational level” (Shaw & Perkins, 1992, s.178).

Det kan imidlertid, i følge Sølvsberg og Rismark (2009), være hensiktsmessig at temaer som skal løftes opp og behandles i fellesskap er av mer prinsipiell karakter, der linjer trekkes fra det detaljerte, eller der lærere trekker linjer fra det prinsipielle over til egen praksisutforming.

Lærere er en yrkesgruppe som i høy grad er preget av selvstendighet i sitt arbeid. Det er de som i sitt daglige arbeid med elevene kjenner hvor skoen trykker. Gjennom sin yrkesutøvelse opparbeider lærere kompetanse på og har gjerne sterke meninger om hva som skal til for å lette trykket og styrke læringsarbeidet. Pålegg om endring i arbeidsoppgaver eller deltakelse i prosjekter man ikke har tro på, kan derfor lett bli møtt med motstand. Senge (1991) peker på at ledere har en viktig oppgave med å bidra til å få sine ansatte til å tenke i fellesskap og slik skape ekte innsatsvilje i utviklingsrettet arbeid hos medarbeiderne, dette som en motsats til ansattes deltakelse i utviklingsarbeid på grunnlag av lydighet og lojalitet.

3.3 Å legge til rette for utvikling blant lærere

Lærere med mange års praksis i bagasjen har gjerne erfaringer fra diverse kursvirksomheter og prosjekter som har hatt som mål å utvikle og styrke skolen og lærerens undervisningsarbeid. Når læreren selv setter seg på skolebenken, skifter hun rolle fra å være yrkesutøveren som tilrettelegger for andres læring, til å bli deltaker i en læringskontekst tilrettelagt av andre. I en undervisningssituasjon er det knyttet en grunnleggende antakelse til den lærende, nemlig at deltakeren er interessert i å lære, dette gjerne vist gjennom hennes aktive engasjement i læringssituasjonen. Den lærende har på sin side forventninger om å finne relevans for egen kunnskapsutvikling i det som tilbys. I motsatt fall kan hun oppleve egen deltakelse som bortkastet tid. Spørsmålet er hvordan forene skolens behov for endring og utvikling med lærernes behov for å bruke sin tid til

det de opplever som meningsfullt og relevant arbeid? Thomsen & Halloway (1997) peker på betydningen av læreres opplevelse av å bli hørt og å få være med å styre utviklingsarbeid, dette både av hensyn til deres engasjement og involvering, og for at arbeidet skal bli vellykket. Dette synet sammenfaller med Amundsens og Kongsviks (2008), som peker på betydningen av at de ansatte blir direkte involverte i virksomheters planlagte endringsprosjekter. Denne involveringen handler blant annet om å ta i bruk de ansattes kunnskaper og erfaringer i en tidlig fase, før løsningen er skissert. Formål, relevans og praktisk nytteverdi er viktige faktorer for lærere med hensyn til endringer i skolen (Fullan & Hargreaves, 1991). Opplevelsen av at utviklingsarbeid forankres i egen praksis og at det er av tilstrekkelig relevans, vil være viktig for å få lærere engasjerte. Dette kan oppnås gjennom å legge til rette for reell medvirkning på et tidlig stadium i prosjektet.

Lærere viser gjerne til strukturelle hindringer som begrensninger for deltakelse i utviklingsarbeid. Mangel på tid blir fremhevet som en sterk begrensende faktor for læreres ønske om økt samarbeid og kunnskapsdeling (Collison & Cook 2000, 2003; Nyroos, 2008; Sølvsberg, Rismark & Wiken, 2008). Rismark & Sølvsberg (2009) viser til at når skoler setter i gang med utviklingsarbeid, kan det i en første fase være nødvendig å sette av ekstra tid til dette arbeidet, til systemer for utviklingsrelaterte aktiviteter blir en integrert og naturlig del av lærernes arbeidshverdag. Både arbeidstakere og organisasjoner kan oppleve den høye endringstakten i arbeidslivet som utfordrende. Lojalitet og motivasjon kan bli påvirket negativt for ansatte som opplever krav om stadig omstillinger (Rismark & Sølvsberg, 2009). Når lærere opplever ytre press på hvordan jobben deres skal utformes og utføres, kan dette skape spenning mellom selvbestemmelse og autonomi og ytre kontroll. Gjennom å åpne opp for medbestemmelse, vises samtidig tillit til lærere og anerkjennelse av deres kompetanse. Anerkjennelse og medbestemmelse er faktorer som kan være avgjørende for å få lærere engasjert i skolens lærings- og utviklingsarbeid (Sølvsberg, Rismark & Wiken, 2008).

Oppsummert kan en si at arbeidet med å legge til rette for utviklingsarbeid dreier seg om å skape engasjement for læring og utvikling blant skolens personale. Studier viser at en

rekke forhold må være til stede dersom utviklingsprosesser skal realiseres (Amundsen og Kongsvik, 2008; Collison & Cook, 2000, 2003; Fullan & Hargreaves, 1991; Rismark & Sølvsberg, 2009; Sølvsberg, Rismark & Wiken, 2008; Thomsen & Halloway, 1997).

Lærere må oppleve at utviklingsarbeid er forankret i egen praksis, at det er av tilstrekkelig relevans, strukturelle hindringer bør minimaliseres og endringstakten må ikke oppleves som overbelastende.

4 Framgangsmåter og metodiske valg

Denne studien er forankret i et aksjonsforskningsprosjekt, også kalt Ladeprosjektet (se Steen-Olsen & Postholm, 2009) som foregikk i perioden 2006-2008 i en 1-10 skole i Trondheim. Prosjektet hadde som mål å styrke elevenes læring gjennom at lærere sammen med forskere jobbet med å utvikle undervisningen og skolens læringskultur. Ladeprosjektet var delt inn i fire delprosjekter, der forskergrupper i tre av delprosjektene jobbet sammen med lærerne i deres utviklingsarbeid i lærerteam, mens det fjerde delprosjektet fokuserte på kunnskapsdeling mellom lærere på alle team. Denne masteroppgaven er utformet i forlengelsen av det fjerde delprosjektet, ”Kunnskapsdeling mellom lærere”, der jeg var med som prosjektmedarbeider og deltok i datainnsamling, transkribering, analyse og publisering.

Masteroppgaven er en fenomenologisk undersøkelse, der jeg har dybdeintervjuet fire av skolens lærere. Ladeprosjektet (se Steen-Olsen, & Postholm, 2009) gikk over to år, og alle skolens trinn deltok i utviklingsrettet arbeid. Det ble avholdt samlinger for hele skolens personale og det foregikk aksjonsforskningsprosjekter i basisfag på alle trinn. De fleste av skolens lærere var aktive deltakere på et av prosjektteamene. Noen av lærerne deltok imidlertid kun på prosjektets fellessamlinger, mens lærere som var ansatt i deltidsstilling under 50 %, verken deltok på fellesmøtene eller i selve utviklingsarbeidet som foregikk på teamene.

Fire lærere fra skolen er valgt som informanter i den fenomenologiske studien. Alle var engasjerte ved skolen også i den perioden aksjonsforskningsprosjektet pågikk. Jeg har sett det som hensiktsmessig at både lærere med og uten erfaringer fra deltakelse i skolens aksjonsforskningsprosjekt ble representert i den fenomenologiske studien. Dette for å få en bredere belysning av forskningsspørsmålene enn om jeg for eksempel bare hadde valgt lærere som hadde erfaring fra prosjektet. To faglærere, som ikke var knyttet til et konkret opplegg i skolens aksjonsforskningsprosjekt, forteller om hvordan de opplever egen læring og utvikling. De to andre informantene jobbet sammen på team i Ladeprosjektet (se Steen-Olsen, & Postholm, 2009), og de jobbet også på samme trinnteam under

intervjutidspunktet. De trekker derfor også inn refleksjoner knyttet til hva deltakelse i aksjonsforskningsprosjektet og det å jobbe på team har bidratt til av læring og utvikling. Disse to benevnes videre i oppgaven som teamlærere. To av lærerne er seint i sin karriere, en lærer har mer enn ti års erfaring som lærer, mens den fjerde er relativt nyutdannet.

Fenomenologisk metode faller inn under en kvalitativ forskningsdesign. En kvalitativ forskningsdesign er valgt, fordi det er forståelse av et fenomen som er sentralt i problemstillingen, og fordi det er behov for et detaljert syn på valgt tema.

4.1 Forankring i et aksjonsforskningsprosjekt

Det fjerde delprosjektet, "Kunnskapsdeling mellom lærere", var en kasusstudie. Kasusstudie kan beskrives som utforskning av et bundet system, bundet i tid og sted, eller det kan være en eller flere kasus som følges over tid (Creswell, 1998). Et mangfold av informasjonskilder benyttes for å få et detaljert og grundig bilde av en kasus. Creswells definisjon kongruerer med Merriams (2009), som ser kasusstudier som en dybdebeskrivelse og analyse av et bundet system, og der en sentral kvalitet ved kasusstudier er evnen til å fange opp kompleks handling, erkjennelse og tolkning. I delprosjektet, "Kunnskapsdeling mellom lærere", er det benyttet et mangfold av datainnsamlingsmetoder. Forskerne har gjort dybdeintervju av sentrale aktører i prosjektet, observasjoner i forbindelse med fellessamlinger og av mindre enheter i deres arbeid, samt at lærere har levert egenrapporteringer i form av loggføringer. Et neste kriterium for kasusstudier er at metoden benyttes for å undersøke det som skjer i samtiden, når adferd ikke kan manipuleres. Konteksten er en naturlig setting, og skolen kan forstås som en slik naturlig setting. Videre er kriteriet om avgrensning i tid og "det samtidige", her oppfylt gjennom at aksjonsforskningsprosjektet er gått over en bestemt periode, nemlig 2 år, i perioden 2006 til 2008. Kasusstudien kontekstualiseres her i det sosiale aspektet i en bestemt skole i forbindelse med kunnskapsdeling mellom lærere i et utviklingsprosjekt, herunder hvordan de ansatte agerer i forhold til hverandre, deres sosiale samspill, og deres meningsskaping knyttet til utvikling av sin egen og skolens

praksis. I følge Merriam (2009) kan kasusstudie resultere i en rik og holistisk fremstilling av et fenomen som gir ny innsikt og som kan bidra til å konstruere prøvende hypoteser for fremtidig undersøkelse. Kasusstudie av ”Kunnskapsdeling mellom lærere” genererte data som viste at ikke alle lærerne var like positivt innstilte til å delta i skolens utviklingsprosjekt. I tillegg til at forskere gjennom observasjoner merket seg negativ innstilling blant enkelte av lærerne, var dette også et tema som dukket opp i intervjuer med teamledere og ledelsen.

At lærere distanserer seg fra deltakelse i utviklingsarbeid som har som mål å styrke skolen, er ikke et særtilfelle for lærere knyttet til nevnte prosjekt. At alle lærere trekkes med i utviklingsarbeid er imidlertid et viktig kriterium for skoler som tar sikte på å utvikles som lærende organisasjon. Kindred (1999) viser til at de fleste arbeidsplasser som er i gang med prosesser som medfører endringer for sine ansatte, kan oppleve motstand eller distansering blant de ansatte. Hun peker imidlertid på at læreres reservasjoner ikke nødvendigvis skal tolkes som fravær av eller som en trussel mot læringsprosessen. Reservasjon kan også være selve inngangen, eller et orienteringspunkt for videre læring. Sannimo (2010) viser til et eksempel der en lærer beveger seg fra å være i opposisjon til å vise initiativ i et forskningsopplegg som hadde som mål å utvikle læreres praksis.

Kasusstudien avdekket altså at noen av lærerne distanserte seg fra deltakelse i skolens utviklingsprosjekt. Denne innsikten dannet grunnlag for å gjøre en fenomenologisk studie, med formål om å utvikle kunnskap om hva som skal til for at lærere skal engasjere seg og delta i egen utvikling og i skolens utviklingsarbeid. Herunder ligger fokus på å få innsikt i deltakernes egne betraktninger og meningsskaping, hvordan de knytter skolens læringskultur, tilrettelegging og individuelle forhold til egen profesjonell læring og utvikling. Merriam (2009) peker på at kasusstudie, fordi den er bestemt ut fra analyseenheter, kan være anvendelig å bruke sammen med andre kvalitative metoder som fokuserer på tema. Fenomenologi er en slik type kvalitativ metode.

4.2 En fenomenologisk studie

Begrepet fenomenologi refererer oftest til Edmund Husserls filosofiske perspektiver knyttet til menneskets bevissthet. Fenomenologien er rettet mot essensen i menneskelige opplevelser. Metoden baserer seg på antakelsen om at det finnes en eller flere essenser i felles erfaringer. Essenser kan forstås som kjernemeninger som gjensidig forstås gjennom hvordan et fenomen vanligvis erfares. Flere menneskers erfaringer av samme type fenomen danner grunnlag for analysen. Bildet av virkeligheten, slik individet opplever og forstår den, skjer gjennom et meningsskapende samspill mellom objektet og den menneskelige bevissthet.

Målet med forskningstekster basert på fenomenologisk analyse, er at leseren bedre skal forstå hvordan det er for noen å oppleve aktuelt fenomen (Merriam, 2009, s. 26).

Fenomenologiske temaer må ha både en sosial og individuell betydning (Postholm, 2005, s. 45). Hvis noen lærere agerer distansert til utviklingsarbeid som stiller krav til utstrakt samarbeid med andre i organisasjonen, er dette noe som ikke bare angår dem selv, men er også noe de som deltar aktivt i utviklingsarbeidet må forholde seg til. I en videre og mer generell betydning kan det hevdes at å ikke delta i eget og skolens lærings- og utviklingsarbeid strider mot sentrale krav og forventninger til læreren, slik de er nedfelte i styringsdokumenter.

Intervjuer og egenrapporteringer danner utgangspunkt for å se et fenomen fra et individuelt ståsted. Med det datagrunnlaget som er innsamlet fra kasusstudien, vil det at noen lærere distanserte seg fra deltakelse i personalets felles utviklingsarbeid, primært kunne si noe om hvordan kollegaer og ledelse opplevde dette. I følge Szklarski (2009) er den fenomenologiske metodes fortrinn at den effektivt får frem de mest vesentlige bestanddelene av et fenomen, fenomenets essens. Ved å benytte en psykologisk fenomenologisk tilnærming i intervju, er det mulig å gripe individets opplevelse. I denne sammenheng er det interessant å få kunnskap om hvilke essensielle forhold som kan være av betydning for og som dermed kan bidra til at lærere engasjerer seg i egen utvikling og i skolens utvikling. Kan det ha å gjøre med tro på utviklingsarbeidet, tilrettelegging for

læring og utvikling, skolens læringskultur, personlige faktorer eller annet? Gjennom om få tak i lærernes meningsperspektiver knyttet til deres agering i forhold til sin egen og skolens lærings- og utviklingsarbeid, kan dette gi innsikt i sentrale forhold knyttet til hva som skal til for at lærere skal engasjeres i egen utvikling og i å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Forskeren har gjerne på forhånd gjort seg tanker om hva som kan være av betydning for fenomenet. For å få tak i fenomenets essens, er det imidlertid vesentlig at forskeren nettopp bestreber seg på å legge til side alle sine forutinntattheter, og går inn i analysen med et åpent sinn. Det er derfor viktig at forskeren gjør alle tidligere teorier, modeller eller hypoteser inaktive i forskningsprosessen (ibid.). I hvilken grad dette er mulig, er imidlertid diskutabelt.

Fenomenologiske studier er utforskning av prosesser eller hverdagshandlinger, men der prosessen er avsluttet når forskeren tar til med forskningsarbeidet. Opplevelsene kan derfor ikke observeres av forskeren. Likevel er ikke opplevelsen av disse erfaringene glemt av menneskene som har gjennomlevd dem (Postholm, 2005, s.43), og dybdeintervju av lærere med erfaringer knyttet til egen læring og utvikling og til skolens lærings- og utviklingsarbeid, kan dermed bidra til å belyse forhold som er av betydning for at skoler skal utvikles som lærende skoler. Fenomenologi kan ha et sosiologisk eller psykologisk individuelt perspektiv. I denne framstillingen rettes fokus mot et psykologisk, individuelt perspektiv med en transcendentil tilnærming. Dette er en tilnærming til studie av fenomener slik forskeren ser dem, eller slik de framtrer i bevisstheten (Postholm, 2005, s. 42).

Intervju er den sentrale datainnsamlingsmetoden i fenomenologiske studier. Lærere kan gjennom intervju fortelle om sine erfaringer knyttet til egen læring og utvikling og til skolens utviklingsarbeid. I kassstudien, som er en studie av samtidige prosesser, er observasjon den sentrale datainnsamlingsmetoden, som suppleres med andre metoder. I analyse av kassstudier søker en gjennom beskrivelser og temaer å komme fram til påstander, mens den fenomenologiske metoden søker en generell beskrivelse av

erfaringer gjennom forklaringer, meninger og meningstemaer. Yin (1994) peker på at kausstudier er spesielt passende der det er umulig å skille fenomenets variabler fra konteksten. Fenomenologisk analyse av intervjuer, kan derfor betraktes som et betydningsfullt supplement for å gripe forståelsen for hva som skal til for at skolens lærere skal engasjere seg i egen utvikling og i skolens utvikling, slik at skoler kan legge til rette for at læring og utvikling kan etableres som en integrert og naturlig del av lærernes hverdag.

4.3 Validitet, reliabilitet og etikk

I følge Merriam (2009) er reliabilitet og validitet i kvalitative studier nært knyttet til etikk. For det første knyttes validitet og reliabilitet til hvorvidt presentasjon av studien gir tilstrekkelig innsikt i den og om konklusjonen høres sannsynlig for leserne, utøverne og andre forskere. Reliabilitet knyttes til hvorvidt en repetisjon av studien vil gi samme resultat. Dette er en utfordring for kvalitative studier, siden menneskelig adferd aldri er statisk (ibid., s. 230). Et viktigere spørsmål i kvalitativ forskning er derfor om studiens resultater kan sies å være i overensstemmelse med innsamlet data. Derfor brukes gjerne begrepene pålitelighet eller overensstemmelse i kvalitative studier. De instrumenter som kan brukes her, er i følge Merriam (ibid.) trening og praksis. Pålitelighet gjelder både gjennomføring av studien og av resultatene. Dette angår både hvordan datainnsamlingen er utført, hvordan analysen og fortolkningen av dataene er gjort og hvordan det blir presentert. Forskeren må overbevise leseren om at pålitelige prosedyrer er benyttet. Kvalitative studier trenger i sin framstilling å ha med tilstrekkelig detaljer for å vise at konklusjonen er fornuftig, eller pålitelig. Strategier i kvalitative studier for å etablere autensitet og troverdighet, baseres på forskerens perspektiv på verden og spørsmål i overensstemmelse med de filosofiske antakelsene som ligger til grunn for perspektivet. Siden jeg har lite trening og praksis i bagasjen, vil innspill og vurderinger fra mine erfarne veiledere bidra til å oppfylle krav til studiens pålitelighet.

Pålitelighet går på hvorvidt forskningen stemmer overens med virkeligheten. Dette er knyttet til meningsperspektiver. I denne sammenheng er det derfor viktig å være seg

bevisst at fortolkninger alltid er knyttet til data, dataene snakker ikke for seg selv. Merriam (2009, s.215) peker på at selv om den objektive sannhet eller virkelighet ikke kan fanges i kvalitativ forskning, finnes en rekke strategier for å styrke studiens pålitelighet. Triangulering, slik Denzin bruker det (som referert i Merriam, 2009), er en velkjent strategi. Med triangulering menes her bruk av flere metoder, flere kilder i datainnsamlingen, flere forskere som jobber sammen og bruk av flere teorier for å bekrefte fremkomne funn. I datamaterialet fra delprosjekt fire i Ladeprosjektet (se Steen-Olsen & Postholm, 2009), som er utspringet for den fenomenologiske studien, er triangulering benyttet på flere måter. For det første er det i Ladeprosjektet tatt i bruk flere kilder i datainnsamlingen. Det som er framkommet i intervju, har derfor vært mulig å sjekke opp mot det som er framkommet gjennom observasjoner. Videre har intervjuobjektene, skolens ledelse og teamledere, hatt ulike roller inn i prosjektet, og har dermed bidratt med betraktninger og erfaringer fra prosjektet fra ulike ståsted. I den fenomenologiske studien er en tredje gruppe informanter, faglærere uten sterk teamtilhørighet og lærere som selv ikke har deltatt aktivt inn i prosjektet, kommet med i utvalget.

I studien av hvordan skoler kan legge til rette for at lærere skal engasjere seg i utviklingsrettet arbeid, er den indre pålitelighet forsøkt ivaretatt ved at mine forskningsfunn ble framstilt for noen av informantene ("member checking"), slik at disse fikk mulighet for å gi tilbakemelding på om studiens funn er i samsvar med egen meningsskapning, slik de selv opplever virkeligheten. Studiens indre validitet kan også være avhengig av hvor mange informanter som intervjues. Når metningspunktet med hensyn til å få tilgang til ny informasjon omkring det aktuelle temaet er nådd, kan ytterligere intervjuer ses som overflødige. Dette avhenger imidlertid noe av hva forskeren er ute etter. Det kan til eksempel være vanskelig å definere metningspunkt for studier som leter etter faktorer knyttet til individuelle forhold. I slike studier kan det være mer anvendelig å bestemme et antall informanter, og bruke deres beretninger for å illustrere hvordan individuelle forhold kan være knyttet til tema for undersøkelsen. Dette angår denne fenomenologiske studien, som nettopp tar sikte på å undersøke læreres individuelle

opplevelse om forhold som har betydning for at de som lærere skal engasjere seg i egen og i skolens utvikling. Fire lærere er valgt for å illustrere dette.

Videre er forskerens evne til kritisk refleksjon sentral med hensyn til studiens pålitelighet. Foruten å identifisere eget teoretiske ståsted og egen forståelse, vil kritisk refleksjon kunne ivaretas gjennom refleksjoner sammen med veiledere.

Overførbarhet, eller ekstern validitet, er knyttet til generalisering, eller hvorvidt studiens funn kan benyttes i andre situasjoner. Overførbarhet til andre studier avhenger av om studien inneholder tilstrekkelige data, som muliggjør overførbarhet (Merriam, 2009). En viktig strategi i så måte er å gi en detaljrik og tykk beskrivelse av studien. En andre strategi går på en grundig overveiing av hvilke enheter som velges for på best mulig måte få belyst studiens forskningsspørsmål. Både maksimering av ulikheter eller typisk utvalg kan velges strategisk. I den fenomenologiske studien er et strategisk utvalg benyttet. Både faglærere som hadde en distansert rolle i utviklingsprosjektet og lærere med tett kopling til team, inngår som informanter. Merriam peker videre på at generalisering i kvalitative studier ligger i det partikulære, at det vi lærer i en bestemt situasjon kan overføres, eller generaliseres, til en lignende situasjon i en senere studie (ibid. s, 225).

Med hensyn til kvalitative studiers etiske vurderinger, ligger disse først og fremst hos forskeren selv. Validitet, reliabilitet, eller pålitelighet, inngår i forskerens etiske vurderinger. Både observasjonsstudier og intervjuer stiller spesifikke krav til forskerens etiske vurderinger. Dette angår blant annet anonymisering av informanter og informasjon, og behandling av data med høy integritet. Den fenomenologiske studien er klarert av NSD¹.

4.4 Tilgang til data og intervjusituasjon i den fenomenologiske studien

To forskere jobbet sammen på delprosjektet *Kunnskapsdeling mellom lærere*. I tillegg bidro jeg, som prosjektmedarbeider, inn med datainnsamling i form av observasjoner og

¹ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

opptak av fellessamlinger der lærere delte sine erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet med hverandre. Jeg har transkribert de fleste opptakene på delprosjektet. I tillegg har en del data, som er innsamlet av andre forskere på Ladeprosjektet (se Steen-Olsen & Postholm, 2009), vært tilgjengelig for meg og dannet grunnlag for masteroppgavens tema. I den fenomenologiske studien ble alle intervjuene registrert ved hjelp av diktafon. På denne måten kunne jeg konsentrere meg om de fortløpende beretningene og kunne komme med utdypningsspørsmål der jeg fant dette formålstjenlig. Før analysearbeidet ble intervjuene transkribert. Transkriberingsformen var i hovedsak ordrett, men enkelte utsagn som falt utenfor tema for oppgaven, ble utelatt.

Sted for intervjuene ble bestemt av informantene selv. De to teamlærerne ønsket at jeg skulle komme til deres arbeidsplass. Fordi de hadde begrenset tid til intervju, ble vi enige om at de skulle delta sammen i intervjusituasjonen. En informant ønsket at jeg skulle komme hjem til henne, mens det siste intervjuet foregikk i min bolig. Hvert intervju varte i ca. en time. Alle informantene hadde det meste av sin undervisning på ungdomstrinnet både på intervjutidspunktet og i aksjonsforskningsperioden. De var derfor alle tilknyttet ungdomstrinnets storsteam. Representanter fra barnetrinnets og mellomtrinnets storsteam er dermed ikke representert i denne studien.

Formålet med dybdeintervjuene var å utvikle kunnskap om hvordan skoler kan legge til rette for at lærere skal engasjere seg i egen læring og utvikling og i utviklingsrettet arbeid i fellesskap med kolleger på skolen. Videre var det sentralt å få belyst hva som skal til for at den enkelte ikke skal reservere seg mot deltakelse i utviklingsrettet arbeid.

Intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet på forhånd, fungerte mest som egen huskeliste, for å sikre at de temaer som jeg var interessert i ble tatt opp i alle intervjuene.

Spørsmålene som ble stilt skulle anspore temaer for informantene, der de selv fikk snakke ut fra egne refleksjoner, uten for mye avbrudd eller innspill av meg. Informantene responderte noe ulikt på dette, noen snakket lenge uten at det var nødvendig å komme med supplerende spørsmål eller å få de ansporet videre, mens ett intervju bar mer preg av en tettere dialog mellom intervjuer og informant. I tillegg benyttet jeg støttende kropps- og ordspråk som nikk, smil, ”ja”, ”nei”, ”mmm” ”dette var interessant” osv. Med min

bakgrunn som lærer, kjente jeg igjen mange av perspektivene informantene berettet om, og mitt kroppsspråk og små kommentarer kan derfor være preget av egne erfaringer og gjenkjennelse av situasjoner. Andre perspektiver og refleksjoner var nye og ukjente fra egen erfaring som tidligere lærer.

4.5 Egne erfaringer og forforståelse i forskningsprosessen

I perioder, både på nittitallet og etter tusenårsskiftet har jeg selv jobbet som lærer, og jeg har kjennskap til og erfaringer både fra grunnskole, voksenopplæring og fra videregående skole. Opplevelsen av hektiske dager med knapphet på tid var en gjennomgående opplevelse i min lærerkarriere i grunnskolen etter tusenårsskiftet. Jeg minnes nittitallet som noe roligere. Om dette har med skolens organisering å gjøre, om det er et resultat av stadig endringer og nye krav til læreren eller om det har med personlige forhold å gjøre, kan være vanskelig å fastslå. Sannsynligvis er det snakk om en kombinasjon av flere faktorer som gjør til at jeg opplevde tiårene som ulike. Nysgjerrigheten min i denne studien har imidlertid vært å få innsikt i hvordan dagens lærere opplever seg selv og deres skole med hensyn til forhold som kan være betydningsfulle for egen læring og utvikling, individuelt og sammen med kolleger.

Rismark (2000) viser til at ens personlige og subjektive bagasje i stor grad kan avgjøre valg og retning for forskningen, og at det derfor er betydningsfullt å synliggjøre både ens teoretiske kunnskaper og personlige erfaringer som kan ha relevans for studien. Mine erfaringer fra skolen kan betraktes som å ha gitt meg et fortrinn, men kan og tenkes å utgjøre en ulempe knyttet til denne studien. Med kjennskap til skolen som organisasjon og med erfaringer knyttet til skolehverdagens krav, utfordringer og gleder, kan dette ha gitt en forutsetning til bedre å sette meg inn i informantenes opplevelser knyttet til læring og utvikling og bedre forstå informantenes beretninger. Ulempen er knyttet til risikoen med å være forutinntatt, noe som kan angå både intervjusituasjoner og analysen. For å minske denne risikoen har jeg vært bevisst på å gå inn i studien med en åpen holdning. I tillegg har veileder bidratt kritisk inn, med blant annet innspill og rådgivning til intervjuguiden og i forhold til hvordan en kan skape gode intervjusituasjoner. I

analysedelen er samme retningslinjer fulgt. En åpen holdning til materialet sammen med kritiske refleksjoner av funn sammen med veileder har vært sentrale strategier for å redusere at forutinntatthet skulle påvirke forskningsresultatet.

5 Analyse og diskusjon av datamaterialet

I studien av hvordan skoler kan legge til rette for at lærere skal engasjere seg i egen utvikling og i skolens utvikling, er analyseenheten fire læreres forståelse av egen læring og utvikling. I analysens første fase, gikk jeg gjennom alle intervjuene og markerte tema for informantenes utsagn i henhold til analyseenheten. Deretter ble utsagnene strukturert og samlet under kategorier. To hovedkategorier utkrystalliserte seg, nemlig (1) *lærere som i hovedsak hadde teamet som referanse for egen læring og utvikling* og (2) *lærere som i hovedsak oppfattet egen læring og utvikling som et individuelt prosjekt*. For at leseren bedre skal kunne se sammenhengen mellom funnene og analysen av disse, har jeg valgt å benytte relativt rikt med illustrasjoner av utsagn fra informantene når ulike temaer i datamaterialet belyser og beskriver de to hovedkategoriene. I noen av sitatene der det har betydning for sammenhengen om det er en faglærer eller en teamlærer som uttaler seg, har jeg sett det som hensiktsmessig å referere til informantene som henholdsvis faglærer x/y eller teamlærer x/y. I andre sammenhenger, der denne todelingen er underordnet, er informantene benevnt som "en av lærerne" eller bokstavene A, B, C og D i refereringen. I den videre framstillingen benytter jeg også personlighetsformen "hun" om læreren. Dette er en litterær form og viser derfor ikke til lærerens kjønn. Et kjønnsperspektiv er ikke tillagt denne studien.

Et gjennomgående trekk i datamaterialet er at lærerne er opptatt av, og at de engasjerer seg i lærings- og utviklingsrettet arbeid. De uttrykker dette på følgende måte:

Jeg utvikler meg på arbeidsplassen gjennom å hele tida evaluere egen undervisning, måloppnåelse hos elevene og hele tida endre målkriteriene, hele tida forsøke å komme lengre (faglærer x).

På arbeidsplassen lærer og utvikler jeg meg gjennom samtaler med andre lærere. Å delta på kurs synes jeg er greit av og til. Det liker jeg. For da får jeg ny impuls (faglærer y).

Der er jo kanskje en del av jobben det å være under utvikling hele tida, så vi opplever jo nesten hver dag at vi lærer av hverandre og at vi, ja vi snakker med lærere på samme fag, vi snakker med lærere på samme trinn, og vi er med og hjelper hverandre med utviklinga hvis det er noe nytt (teamlærer x).

Teamlæreren forteller at hun utvikler seg sammen med sine kolleger på teamet. Faglærerne nevner deltakelse i kurs, evaluering av egen undervisning og samtaler med andre lærere som sentrale bidrag til sin egen læring og faglige utvikling. Sitatene antyder at lærere med tilknytning til team og faglærerne kan ha ulike referanserammer med hensyn til hva som bidrar til læring og utvikling. Teamlærerne refererer i hovedsak til arbeid på team, mens faglærerne i hovedsak refererer til individuelt arbeid for egen læring og utvikling.

5.1 Faglærernes og teamlærernes syn på egen læring og utvikling

I forskningsfeltet for denne masteroppgaven refererer et team av lærere seg til en gruppe lærere som samarbeider på tvers av fag på samme trinn. Et team kan også være et fagteam der lærerne samarbeider faglig på tvers av trinntilhørighet. Teamlærerne ser på deltakelse i felles aktiviteter knyttet til undervisning, og samtaler om undervisningsarbeid og elever som betydningsfulle kilder til egen læring og utvikling. De peker på at å jobbe på et team som er preget av kollegial støtte og tillit, er betydningsfulle vilkår for deres samarbeid og læring i fellesskap. Læring og utvikling er både rettet mot arbeid med felles elever og mot utvikling av undervisningspraksis i de enkelte fagene.

De to faglærerne jobber stort sett alene i undervisningen, og de ser noe annerledes på hvordan de lærer og utvikler seg. I tillegg til kontinuerlig evaluering av egen undervisning, framhever de deltakelse i kurs som et sentralt bidrag til faglig læring og utvikling. Dette kan dreie seg om deltakelse i kurs som tilbys via arbeidsplassen og som skolen finansierer, eller det kan være kurs som foregår på fritiden og der kursavgiften betales fra egen lomme. Det er avgjørende for lærerne at de opplever at kurset holder god faglig kvalitet. En av faglærerne uttrykte seg slik om egen kursdeltakelse:

Prøver jo å gå på kurs av høyt nivå, det må egentlig være ganske høye krav til utvikling hvis du skal føle at du har utbytte av kurset.[...] Det har ikke nødvendigvis vært veldig mange kurs jeg har vært interessert i som har gått på dagtid i skolens regi. Da har jeg heller gått på kurs på kveldstid og ei uke om sommeren.

Sitatet reflekterer en lærer som er selektiv med hensyn til hvilke kurs hun ønsker å bruke tiden sin på. Hun sier at kurset må holde høyt nivå for at hun skal ha utbytte av det. Læreren forteller videre at avgiften til kurs på fritiden dekkes av egne midler. For denne læreren synes det også som at krav til kursets kvalitet overskrider betydningen av om det arrangeres i skolens regi i arbeidstiden eller om hun må bruke egen fritid og egne midler på det.

Alle lærerne opplever at deltakelse i kurs kan bidra til oppfriskning av kunnskaper, gi ny inspirasjon, faglig utvikling og tips om nye grep og metoder som de kan bruke i undervisningen. Ny kunnskap prøves så ut i klasserommet. Det som erfares som hensiktsmessig og som bidrar til å styrke læringsarbeidet, beholdes og trekkes med videre i undervisningen:

Ting som du prøver og som fungerer med elevene dine, beholder du. Jeg må sortere litt, for av og til er det sånt opplegg som krever så mye at du orker ikke (faglærer y).

Denne læreren peker på at de elementene som trekkes med videre i undervisningen ikke bare må tilfredsstillende krav om funksjonalitet overfor elevene, men nye bidrag må også være funksjonelle med hensyn til den tid læreren er villig til å anvende på det nye. Lærerne viser gjerne til hektiske arbeidshverdager som begrunnelse for at de blir selektive i valg av hva de skal bruke tiden sin på.

Faglærernes undervisningssituasjon på skolen kan være slik at de ikke har kolleger som underviser i samme fag eller på samme faglige nivå, og de sier at det de har lært på kurs sjelden deles med kolleger. De ser det som lite relevant å dele fagkunnskaper med lærere som ikke er knyttet til samme fag eller som ikke underviser på samme faglige nivå.

Lærerne som jobber på team, foretrekker at teamet drar på kurs i fellesskap, framfor at en og en lærer drar alene. De knytter dette til to aspekter. For det første oppleves det som å skulle belaste teamets kolleger hvis kursdeltakelse medfører fravær fra undervisningen. En teamlærer uttrykte dette slik:

Du tenker deg om før du melder deg på kurs, for du vet det ikke blir satt inn vikar. Kollegaene dine tar støytten hvis du drar.

Sitatet viser at læreren i sin vurdering om eventuell kursdeltakelse også tar med i betraktning at et fravær vil kunne medføre ekstra belastning for kollegene. Dette tyder på at læreren har omtanke for kollegenes undervisningssituasjon. Omtanke for hverandre kan betraktes som et aspekt knyttet til hva lærerne legger i det å tilhøre et godt fungerende og støttende team. Også faglærerne som jobber alene i undervisningen sier at de tenker seg om før de melder seg på kurs som foregår i undervisningstiden. Dette angår ikke omsyn til kolleger, men heller hva det kan medføre av eget ekstraarbeid. De sier at kursdeltakelse medfører ekstraarbeid knyttet til flytting av timer og organisering for å skulle ta igjen timene senere.

For det andre opplever teamlærerne det som vanskelig å skulle få med resten av teamet etter å ha deltatt alene på kurs. Teamlærer y uttrykker dette slik:

Det er kanskje ikke akkurat veldig enkelt å skulle fare på kurs og så skulle ha med alle sammen på hele teamet etterpå.

Dette utsagnet tyder på at læreren opplever at teamets potensielle læringsutbytte er begrenset som følge av at en og en lærer drar på kurs. Læreren sier at det kan være

vanskelig å få med hele teamet etterpå. Teamlærerens refleksjoner om individuell kursdeltakelse kan betraktes å være i tråd med forskning som viser at å sende enkelte lærere på kurs i liten grad medfører nytenkning og utvikling i skolen (Sjøbakken, 2006). Å skape felles meningsinnhold er et sentralt redskap i kunnskapsutvikling mellom individer. I et sosiokulturelt perspektiv betraktes kunnskap som å være kontekstspesifikk (Säljö, 2002) og det kan derfor være utfordrende å skape felles meningsinnhold mellom individer som ikke deltar i samme kontekst, som for eksempel i en kurskontekst. Det kan tyde på at den kunnskapen en lærer tilegner seg gjennom kursdeltakelse kan være vanskelig å dele med kolleger på en slik måte at det bidrar til utvikling i organisasjonen. Teamlæreren forteller videre at når derimot hele teamet deltar samlet på kurs, opplever hun bedre læring:

Da vart hele teamet med (henviser til et kurs i forbindelse med Ladeprosjektet). Det var ikke bare en som dro på kurs eller to som dro på kurs og skulle få med alle etterpå.[...] Så vi dro på kurs felles og hadde felles samtaler og felles aktiviteter, så det lærte jeg nå mye på jeg i hvert fall.

Læreren peker her på at hun har lært mye av å dra på kurs sammen med kollegene. Hun trekker videre inn felles samtaler og aktiviteter som betydningsfulle bidrag for egen læring. Læreres fortrinn av å lære i fellesskap er fremhevet i flere studier. Fullan & Hargreaves (1991) viser til at læreres interaksjon med andre er en avgjørende stimulus for læring og utvikling. Også Senge (1991) trekker fram positiv effekt av å lære i fellesskap. Han peker på at den enkelte kan oppleve langt raskere vekst i læring sammen med andre enn hva som ellers ville vært mulig.

Spørsmål og utfordringer knyttet til felles elever oppleves som et betydningsfullt felt for faglærerne å samarbeide med andre lærere på. De sier at samtaler om felles elever bidrar til utvikling i fellesskap med kolleger. Felles elever kopler dermed faglærerne og lærerne på team sammen. Dette samarbeidet foregår både til avtalt møtetid og i mer uformelle sammenhenger som i pauser og på arbeidsrommet. Faglærerne antyder at de kunne ønsket seg mer av denne typen samarbeid med andre lærere. Undervisningen deres

dekker gjerne flere trinn, noe som medfører at de dermed må forholde seg til mange elever, få timer per uke. De opplever at knapphet på tid og få anledninger til å bli kjent med hver enkelt elev kan være en utfordring, spesielt hva angår særskilte forhold knyttet til enkeltelever. Kontaktlærere og andre kolleger blir derfor viktige samarbeidspartnere for å få tilstrekkelig informasjon om betydningsfulle forhold knyttet til enkelte elever.

Oppsummert kan funnene fra undersøkelsen tyde på at faglærerne i stor grad ser seg selv som soloartister i egen faglige utvikling, mens elevrelaterte saker oppleves som hensiktsmessig å samarbeide med kolleger om. Teamlærerne trekker imidlertid fram både fag og elever som gunstige felt å samarbeide om og utvikle seg i felleskap på. Teamlærerne og faglærerne har ulike vilkår for læring og utvikling, og de har dermed også ulike referanserammer for å vurdere læring og utvikling. Teamlærerne trekker fra teamets læringsutbytte som referanseramme, mens faglærerne trekker fram egen læring og utvikling som referanseramme.

5.2 Samarbeid mellom lærere – betydningsfulle forhold og utfordringer

En sentral hensikt med skolens toårige utviklingsprosjekt var at lærerne skulle lære sammen og utvikle seg i fellesskap. De to teamlærerne som forstår utvikling og læring som samarbeid, forteller om positive erfaringer fra dette arbeidet. En lærer forteller at teamet hennes ble engasjerte:

Da vi satte i gang, så fikk vi høre at vi var veldig positive og, ja, vi ble ivrige!
(informant D)

Et aspekt ved lærernes beretninger om positive erfaringer fra deltakelse i prosjektet har å gjøre med at de opplevde at dette førte til økt bevissthet og utvikling knyttet til egen undervisningspraksis. De ser dette som et resultat av læring og utvikling i fellesskap med kolleger på teamet og sammen med en forsker. Teamlærer x uttrykker dette slik:

Vi fikk jo veldig godt utbytte av det når vi hadde lærere, eller kollegaer inn til deg selv [...] og med forskeren, og det at du fikk den samtalen etterpå, hva kunne du gjort annerledes, hva, det var veldig bra. Det var veldig nyttig, det lærte jeg av, også det å ha fått observert andre og fått sett litt tips og råd, hvordan de legger opp oppstarten av timen for eksempel.

Denne læreren sier at hun har lært av å ha hatt kolleger og forsker til stede i sin undervisning som observatører og av refleksjonssamtaler sammen etterpå. Hun sier også at hun har fått tilgang til nye tips og råd gjennom å observere i kollegers undervisning. Observasjon av hverandres undervisning og refleksjonssamtaler i fellesskap pekes altså på som viktige bidrag for læring og bevisstgjøring av praksis. Dette dreier seg både om å få bekreftelse på egne tanker og ideer om hva som fungerer og å få nye innspill fra kolleger. Videre sier lærerne at de opplevde økt variasjon i undervisningen og bedre individuell tilpasning for elevene som følge av deltakelse i teamets utviklingsarbeid. En av lærerne uttrykte dette slik:

Vi skjønner, vi henviser til hva som fungerer med den og den eleven, og jeg føler faktisk også at den læringa her har gjort at du blir bedre kjent med elevene [...] vi ser jo at elevene har veldig utbytte av variasjonen.

Læreren peker på å ha fått økt forståelse for hva de ulike elevene trenger. Hun sier at hun er blitt bedre kjent med elevene sine, og hun opplever at elevene har hatt utbytte av den variasjonen i undervisningen som teamet hadde fokus på å utvikle. Det kan altså synes som at den bevisstgjøring av undervisningspraksisen som læreren har oppnådd i samarbeid med kolleger også har gitt gevinst i form av at det har bidratt til bedre individuell tilpasning for elevene.

Et annet positivt aspekt ved å delta i prosjektet dreier seg om kontinuitet og læring gjennom å fordype seg i et tema over tid. Avsetting av tid til dette arbeidet gjorde det mulig for lærerne å gi hverandre innspill, teste ut og evaluere i fellesskap, som en kontinuerlig prosess over to år. De opplevde det å ha tid til å møte kolleger, utveksle

erfaringer og presentere ulike ting for hverandre som nyttige bidrag for egen utvikling. Positive erfaringer fra egen deltakelse førte også til at lærerne etter hvert valgte å bruke sin egen tid til dette arbeidet etter at de økonomiske midlene som var satt av til innleie av vikarer i prosjektet, var oppbrukt. En lærer uttrykker seg slik om bruk av fritimer i utviklingsprosjektet:

Sånn som når jeg hadde fritime, kunne jeg være inne og observere Y, for eksempel, sånn at vi brukte av vår egen tid til å gjøre det, for vi så jo nytten av det og vi ville fortsette med det. Vi hadde jo ikke noe mer midler, men da fortsatte vi med det på tross av det, da (teamlærer x).

Sitatet tyder på at når lærere er i gang med et utviklingsarbeid som engasjerer sterkt og der læringsutbyttet erfares som tilfredsstillende, kan de oppleve det som nyttig å prioritere utviklingsarbeid i sin egen yrkesutøvelse, for eksempel ved å bruke egne fritimer til dette arbeidet. Lærernes vilje til å bruke egendisponert tid til faglig utvikling gjenspeiles også der lærere deltar i fagrelaterte kurs som foregår på fritiden. Lærerne ser dermed tid som en rammefaktor for deltakelse i utviklingsrettet arbeid. Funn i datamaterialet viser at lærerne også ser tid som en begrensende faktor for deres deltakelse i visse typer utviklingsrelaterte aktiviteter.

For eksempel foretrekker noen av lærerne å jobbe aleine. De viser til knapphet av tid og fagets egenart som begrunnelse for dette. Faglærere som har jobbet en årrekke i skolen, sier de opplever at flere og flere av fagets timer blir tatt til felles prosjekter eller går bort til ulike arrangementer på skolen. Dette fører til en opplevelse av knapphet på tid for å rekke å jobbe seg gjennom undervisningsplaner og for at deres elever skal ha mulighet til å oppnå faglige mål. Tiden prioriteres derfor til undervisning i eget fag. Opplevelsen av knapphet på tid til undervisning i eget fag kan føre til at lærere reserverer seg fra å skulle bruke tid og ressurser på utstrakt samarbeid med andre. En faglærer uttrykte dette slik:

Skal jeg bruke en del av stillingen til den type arbeid eller den type forhåpentligvis utbytte, eller skal jeg bare fortsette utviklingen på den måten jeg

gjør? Men jeg kunne tenkt meg at folk kom inn til meg og at det blir brukt ressurser på det, det blir faktisk noe annet, for da kunne jeg undervise like mye som jeg gjør [...] Det kan være en fordel å slippe å bruke så mye av den knappe tiden man har til å skulle planlegge sammen.

Sitatet tyder på at læreren nødvendig vil bruke sin tid på samarbeid som hun ikke opplever er direkte knyttet til egen undervisning. Opplevelse av knapphet på tid kan dermed betraktes som en begrensende faktor for denne lærerens ønske om å bruke tiden sin på samarbeidsrelaterte aktiviteter med kolleger. Dette sitatet, sammen med andre funn i datamaterialet, viser at lærerne bruker argumenter som å ha en travel hverdag og begrenset tid som begrunnelse for deres reservasjon mot deltakelse i visse typer samarbeidsrelasjoner og utviklingsrelaterte aktiviteter (se også kapittel 5.4). Litteratur fra Ladeprosjektet (Sølvberg, Rismark og Wiken, 2008; Rismark & Sølvberg, 2009) peker på at dersom lærerne til stadighet går med opplevelsen av å mangle tid til utviklingsarbeid og kunnskapsdeling, er dette en utfordring for skoler i deres arbeid med å realisere nasjonale krav til utvikling.

Lærere som opplever at de i stor grad er soloartister i egen utvikling i organisasjonen kan altså være en utfordring i skoler som tar sikte på å utvikles som lærende organisasjoner. I følge Fullan & Hargreaves (1991) kan læreres tradisjon med å jobbe alene skape konservatisme og motstand mot nyskaping i undervisningen. Faglærerne som beretter om liten grad av samarbeid med sine kolleger, kan i så måte betraktes som å representere et tradisjonelt syn på læreryrket. De underviser alene i klassen, og de drar på eksterne kurs for å styrke sin faglige utvikling. Deres utvikling foregår da primært utenfor undervisningens kontekst og uten skolens kolleger som samspillpartnere.

Lærerens faglige kompetanse regnes som den mest betydningsfulle faktoren for elevenes læring (KD 2008). Læreres individuelle utvikling er en viktig hjørnestein for skoler som tar sikte på å utvikles som lærende organisasjoner (Senge, 1991). Det er imidlertid nødvendig at den individuelle kompetansen deles med andre i organisasjonen. Innsyn i kollegers grep, metoder, faglige og pedagogiske praksis kan bidra til å styrke den enkelte

lærers helhetlige yrkeskompetanse og skolens utvikling. Opprettholdelse av strenge faggrensener kan betraktes som å være et hinder for deling av kunnskap mellom kolleger. På små skoler kan lærere oppleve at de ikke har kolleger som underviser i samme fag eller på samme faglige nivå. Hvis dette fører til at man opplever samarbeid med kolleger om eget fag som hensiktsløst, utelukkes dermed for eksempel muligheten til å få tilbakemelding på egen praksis av kompetente kolleger. Metoder, grep og praksis som kan betraktes som å overskride faglige grenser, blir da heller ikke delt. Først når et bredt samarbeid mellom kolleger er etablert som en gjennomgående praksis for alle lærerne i organisasjonen, kan skolen betraktes som en lærende skole (Fullan & Hargreaves 1991; Senge, 1991; Wadel, 2008).

5.3 Krav og forventninger til kolleger i samarbeid

Som vist til ovenfor, opplever de fire lærerne at utviklingsrelatert samarbeid med kolleger skjer gjennom deltakelse i felles aktiviteter og gjennom samtaler. Datamaterialet viser også at lærerne har forventninger og krav til samarbeid med kolleger. Forventningene retter seg mot hva det kan være nyttig å samarbeide om, hvem som kan være relevante samarbeidspartnere og det sosiale klimaet i samarbeidsrelasjoner. Datamaterialet viser at et gjennomgående trekk er forventninger om at samarbeidet skal være elevrettet. Videre viser lærerne til betydningen av at samarbeidet må fungere godt. En av lærerne uttrykte seg slik om samarbeid:

Teamarbeid er alltid bra, sånn generelt. Samarbeid for samarbeidets skyld er ikke det.

Fullan & Hargreaves (1991) peker på at samarbeid mellom mennesker ikke nødvendigvis trenger å være konstruktivt. Man kan samarbeide på en god eller mindre god måte, om noe overhodet blir gjort. Et samarbeid som fungerer godt, kan for eksempel innebære at lærerne har en opplevelse av å stå sammen som kollegium gjennom å ta felles ansvar for elevene og at det ikke skilles mellom ”mine” - ”dine” elever. En lærer uttrykte dette på følgende måte:

Hvis det er en av oss, kanskje har kollegaen problemer med en kontaktelever, så er det like naturlig at vi skal stille opp og komme med tips og råd om hvordan en kan løse det som kontaktlæreren. Så det er ikke noe mine, dine, det er våre elever på trinnet (teamlærer y).

Denne læreren forteller at det er naturlig at teamets lærere, på tvers av kontaktlæreransvar, gir hverandre tips og råd angående utfordringer knyttet til enkeltelever. For at samarbeidet skal fungere godt, peker lærerne også på betydningen av at samarbeidsteamet oppleves som samkjørt og støttende og at kolleger stiller opp for hverandre. Dette innebærer for eksempel trygghet om at resten av teamet stiller opp og tar ansvar i situasjoner der en kollega må melde fravær. Åpenhet og tillit både med hensyn til faglige og personlige forhold, fremtrer som sentrale kvaliteter for læreres opplevelse av å tilhøre et godt fungerende team. Hvis for eksempel en lærer på teamet gjennomgår en vanskelig situasjon eller periode i livet, oppleves det som svært godt å være trygg på at dette kan deles med resten av teamet og at man kan få forståelse for situasjonen. Teamlærer x uttrykker dette slik:

Så vi er veldig sånn åpen med å stille opp for hverandre, og vi har en kultur der vi sier: ” det ordner vi, nei, det tar vi, ikke noe problem”.

Dette utsagnet suppleres støttende av den andre teamlæreren:

Er du borte ei stund, så tenker du at er det ett eller annet som oppstår, så ordner de andre to kollegaene det. De ringer ikke og spør. De fikser det. Og det er veldig godt.

Betydning av åpenhet og tillit mellom kolleger i samarbeid har støtte i forskningslitteraturen (Thomsen & Holloway, 1997; Senge, 1991). Forskerne peker på at dette er sentrale kjennetegn for kulturer som kan karakteriseres som utviklings- og endringsrettete. Også Dalin (som sitert i Wadel, 2008) peker på betydningen av at

arbeidsmiljøet i lærende organisasjoner er preget av at kompetente folk stiller opp for hverandre både personlig og faglig.

Lærerne stiller også krav til kollegers faglige kompetanse og undervisningsnivå. Lærerne ønsker å samarbeide med kolleger som de kan forvente å oppleve gjensidighet til hva angår bidrag til hverandres læring og utvikling:

Man må utfylle hverandre i stedet for at den ene hele tiden skal dra lasset. En kan ha forskjellige styrker, forskjellige delområder, men sånn totalt må det være på ca. det samme nivået (informant B).

Denne læreren sier at det er viktig at lærere i samarbeid utfyller hverandre. Hun peker videre på at lærerne kan ha ulike styrker, men i sum være jevnbyrdige. Funn i datamaterialet viser også at lærerne ikke opplever det som hensiktsmessig at for eksempel en faglærer på ungdomstrinnet skal samarbeide med en lærer som underviser i samme fag i småskolen. Lærere som underviser i samme fag på ungdomstrinnene oppleves derimot som en potensiell og hensiktsmessig samarbeidsgruppe. Lærerne må altså se muligheten for at de sammen med kolleger skal kunne utfylle hverandre faglig for at de skal ha tro på læring og utvikling og for at de skal ønske å bruke tida si på samarbeidet.

I datamaterialet synes det som at teamlærere ser mulighet for læring og utvikling i samarbeid med kolleger dersom bestemte vilkår er til stede. Når det er et støttende klima, samt åpenhet og tillit mellom kolleger, kan fellesskapet fungere som et læringsfellesskap. Faglærerne synes å mene at fagkompetanse er avgjørende, og de har ikke samme fokus på klima og miljø som teamlærerne. Veien over til å forstå læring og utvikling som et individuelt prosjekt, kan dermed synes nærliggende hos disse lærerne.

Lærernes oppfatning av begrensninger for hvem det er hensiktsmessig å samarbeide med og hva det kan være relevant å samarbeide om, kan også virke begrensende for skolens utvikling. I lærende organisasjoner stilles det krav til kunnskapsdeling og samarbeid på tvers av nivåer. Shaw & Perkins (1992) peker på at det er av avgjørende betydning for

utvikling på organisasjonsnivå at den læringen som foregår på individ- og gruppenivå spres oppover i organisasjonen.

5.4 Ledelsen og skolens samarbeidskultur

Organisasjonens lærings- og samarbeidskultur er av avgjørende betydning for hvordan krav om endring og utvikling håndteres (Fullan & Hargreaves, 1991; Senge, 1991; Wadel, 2008). Utviklingsrettede samarbeidskulturer kan karakteriseres av at ansatte deler sin kompetanse og kunnskap med hverandre, og at de utvikler seg sammen i et åpent og tillitsfullt arbeidsfellesskap som omfatter hele organisasjonen (Senge, 1991). Støttende og tillitsfulle relasjoner inngår som et sentralt forhold mellom de ansatte i samarbeid og utvikling på arbeidsplassen. Intervju av de fire lærerne tyder på at de opplever skolens kollegialitet som uformell og grei. De forteller at den sosiale kontakten er sterkest mellom lærerne innen de tre ulike storteamene. Lærerne blir likevel kjent med hele skolens personale gjennom ulike sosiale aktiviteter og samlinger. De opplever å bli verdsatt av kolleger gjennom å bli gitt tillit, ros og anerkjennelse. Faglærerne som jobber alene i undervisningen, fremhever *en* spesielt betydningsfull nærmeste kontakt i en annen faglærer. Dette handler blant annet om at faglærere som står utenfor et team, kan betrakte egen undervisning fra felles vinkel. Lærerne som jobber på team har et eget fellesskap knyttet til sin elevgruppe, og de trekker fram sine kolleger på teamet som betydningsfulle andre. Fullan & Hargreaves (1991) peker også på at ledelsens behandling av sine ansatte er en betydningsfull faktor for hvordan lærere formes. Intervjuene viser at lærerne verdsetter at ledelsen fungerer støttende i deres arbeid. To av lærerne sier følgende:

Rektor er veldig inkluderende [...] hun spør alltid hvordan det går (informant A).

Det blir jo stilt krav til oss i form av kvalitetssikring på at vi følger læreplanene, da, og det er jo alltid fint å ha noen som koordinerer og pusher på at ting går framover der også (informant B).

Sitatene tyder på at ledelsen oppleves både som inkluderende og som pådriver og koordinator for lærings- og utviklingsrettet arbeid. Funn i datamaterialet viser at lærerne likevel kan være uenige i noen av ledelsens prioriteringer. Uenighet kan for eksempel angå bruk av fellestid og hvorvidt det blir satt av nok tid til oppgaver som lærerne opplever at krever grundig arbeid i fellesskap med kolleger. Lærerne kan også oppleve det som bortkastet tid å delta på møter som ikke setter elever og undervisningsarbeid i fokus:

Det du trenger i skolen er praktiske ting, ikke noen ideer, liksom. Å bruke så mye tid på det [viser til omorganisering i skolen], OK, det ser litt mer moderne ut, men å bruke så mye tid på det, det synes jeg virker bortkasta (informant A).

Dette sitatet, sammen med utsagn i de andre intervjuene, tyder på at lærerne har et sterkt ønske om å bruke tida si på undervisnings- og elevrettet arbeid. Funn i datamaterialet tyder også på at det er betydningsfullt for lærerne at de har mulighet til å konsentrere utviklingsrettet arbeid rundt ett eller få temaer om gangen. De opplever det som lite hensiktsmessig at mange baller henger i luften samtidig:

Det er mange baller opp i luften, men det hadde kanskje vært lurt å ha færre og fått gått grundigere inn i det, for det fikk vi på Ladeprosjektet, og det har vi hatt nytte av (teamlærer y).

Denne læreren uttrykker at å ha mange baller i luften samtidig, kan gå på bekostning av opplevelsen av grundig og nyttig arbeid. Litteratur fra Ladeprosjektet (Rismark & Sølvsberg, 2009) viser at det kan være fordelaktig at skoler konsentrerer seg om ett eller få utviklingsprosjekter om gangen. Hvis de ansatte opplever at de skal engasjere seg i mange endringsprosjekter samtidig, kan dette virke negativt både på individ- og på organisasjonsnivå. Det kan være betydningsfullt for et vellykket resultat at utviklingsrettet arbeid er fokusert, slik at endringer blir fullførte.

Et betydningsfullt funn hva angår skolens samarbeidskultur relaterer seg til grensen for hva som oppleves som relevante samarbeidspartnere. Mens teamlærerne refererer til teamet som læringsfelleskap, peker faglærerne, som nevnt, på *en* betydningsfull kontakt. Felles for begge kategoriene er at grensene for relevante samarbeidspartnere trekkes ved ungdomstrinn og barnetrinn ved at lærerne ikke opplever det som meningsfullt at barnetrinn og ungdomstrinn skal drive utstrakt utviklingsarbeid i fellesskap. De opplever at forskjellene i undervisning på barnetrinn og ungdomstrinn er for store til at de anser dette som relevant og effektiv bruk av egen tid og kapasitet. Høyere faglig spesialisering, karaktersetting og særegenheter knyttet til å undervise elever i ungdomstiden trekkes fram som sentrale faktorer som skiller ungdomstrinn fra barnetrinn, og som vanskeliggjør et utstrakt samarbeid mellom lærerne i denne 1-10-skolen.

Nasjonale styringsdokumenter peker på at dagens skole skal være en lærende organisasjon, karakterisert av at de ansatte utvikler seg og lærer sammen, og at ny læring spres til alle nivåer i organisasjonen. Når lærerne peker på at de opplever det som lite relevant å bruke tiden sin på samarbeid som omfatter hele organisasjonen, kan dette betraktes som å stride mot sentrale krav til dagens skole. Utvikling av skolen kan bygge på lærings- og utviklingsarbeid som foregår i mindre enheter, som for eksempel enheter knyttet til trinn eller fagteam. Som Wadel (2008) og Rismark & Sølvsberg (2009) peker på, kan samarbeid i små enheter være praktiske og potensielle enheter for læring. Det er imidlertid sentralt at denne læringen deles og spres til resten av organisasjonen. Funn i datamaterialet tyder altså på at det kan være visse utfordringer knyttet til å etablere en samarbeidende kultur mellom lærerne på tvers av barne- og ungdomstrinn:

Det er kanskje ikke en kultur for at det er veldig ønskelig at vi skal ha så mye på tvers av hele skolen, for å si det sånn (informant C).

Denne læreren antyder at skolens lærere ikke ser et utstrakt samarbeid som innbefatter alle trinn som særlig ønskelig. Dette kan være knyttet til flere forhold. Lærerne sier at det som foregår under skolens felles samlinger ikke oppnår å tilfredsstille deres ønske om og

behov for å bruke tiden sin til meningsfullt utviklingsarbeid. En lærer uttrykte seg slik om dette:

Vi har vel egentlig ikke fått de store samlingene til å fungere sånn at vi føler at det blir noe utvikling av det (informant D).

Denne læreren peker på at hun ikke opplever at møter der hele skolens personale er samlet, bidrar til utvikling. Sølvberg & Rismark (2009) peker på at kunnskapsutvikling i fellesforum kan være utfordrende. De viser til at det kan være hensiktsmessig at temaer som tar sikte på å bidra til at lærere skal utvikle seg i fellesskap og som behandles på organisasjonsnivå, er av mer prinsipiell karakter. Lærere kan for eksempel dele sin kunnskap med hverandre på organisasjonsnivå gjennom å trekke linjer fra det detaljerte til det mer prinsipielle, eller fra det prinsipielle over til egen praksisutforming (ibid. s, 116).

Videre gjør lærernes opplevelse av begrenset kapasitet hva angår både bruk av egen tid og hvor mange saker de skal involveres i, til at de ikke ønsker seg et utstrakt samarbeid mellom barne- og ungdomstrinn. Lærerne sier at deres kapasitet også er begrenset med hensyn til hvor mange de kan samarbeide med. Et sterkt elevfokus fører til at de blir selektive og prioriterer å bruke tiden sin til det som de opplever er mest hensiktsmessig for å styrke undervisningsarbeidet i egen elevgruppe. En av lærerne uttrykte dette slik:

Når vi har en travel hverdag, så er du likeså interessert i å høre hvordan lærerne på 9. trinn legger opp undervisningen, framfor lærerne på 2. trinn.

Læreren trekker her fram en travel hverdag som begrunnelse for at hun kan velge bort samarbeid med lærere som tilhører barnetrinnet og at hun ser det som nyttigere å bruke tiden sin på å få innsikt i hvordan andre lærere på eget storsteam legger opp undervisningen.

Lærernes behov for å bruke tiden sin på elevrettet arbeid og til utvikling av praksisfeltet, sammen med deres opplevelse av manglende kapasitet i en travel hverdag, framtrer dermed som betydningsfulle forhold som kan virke inn på skolens lærings- og samarbeidskultur. Et annet vesentlig forhold er grensene lærerne trekker i forhold til hvilke deler av skolens personale som oppleves som relevante/ikke-relevante samarbeidspartnere i lærings- og utviklingsarbeid. Skal skoler komme videre i arbeidet med å utvikles som lærende organisasjon, trengs kanskje et spesielt fokus på skolens lærings- og samarbeidskultur. Skal barne- og ungdomstrinn jobbe hver for seg som læringsfellesskap eller finnes det argumenter for at samtlige av skolens lærere skal jobbe som et enhetlig samarbeids- og læringsfellesskap? Det kan også være nødvendig å legge til rette for å redusere læreres opplevelse av å mangle tid og kapasitet til samarbeid. Det spørres også om ledelsen har oppfattet at lærerne har sterke prioriteringer om å bruke sin tid til elevrettet arbeid og hvordan de kan bruke dette til å styrke skolens lærings- og samarbeidskultur.

5.5 Lærerne som aktører i utviklingsarbeid

Datamaterialet viser et betydningsfullt skille mellom lærerne som var aktive aktører på et av skolens team i aksjonsforskningsprosjektet og de som ikke hadde slik tilhørighet, når det gjelder deres oppfattelse av hva deltakelse i samarbeidsrelaterte aktiviteter med kolleger kan gi av læring og utvikling.

Faglærerne, som ikke var aktive deltakere på noen av skolens prosjektteam, sier at de ser at denne type utviklingsarbeid kan ha en viss nytteverdi, men de uttrykker ikke noe sterkt ønske om selv å skulle delta i et eventuelt framtidig utviklingsarbeid som innebærer utstrakt samarbeid mellom lærerne. For eksempel uttrykte en av faglærerne seg slik om hvordan hun ser på nytten av kunnskapsdeling mellom kolleger:

Jeg tror at det du gjør i klasserommet på en måte, det er avhengig av deg og elevene. Det er noe som foregår der som er veldig vanskelig å bare gå i et klasserom og se hvordan det fungerer, selv om det er samme elevene, å overføre

det til deg selv. For da må du forandre deg selv på en måte, og det går ikke an. Men noen tips og sånn, - men jeg tror folk er så forskjellige at det blir veldig vanskelig å lage sånn store regler og sånn skal det være, for det blir ikke sånn uansett.

Sitatet tyder på at denne læreren ikke ser det som særlig fruktbart at lærere i utstrakt grad deler sin praksis med hverandre. Hun framhever personlige forskjeller mellom lærere som begrensning for nytten av dette. Fullan & Hargreaves (1991) peker på at livets og karrierens erfaringer fører til at lærere utvikler ulike holdninger til endringer. De peker videre på at det er nødvendig å ta hensyn til slike individuelle faktorer for å forstå profesjonell endring og utvikling. Lærere har med seg en ballast av erfaringer og holdninger som settes i spill og som vil virke inn når skolen setter i gang med utviklingsrettet arbeid for sine ansatte. Nye erfaringer kan bidra til at holdninger konserveres eller forsterkes, men det kan heller ikke utelukkes at læreres holdninger til samarbeid vil kunne endres som følge av at de eksponeres for situasjoner som gjør krav til utstrakt samarbeid mellom kolleger. Hvorvidt de samarbeidsrelaterte aktivitetene som teamlærerne fikk erfaring med gjennom deltakelse i Ladeprosjektet (se Steen-Olsen & Postholm, 2009) har bidratt til å endre deres holdninger til samarbeid, dekkes ikke av denne fenomenologiske studien. Funn i intervjuene tyder imidlertid på at teamlærerens syn på nytten av å utvikles i fellesskap i noe henseende kan betraktes å stå i kontrast til hvordan de to faglærerne, som var utenfor utviklingsprosjektet, betrakter lærings- og utviklingsarbeid som et individuelt prosjekt.

De to teamlærerne sier at samarbeidsrelaterte aktiviteter og samtaler, som for eksempel slik de opplevde arbeid på team i Ladeprosjektet (se Steen-Olsen & Postholm, 2009), har betydd mye for deres profesjonelle utvikling (se kapittel 5.2). De sier også at deres læringsutbytte av å delta i skolens utviklingsarbeid ikke har vært begrenset til selve prosjektperioden. Nye grep og begreper trekkes med videre i undervisningspraksisen. De framhever videre at de nå har kunnskaper om og erfaringer med en modell for utviklingsarbeid som de vet fungerer. Lærerne opplever at de skal utvikle seg på mange områder. De ser muligheten for å videreføre modellen og mener at den kan benyttes til

framtidig utviklingsarbeid på skolen eller til utviklingsrettet arbeid sammen med lærere fra andre skoler:

For nå har vi liksom lagt opp modellen til det, så vi vet hva som fungerer og hvordan vi kunne ha jobba med det, gjort det, hvis vi hadde fått avsatt tid til det (teamlærer x).

Teamlærerne opplever altså at de nå har tilegnet seg kunnskap om et redskap som de ser kan anvendes på andre områder. Utsagnet tyder også på at deltakelse i skolens utviklingsprosjekt har gitt inspirasjon til å sette i gang utviklingsrettet arbeid sammen med kolleger på nye felt. Lærerne har nå erfaringer med hva som er betydningsfullt for at et utviklingsarbeid skal kunne bli vellykket. Medbestemmelse trekkes fram som et slikt betydningsfullt forhold. En av teamlærerne uttrykker seg slik om betydning av medbestemmelse i Ladeprosjektet:

At vi fikk sitte på storsteam og bestemme hvilken problemstilling vi skulle ha, tror jeg var alfa omega for at det vart sånn suksess som det vart.

Læreren sier at hun opplever det at teamet selv fikk bestemme problemstilling som avgjørende, for at prosjektdeltakelsen ble en suksess. Dette utsagnet kan synes å være i tråd med internasjonal forskning på feltet (Amundsen & Kongsvik, 2008; Fullan & Hargraves, 1991; Thomsen & Halloway, 1997) som peker på at opplevelsen av å bli hørt og å få være med å styre utviklingsarbeidet er sentralt både for de ansattes engasjement og for at resultatet skal bli vellykket.

Intervjuene viser imidlertid at ikke alle de fire lærerne opplever det som like betydningsfullt å få være med å bestemme i et utviklingsarbeids planleggingsfase. En av lærerne sier at det ikke betyr så mye, men hun peker samtidig på betydningen av at utviklingsarbeidet må være relevant. Betydningen av at utviklingsarbeidet må være relevant, uttrykkes av samtlige fire lærere. Relevans kan både handle om tema og innhold. Lærerne må oppleve at utviklingsarbeidet er knyttet til et tema som de ser det

som nyttig å utvikle seg innenfor. Datamaterialet viser at lærerne også har behov for å finne innholdsmessig relevans i kurs som tilbys, for at de skal kunne se det som meningsfullt å bruke tiden sin til dette. Opplevelsen av relevans og tro på at arbeidet skal være nyttig for egen utvikling framtrer dermed som helt sentrale kriterier for lærernes ønske om å engasjere seg i og bruke sin tid til deltakelse i utviklings- og endringsrettet arbeid.

Et neste avgjørende forhold angår om det blir avsatt tilstrekkelig tid til utviklingsarbeidet. Intervjuene viser at gjennom å sette fokus på og bli gitt anledning til å jobbe grundig over tid med et tema som lærerne selv var opptatt av, ble også deres engasjement stimulert. Lærernes erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet viser at når de er i gang med et utviklingsarbeid som engasjerer sterkt og som gir tilfredsstillende læringsutbytte, kan de oppleve det som nyttig å bruke ekstra tid, som egne fritimer, til dette arbeidet.

At lærere ser sine kolleger som ressurser og at de verdsetter å dele kunnskaper med hverandre når strukturelle forhold ligger til rette for dette, er pekt på både i litteratur knyttet til Ladeprosjektet og i internasjonale studier (Collinsen & Cook, 2000, 2003; Sølvsberg, Rismark og Wiken 2008). Det kan derfor være nødvendig at ledelsen gjør organisatoriske grep som kan bidra til å stimulere denne aktiviteten. Avsetting av tid, etablering av møteplasser for kunnskapsdeling og utvikling av konkrete planer for samarbeidsrelaterte aktiviteter er eksempel på slike organisatoriske grep (Sølvsberg & Rismark, 2009). Det kan også være nyttig at ledelsen legger til rette for at alle lærerne i organisasjonen skal bli eksponerte for situasjoner som gjør krav til samarbeid med kolleger. Funn fra Ladeprosjektet (Sølvsberg, Rismark og Wiken, 2008) sammen med funn i dette datamaterialet tyder på at ledelsen kan dra fordeler av å ta hensyn til lærernes synspunkter og trekke dette aktivt med inn i en tidlig fase når skolen planlegger utviklingsarbeid for lærere.

Som Fullan & Hargreaves (1991) peker på, har individuelle forhold betydning for lærernes holdninger til læring og utvikling. Livets og karrierens erfaringer bidrar inn og former lærerne i deres profesjonelle utvikling.

5.6 Livsfase og engasjement i utviklingsrettet arbeid

Skolens lærergruppe består av mennesker i ulike faser i livet. Funn i datamaterialet tyder på at alder og erfaring kan ha en viss betydning for lærernes læring og utvikling. Fullan & Hargreaves (1991) peker på at profesjonell endring og utvikling ikke kan forstås uten å ta hensyn til individuelle faktorer, som for eksempel individets livsfase. De lærerne som er intervjuet i denne studien, sier at de ikke opplever at engasjement for deltakelse i utviklingsrettet arbeid er knyttet til alder. En lærer uttrykte dette sånn:

Jeg tror ikke det går på alder, jeg tror det heller går på person.

Intervjuene viser at et felles trekk for lærerne, uavhengig av hvor de er i livet, er at deres engasjement for læring og utvikling er knyttet til hvordan de på best mulig måte kan styrke undervisningsarbeidet og elevenes læring. Lærerne er blant annet opptatt av hvordan de kan hjelpe elevene til å utnytte læringspotensialet sitt på best mulig måte. Videre er de opptatt av å gjøre undervisningen mer spennende og relevant for elevene. Samtidig ønsker de å lette undervisningsarbeidet for egen del. Dette er alle sentrale motivasjonsfaktorer som bidrar til deres engasjement i utviklingsrettet arbeid. Datamaterialet tyder imidlertid på at behovet for og argumenter for å delta i utviklingsrettet arbeid kan variere noe i løpet av karrieren. En av lærerne sier at siden det er mye nytt å forholde seg til på hjemmebanen i småbarnsperioden, kan behovet for læring og utvikling knyttet til jobben være mindre betydningsfullt i denne fasen enn i andre faser i livet. Eldre lærere med mange års praksis fra skolen ser en rekke positive aspekter knyttet til deltakelse i utviklingsrettet arbeid. De viser til behov for å bli inspirert, få tilgang til nye ideer og metoder og å få frisket opp undervisningspraksisen. En av lærerne som er seint i sin karriere uttrykker følgende:

På de gamle dagene [henviser til at hun har jobbet lenge som lærer] så var det veldig OK å være med på Ladeprosjektet, å få friska opp og, ja, at du fulgte litt med og fikk litt tilbake på at de og de metodene fungerer. Og så synes jeg det ga meg en ny inspirasjon til å fortsette (teamlærer y).

Denne læreren sier at hun opplevde det som positivt å delta i utviklingsprosjektet på flere måter. Hun fikk frisket opp, fikk bekreftelse på at hun fulgte med og på at visse metoder fungerte. Hun sier også at deltakelsen ga henne inspirasjon til å fortsette. Sitatet tyder på at deltakelse i utviklingsarbeidet blant annet kan bidra til å skape ny bevissthet rundt egen undervisningspraksis, en bevissthet som her er oppnådd gjennom å dele og evaluere i fellesskap med kolleger. I følge Sølvberg og Rismark (2009) kan kolleger støtte opp om og bidra til hverandres bevisstgjøring og utvikling av praksis ved at for eksempel lærernes tause kunnskap deles og settes ord på i refleksjonssamtaler etter observasjoner i hverandres undervisning.

Videre tyder funn i datamaterialet på at lærere som er i ulike faser i karrieren og som jobber sammen på team, bidrar positivt til hverandres læring. Nyutdannede lærere kan trenge noen å støtte seg til, og de antyder at samarbeid med mer erfarne lærere kan bidra positivt inn i deres praksis. En lærer forteller hvordan resten av teamet drar veksler på å ha en med lengre erfaring å samarbeide med:

Det passer veldig godt å ha en på teamet som har ganske mye mer erfaring enn det som vi andre har, og som kan på en måte komme med litt ”ja, eller kanskje vi skal roe litt ned nå før vi begynner” og, ja, ”kanskje vi skal se gjennom det her en gang til før vi tar en beslutning”. Det er utrolig OK, synes jeg. Man kan se det fra litt forskjellige sider (teamlærer x).

Funn i datamaterialet tyder altså på at det kan være fruktbart for lærerne at teamet består av lærere som er i ulike faser av sin yrkeskarriere. Videre tyder intervjuene på at de eldre lærerne synes å være like opptatt av læring og utvikling som sine yngre kolleger. Hvorvidt deres engasjement i utviklingsrettede aktiviteter faktisk fører til større endringer av deres undervisningspraksis, noe Huberman (som sitert i Fullan & Hargreaves, 1991) hevder er lite sannsynlig, kan datamaterialet i denne studien ikke bidra til å gi tilstrekkelig svar på. Funn tyder imidlertid på at de eldre lærerne gjør visse endringer i undervisningen sin, som følge av å ha deltatt i utviklingsrettet arbeid.

6 Hovedfunn og implikasjoner for utviklingsarbeid i skolen

Denne fenomenologiske studien har funn som antyder at alle de fire lærerne er opptatt av å utvikle egen undervisningspraksis, og at de engasjerer seg i lærings- og utviklingsrettet arbeid. Oppfatninger om hvilke vilkår som kan bidra til læring og utvikling framtrer imidlertid som noe kontrastfulle mellom faglærerne og teamlærerne. Teamlærerne, som også har erfaring fra deltakelse i Ladeprosjektet (se Steen-Olsen, & Postholm, 2009), framhever betydningen av å lære og å utvikle seg i fellesskap med kolleger. For teamlærerne er teamet referanseramme for egen læring og utvikling. Noen av skolens lærere hadde en mer distansert rolle i forhold til Ladeprosjektet. De to faglærerne deltok ikke på det utviklingsarbeidet som foregikk på team, og de framtrer i mitt materiale i større grad som soloartister i egen læring og utvikling. Faglærerne peker på egen evaluering av sin undervisning og deltakelse i kurs som betydningsfulle bidrag for egen læring og utvikling og de oppfatter egen læring og utvikling i hovedsak som et individuelt prosjekt. Når det gjelder hva samarbeidet kan handle om, er det også mulig å se nyanser mellom teamlærerne og faglærerne. Faglærerne peker på felles elever som et viktig felt å samarbeide med kolleger på. Teamlærerne trekker opp flere samarbeidsområder. De ser både felles elever, fag og pedagogisk praksis som sentrale felt for læring og utvikling i fellesskap. De ser på deltakelse i felles aktiviteter, herunder kurs der alle i teamet deltar, og samtaler om undervisningen og elever som betydningsfulle bidrag for egen læring. Å jobbe på et godt fungerende og støttende team fremheves også som betydningsfullt for samarbeid og utvikling.

Alle de fire lærerne viser et sterkt ønske om at utviklingsarbeid skal være elevrettet. De er opptatt av hvordan elevenes læringspotensial kan realiseres. De er også opptatt av å gjøre undervisningen spennende for elevene og å jobbe effektivt med eget undervisningsarbeid. Lærerne er også opptatt av at de helst vil samarbeide med andre lærere på samme storsteam. De bruker argumenter som manglende kapasitet og dårlig tid for at de ikke ønsker samarbeid på tvers av alle skolens trinn. De stiller også krav til hverandre om faglig kompetanse og undervisningsnivå i samarbeid.

Funn fra studien tyder videre på at de eldre lærerne er like opptatt av læring og utvikling som sine yngre kolleger. Erfaringer og alder synes likevel å være involvert i lærings- og utviklingsrelaterte kontekster, og det ser ut til at lærere i ulike faser av karrieren kan bidra positivt til hverandres utvikling.

Samlet sett synes det som om skolens lærings- og samarbeidskultur ser ut til å bygges ut fra mindre enheter, som for eksempel fagteam og trinnteam. Dette kan være praktiske og potensielle enheter for læring (Rismark & Sølvsberg, 2009; Wadel, 2008). Utfordringen kan være å få med alle, slik at lærerne opplever å ha tilhørighet i et samlet læringsmiljø. Lærernes erfaringer fra deltakelse i det toårige utviklingsprosjektet tyder på at denne typen aktivitet kan stimulere for videre utviklingsrettet arbeid. Lærerne sier at de gjennom deltakelse i Ladeprosjektet (se Steen-Olsen, & Postholm, 2009) har lært noe om framgangsmåter og samarbeidsmåter som de ser for seg at de kan anvende på nye felt. Utfordringer kan være å få involvert hele personalet, som for eksempel faglærere som står utenfor team og lærere som jobber i deltidsstillinger.

Både ledelsens behandling av sine lærere og skolens læringsmiljø er i følge Fullan & Hargreaves (1991), betydningsfullt for hvordan lærere formes. Ledelsen har en betydningsfull rolle når det gjelder å legge til rette for, stimulere og støtte opp om lærernes og skolens lærings- og utviklingsarbeid (se også Rismark & Sølvsberg, 2009; Sølvsberg og Rismark, 2009). Lærerne i min studie har pekt på betydningen av at utviklingsarbeid må oppleves som relevant, at det blir satt av tilstrekkelig tid og at det ikke må være for mange baller i luften samtidig, for at de skal ønske å delta i utviklingsrettet arbeid. Både funn i min studie og tidligere forskning (Amundsen & Kongsvik, 2008; Thomsen & Halloway, 1997) tyder på at det kan være fordelaktig både med hensyn til lærernes engasjement og for at resultatet skal bli vellykket, at ledelsen lytter til sine ansatte og tar deres synspunkter med i vurderingen når utviklingsrettet arbeid planlegges. Lærerne har på sin side ansvar for å gripe og å utnytte de mulighetene for læring og utvikling som det legges til rette for. Et interessant spørsmål i den sammenheng kan være hvordan bruke hverandre som ressurspersoner og hvorvidt

eksterne ressurser skal trekkes inn i skolens utviklingsarbeid. Når skolen har etablert rutiner for samarbeidsrelaterte aktiviteter som skolens lærere faktisk tar i bruk, vil det kunne skje endringer i skolens samarbeidskultur (Wadel, 2008). Først når alle lærerne i organisasjonen er involvert i dette arbeidet, oppfyller skolen sentrale kriterier med hensyn til å kunne fungere som en lærende organisasjon (Senge, 1991).

Et hovedfunn i min masterstudie er at det synes som om teamlærerne og faglærerne kan ha operert med ulike referanserammer med hensyn til hva som fremmer egen læring og utvikling. Mens teamlærerne i mitt datamateriale har teamet som referanseramme for egen læring og utvikling, fremmer faglærerne én kollega som betydningsfull. Dette er eksempler på to mulige vilkår for læring. De er verken uttømmende eller de eneste mulige. Et vesentlig spørsmål for skoler i utvikling er imidlertid hva det innebærer for skolens utviklingsarbeid, dersom det er slik som mine funn antyder; nemlig det at lærere opererer med ulike referanserammer med hensyn til hvilke vilkår de anser som gunstige for læring og utvikling. Videre forskning om dette temaet vil kunne være hensiktsmessig for å avdekke ytterligere kunnskap om betydningen av læreres ulike referanserammer for skolars utviklingsarbeid.

Referanseliste

Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008): *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Collison & Cook: "*I Don't Have Enough Time*": *Teachers' Interpretations of Time as a Key to Learning and School Change*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 24-28. (2000)

Collison & Cook: *Learning to Share, Sharing to learn: Fostering Organizational Learning through Teachers' Dissemination of Knowledge*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, April 21-25. (2003)

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications, International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks, London, New Dehli.

Cibulka, J. & Nakayama, M. (2000). *Practitioners' Guide to learning Communities. Creation of High-Performance Schools through Organizational and Individual Learning*. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Washington, DC.

Fullan, M.G. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Island, Andover, MA.

Kindred, J. B.(1999). "8/18/97 Bite Me": Resistance in Learning and Work. *Mind, Culture and Activity*, 6 (3), 196-221.

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. In *Teachers and Teacher Education* 19, 149-170.
- Illeris, K. (red.) (2002): *Udspill om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- KD (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Midlertidig utgave.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nyroos, M (2008). Where does time go? Teaching and time use from the perspective of teachers. In *Teachers and Teaching*, 14, (1), 17-33.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. In *Teaching and Teacher Education*, 24, (7), 1717-1728.
- Postholm, M.B., Moen, T & Steen-Olsen, T. (2009). Innledning. I Steen Olsen, T. & Postholm, M.B. (red), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget.
- Rismark, M. (2000). *Klasseromsstudie fra B-løp innefor norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. (2009). Hvordan bidra til utvikling i skolen. I Steen-Olsen, T. & Postholm, M.B. (red), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget

- Sannino, A. (2010). Teachers` talk of experiencecing: Conflict, resistance and agency. In *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 838-844.
- Senge, P.M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Hjemmets Bokforlag.
- Shaw, R. & Perkins, D. (1992). Teaching Organizations to learn: The power of productive failures. I D. Nader, M. Gerstein & R. Shaw (red), *Organizational architecture*, s. 175-192. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sjøbakken, O.J. (2006). Utfordringen er “Kunnskapsløftet”: er forskende partnerskap svaret? I H. Bjørnsrud, L. Monsen & B. Overland (red.), *Utdanning for utvikling i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steen-Olsen, T. & Postholm, M.B. (2009). *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A & Thornberg, R. (red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Sølvberg, A., Rismark, M. & Wiken, S. (2008): Tid til å skape ”verdens beste skole”. *Utdanning nr. 14*, 56-59.

Sølvberg, A. & Rismark, M.(2009). Kunnskapsdeling i skolefellesskap. I Steen-Olsen, T. & Postholm, M.B.(red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Thomson, J.M. & Holloway, D.G. (1997). Staff development procedures and a culture of collaboration in a primary school. *Teacher Development, Volume1*, (2), 309-326.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Lastet ned fra internett

KD (2007). St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Lastet ned 10.03.09 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>

KD. *Kompetanse for utvikling 2005-2008*. Lastet ned 10.03.09 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2005/kompetanse-for-utvikling-2.html?id=496901

KD (2008). *Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa 2005–2008*. Lastet ned 10.03.09 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/Kompetanse-for-utvikling.html?id=100373>

KD. *Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere 2009-2012*. Lastet ned 26.02.2010 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2008/strategi-for-videreutdannig-av-larere.html?id=533990

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*

Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 10.03.09 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

NOU 2009: 18. *Retten til læring.* Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 26.02.2010 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2.html?id=571452>

Intervjuguide

Intro: alder, antall år som lærer, antall år ved aktuelt lærested

1: Hvordan legge til rette for læring og utvikling for lærere?

- Opplever du at du lærer og utvikler deg på arbeidsplassen din? I hvilke situasjoner/sammenhenger? Hvilken betydning har kollegaer din læring?
- Hva skal til for at du kjenner engasjement i skolens utviklingsarbeid? Er det slik at du deltar av plikt, eller kanskje ”må bare ha”?
- Hvordan ser du på leders rolle med hensyn til å få deg til å bli engasjert i utviklingsarbeid?
- Ligger det til rette for at du bare kan delta i utviklingsarbeid? Leder, team, kollegaer, deg selv?
- Hvordan opplever du arbeidssituasjonen, føler du at du har tid og overskudd til å gå inn i eget og skolens utviklingsarbeid? Hva hindrer deg? Hva skal til for at du blir med av ”liv og lyst”?
- Har medbestemmelse betydning for din deltakelse (engasjement)? Beskriv.

2: Hva skal til for at du ikke distanserer deg fra deltakelse i utviklingsarbeid?

- Bruker du å åpne opp klasserommet ditt for andre lærere? I så fall, hvilke erfaringer har du fra dette?
- Har du latt andre ta del i din undervisning, blitt observert og deltatt i refleksjonssamtaler i etterkant? Hva synes du om denne praksisen?
- Har du tro på at du kan utvikles profesjonelt på denne måten?
- Har du tro på at din livsfase, livssituasjon eller andre personlige forhold har betydning for din deltakelse i skolens utviklingsarbeid?

3: Hvordan opplever du skolens lærings- og samarbeidskultur?

- Hvordan vektlegger arbeidsplassen din læring og utvikling?
- Hvordan er arbeidsmiljøet støttende for din læring?
- Har skolen en felles visjon for læring og utvikling som du kjenner deg igjen i og som du jobber målrettet mot?
- Hva betyr kollegaer for din utvikling, er du til eksempel tilknyttet team som jobber bevisst med læring og utvikling?
- Har kollegaers holdninger til utvikling betydning for deg?
- Er din egen læring og utvikling en naturlig del av din arbeidsdag? På hvilken måte?
- Opplever du å bli hørt av andre, lærere og ledelsen?
- På hvilken måte kan du være med å styre egen profesjonell utvikling?
- Kan det profesjonelle samarbeidet på din skole forbedres? På hvilken måte?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Marit Rismark
Forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL)
NTNU
Loholt allé 85
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.03.2010

Vår ref:23806 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

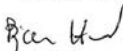
23806	<i>Lærere og forventninger de møter om å engasjere seg i utviklingsarbeid i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Rismark
Student	Sidsel Wiken

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Sidsel Wiken, Brukseier Olsens vei 32, 7018 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Det foreliggende prosjektet er en melding for en intervjuundersøkelse blant 2-5 lærere.

Det gis muntlig informasjon og samtykke for deltakelse er ensbetydende med aktiv deltakelse.

Prosjektleder opplyser at det gjennom intervjuet ikke blir samlet inn og registrert opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere den enkelte lærer. Intervjuene vil heller ikke være merket med et nummer som viser til en identifiserbar navneliste.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.