

Masteroppgave

## Samtalen i skolen

av

Erlend Slåtten

Master i pedagogikk

Avdeling for helse- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer



Høgskolen  
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

## **Forord**

Det er nå nesten fire år siden jeg begynte på masteroppgaven min. Jeg har lært utrolig mye på den tiden, både gjennom egne studier og givende forelesninger. Jeg har jobbet mine tre første år som lærer, og dermed i tillegg til å utvide min teoretiske forståelse av skolen og læring fått mitt første møte med praksis. Jeg har opplevd det som både lærerikt og krevende å kombinere studier med full jobb, med muligheten til å erfare virkeligheten i norsk skole og samtidig få fordype meg i aktuell teori og reflektere sammen med forelesere og med studenter har gjort det til en reise jeg ikke ville hvert foruten.

Jeg har siden jeg begynte på lærerskolen vært interessert i skoleutvikling og spesielt samtalens rolle for utveksling av erfaringer mellom lærere. Det har derfor hvert et stort privilegium å få sitte og høre på fire lærere og to skolelederes erfaringer og opplevelse av samtalen i skolen. Jeg vil også takke for deres bidrag som har gjort det mulig å skrive denne masteroppgaven. Samtidig ville jeg også takke Lars Ligaarden og Bjørn Overland for mange inspirerende forelesninger i løpet av masterstudiet. Jeg vil også takke Ingrid Tvette, veilederen min for mange nyttige innspill og viktige bidrag som gjorde det mulig å skrive denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære og hjelpsomme kone Noelle for alle takene du har tatt hjemme og all støtten underveis.

Gjøvik 28. april 2011

Erlend Slåtten

## Sammendrag

Min interesse for kollegasamarbeid begynte allerede i min første praksisperiode på lærerskolen. Da jeg begynte på masterstudiet ved Høyskolen i Lillehammer ble samtalen i skolen, noe som interesserte meg stadig mer. Jeg fram til at det ville være spennende og undersøke hvilken rolle samtalen hadde i forhold til læreres praksis og kom etter hvert fram til problemstillingen min: *Er samtaler i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtaler som lærere mener skaper forbedring?* For å kunne besvare problemstillingen min utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner samtalen i skolen? Hva slags arenaer er det for samtalen i skolen? Hvor viktig er relasjoner for en god samtale?*

For å kunne finne svar på forskningsspørsmålene mine og problemstillingen min, bestemte jeg meg for å bruke en kvalitativ tilnærming til samtalen i skolen. Grunnen til det var at jeg ønsket med bakgrunn i noen læreres fortellinger om samtalen å kunne si noe om hvordan den kan være med å forbedre praksis. Det var viktigere enn å si noe generaliserbart eller noe om forekomsten av den typen samtaler i skolen. Jeg falt til slutt ned på å gjennomføre seks intervjuer, fire av intervjuene var med lærere og to av intervjuene var med skoleledere. Jeg valgte å intervju lærere og skoleledere for å få to ulike perspektiver på samtalen i skolen. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer, for å sikre at jeg fikk inn tilstrekkelig med data innenfor de tre forskningsspørsmålene. Samtidig ble det mulig for intervjuobjektene å fortelle sine egne historier. Intervjuene ble i etterkant transkribert og jeg kategoriserte funn og interessante utsagn i kategorier, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Metodene brukt i oppgaven er beskrevet nærmere i kapittel 2.

De teoretiske perspektivene jeg løfter fram i kapittel 3 er med på å kunne gi et drøftningsgrunnlag for å besvare problemstillingen min. Teorigrunnlaget er delt inn i tre deler, den første retter seg mot kommunikasjonsteoretiske perspektiver, hvor jeg presenterer deler av kommunikasjonsteorien til Gregory Bateson og Niklas Luhmann. Dette for å kunne drøfte funnene om samtalen i et kommunikasjonsperspektiv. I den andre delen, ser jeg på samtalen med fokus på dialogen og læring i lærende organisasjoner. Hva som kjennetegner ulike typer samtaler og hva som kreves for å lykkes med gode samtaler. Samtalen og læring i skolen innenfor perspektivet den lærende organisasjon. Hva er det som kreves av en organisasjon for at den skal bygge opp under læringsprosesser og hvordan en organisasjon kan legge til rette

for å utvikle ny kunnskap. Til slutt i denne delen presenterer jeg tre ulike ordener av læring i en organisasjon. I den siste delen trekker jeg fram ulike arenaer for samtalen i skolen og noen perspektiver på organiseringen av hverdagen til lærere.

Presentasjonen av dataene i kapitel 4, er en kronologisk framstilling av funnene fra intervjuene. Intervjuene ble organisert i tre hovedkategorier etter forskningsspørsmålene mine, med flere underkategorier. I presentasjonen har jeg lagt vekt på å belyse funn og utsagn fra intervjuene, som var relevante for å besvare problemstillingen min. I den første kategorien: *Samtalen i skolen* var det tydelig at alle opplevde at de lærte av erfaringsdeling. Gjennom å høre på erfaringer som andre lærere hadde fra praksis, kunne de selv ta med seg noe å bruke i egen praksis. Og dialogen som viktig for og finne gode løsninger og utfordre eksisterende verdier, holdninger og oppfatninger. Hovedfunnene i den andre kategorien: *Arenaer for samtalen i skolen* var at lærernes muligheter for å ha gode samtaler ble begrenset av organiseringen av arbeidsdagen deres. Grunnen til det var at det var lite tid til samtaler og at dagene deres var preget av mange aktiviteter. Det gjorde det vanskelig å sette seg ned for å ha samtaler. Teamet ble trukket fram som en viktig arena for samarbeid, men også her var det behov for mer tid. I den siste kategorien: *Relasjoner og samtalen* var det enighet om at relasjoner preget av trygghet, tillit og ærlighet var viktig for samtalen skulle kunne være med på og skape forbedring av praksis.

Drøftingen av intervjuene i kapitel 5, tar utgangspunkt i funn og utsagn fra intervjuene. Disse funnene og utsagnene blir drøftet opp mot teorier som beskriver ulike aspekter ved de ulike områdene som kom fram i intervjuene. Funnene ble drøftet i et perspektiv med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. *Hva kjennetegner samtalen i skolen?* Den gode samtalen i skolen kjennetegnes av dialogen og erfaringsdeling mellom kollegaer. For at dialogen og erfaringsdelingen skal være med på forbedre praksis, er det viktig at lærerne er klar over hvilken forståelseshorisont de går inn i samtalen med. Et viktig perspektiv på samtalen kommer gjennom Luhmanns kommunikasjonsteori, erfaringer og kunnskap kan ikke overføres fra en person til en annen, men samtalen kan allikevel være med på å skape muligheter for utvikling av egen praksis. For at en slik utvikling skal kunne skje er det viktig å reflektere over verdiene og målene som ligger bak praksisen. *Hva slags arenaer er det for samtalen i skolen?* En viktig arena for samtalen i skolen er teamet, og lærerne opplever det som viktig for å få arbeidsdagen til å fungere. Det er allikevel utfordrende og få til gode

samtaler på teamet på grunn av mangel på tid. Mange av de gode samtaleene finner sted på storteammøter, for der er det satt av tid til den typen samtaler. *Hvor viktige er relasjonene for en god samtale?* Trygghet, tillit og ærlighet er viktige relasjoner for at samtalen skal kunne være med på å forbedre praksis. Disse relasjonene er viktig for å skape åpenhet for nye tanker og få til en læringskultur hvor det er lov å feile. Sammenligningen av lærerne og skolelederne sine perspektiver på samtalen opp i mot teoretiske perspektivene ga nyttig innsikt for å vurdere funnene i intervjuene og for å avgjøre om jeg hadde klart og svare på problemstillingen min: *Er samtaleene i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtaleene som lærere mener skaper forbedring?* Jeg kom fram til at samtaleene lærerne har, som de opplever at de lærer av er av en karakter som skaper mulighet for å forbedre praksisen til lærere, uten at disse samtaleene kan garantere for at det vil skje en forbedring. De samtaleene som lærerne mener skaper forbedring er samtaler som har dialog som ideal og er knyttet opp imot praksis og har erfaringsdeling som en viktig komponent.

Ut fra de funnene jeg fant og gjennom å drøfte dem opp mot teori, mener jeg at samtalen er en viktig komponent for lærere til å kunne forbedre sin praksis, spesielt samtaler som tar form som dialog og er knyttet opp imot erfaringer lærerne har fra sin skolehverdag. Det er derfor viktig at det settes av nok tid til denne typen arbeid i skolen.

# Innhold

1 Innledning.....	8
1.1 Presentasjon av tema og hvorfor det er valgt.....	8
1.1.1 Kommunikasjonsteori og teori om den lærende organisasjonen.....	9
1.1.2 Hvorfor er dette viktig.....	10
1.2 Problemstilling.....	12
1.2.1 Forskningsspørsmål.....	14
1.2.2 Hvorfor er det viktig å få svar på denne problemstillingen?.....	15
1.3 Tidligere forskning.....	16
1.3.1 Vitenskapelig betydning.....	17
2 Forskningsmetode.....	18
2.1 Metodevalg og vitenskapelig forankring.....	18
2.2 Kvalitativ metode og det kvalitative intervjuet.....	23
2.3 Forberedelser.....	24
2.4 Intervjuguide.....	27
2.5 Transkribering og analyse.....	29
2.6 Etikk.....	30
3 Teoretisk perspektiver.....	33
3.1 Kommunikasjonsteori.....	33
3.1.1 Bateson og kommunikasjon.....	34
3.1.2 Luhmann.....	39
3.2 Organisasjonslæring, den lærende organisasjonen.....	42
3.2.1 Samtalen.....	42
3.2.2 Den lærende organisasjonen.....	47
3.2.2.1 Fem disipliner.....	48
3.2.2.2 Å skape ny kunnskap.....	50
3.2.2.3 Organisasjoner som lærer.....	54
3.3 Arenaer for samtalen.....	58
3.3.1 Kollegasamarbeid.....	58
3.3.2 Teamet som arena for samarbeid.....	59
3.3.3 Tid og rom i skolen.....	61
4 Presentasjon av data.....	64
4.1 Samtalen i skolen.....	65
4.1.1 Ulike typer samtaler.....	65

4.1.2 Hva kreves for at en samtale skal oppleves som god .....	67
4.1.3 Hva kjennetegner samtalen en lærer av .....	69
4.2 Arenaer for samtalen i skolen .....	75
4.2.1 Møteplasser .....	75
4.2.2 Organisering av hverdagen, hvordan påvirker det samtalen .....	76
4.3 Relasjoner og samtaler .....	77
4.3.1 Relasjoner for å ha en god samtale .....	77
4.3.2 Vanskelige samtaler .....	79
4.3.3 Relasjoner og kritikk .....	79
5 Drøfting av data .....	81
5.1 Hva kjennetegner samtalen i skolen? .....	81
5.2 Hva slags arenaer er det for samtalen i skolen? .....	87
5.3 Hvor viktig er relasjoner for en god samtale? .....	90
5.4 Oppsummering .....	92
5.4.1 Er samtalen i skolen med på å forbedre læreres praksis? .....	92
5.4.2 Hva kjennetegner de samtalene som lærerne mener skaper forbedring? .....	94
6 Avslutning .....	95
6.1 Konklusjon .....	96
Litteraturliste: .....	98
Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD .....	100
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	102
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	105
Vedlegg 4: Transkribert intervju 1 .....	106
Vedlegg 5: Transkribert intervju 2 .....	120

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema og hvorfor det er valgt

Jeg har valgt samtalen i skolen som tema for denne masteroppgaven. Jeg ønsker å se på samtalen slik den faktisk er i skolen og hvordan lærere bruker samtalen for å forbedre praksis i skolen. Det foregår mange samtaler på en skole, samtaler mellom elever, lærere og skoleledere. Jeg ønsker å skrive om samtaler mellom lærere seg imellom og læreres samtaler skoleledere. Jeg vil se på den uformelle kollegasamtalen som finner sted blant lærere og jeg vil også undersøke den mer formelle samtalen som skjer på teamet og i mer strukturerte møtesituasjoner mellom lærere og lærere og skoleledere. Samtalene mellom lærere har mange funksjoner alt fra å planlegge hverdagen til å fordele arbeidsoppgaver og å snakke om mer personlige ting. De samtaler jeg her er mest interessert i å belyse er samtaler lærerne har om sin pedagogiske praksis. Likevel er de andre samtaler også viktige for å forstå helheten i lærernes kommunikasjon og relasjoner på arbeidsplassen. Dreier samtaler seg om hva som har skjedd og hvordan praksis eventuelt kan gjøres bedre ved å dele erfaringer og råd, eller bærer samtaler preg av å årsaksforklare hvorfor praksis ikke ble slik en hadde planlagt det? Det kan av og til være et behov for å ha samtaler hvor en får ut litt frustrasjon, men i denne oppgaven er jeg interessert i å se på samtaler som har som mål å forbedre praksisen til lærere. For å bedre kunne forstå hvorfor samtaler til lærerne som intervjuer er som de er, er det også viktig å se på omstendighetene rundt dem. Samtaler er et møte mellom to eller flere og er avhengig av ulike rammefaktorer. Arenaer er en av rammefaktorene som legger premisser på samtalen i skolen. Det vil derfor være viktig å se på hvilke arenaer det er for samtalen og om de arenaene er egnet for å kunne utvikle en samtale som forbedrer praksis. Er det møteplasser hvor det er mulig å sitte ned å ta en kopp kaffe eller skjer samtaler i gangen på veien til klasserommet. Er det tid til å ha de samtaler som det er behov for gjennom en travel arbeidsdag og hvor mye av arbeidsdagen er bundet opp i undervisning. Arenaene vil trolig påvirke samtaler i større eller mindre grad. Samtaler foregår ikke bare på arenaer, men også mellom mennesker og relasjonene mellom disse er en viktig rammefaktor for hvordan samtaler foreløper. Hva slags relasjoner preger forholdet mellom lærere og hvordan må de være for å få til gode samtaler. Jeg ønsker i denne oppgaven og undersøke nærmere hvordan samtaler mellom lærere og mellom lærere og skoleledere påvirker praksisen til lærerne



### **1.1.1 Kommunikasjonsteori og teori om den lærende organisasjonen.**

For å finne ut mer om samtalen i skolen vil jeg gjennomføre en kvalitativ studie om samtalen i skolen. Jeg vil med utgangspunkt i hermeneutikken gjennomføre kvalitative intervjuer av lærere og skoleledere for å innhente data om samtalen i skolen. Jeg vil analysere og vurdere intervjuene om samtalen opp mot kommunikasjonsteori, teori om samtalen og teori om skolen som en lærende organisasjon. Teori om samtalen vil være viktig for å kunne si noe om hva slags karakter de ulike samtalene har og kommunikasjonsteori for å sette dem inn i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv. Teori om den lærende organisasjonen er viktig for å vurdere om samtalene er av en karakter som er egnet for å forbedre læreres praksis. Det legges vekt på ulike elementer i teori om lærende organisasjoner, som må være på plass for at samtaler i skolen skal kunne være med på å gi lærere en bedre praksis. Et viktig element er hva lærere bygger sin praksis på. Er det egne og andre læreres erfaringer alene eller disse sett i lys av teori. Et aspekt ved den lærende organisasjonen er at ting alltid utvikler seg og at samtaler som befester måten vi gjør ting på, ikke har samme potensialet som samtaler som er undersøkende og kritiske til egen praksis. Å se hvordan samtalen i skolen foreløper i forhold til hva teorien om lærende organisasjoner beskriver som ”den gode samtalen”, vil være sentralt i oppgaven.

Jeg har vært lærer i grunnskolen i litt over to år og ser at lærere står ovenfor mange utfordringer og krav som det er vanskelig å løse og innfri. Jeg jobber med veldig mange dyktige kollegaer og det blir gjort veldig mye bra på den skolen jeg jobber på. Det virker som om det allikevel ikke er god nok systematikk i arbeidet for å utnytte den kunnskapen som den enkelte sitter med for å forbedre hverandres praksis. Og noen av de lærerne jeg jobber sammen med sier at de ikke har tid til å reflektere selv over hva som skjer i skolehverdagen, og i enda mindre grad reflektere sammen med kollegaer. Det som skjer av samtaler er ofte usystematisk og begrenser seg til å snakke om problemer og utfordringer i hverdagen, men det foregår i liten grad refleksjon over disse tingene. I den grad det skjer systematisk refleksjon er det når skoleledelsen setter av tid til det, men da er det viktig at det er veldig praksisnært for at det skal skape engasjement. Det oppleves i min arbeidsdag som at samtalen lærere imellom har et potensial til å utvikle seg og dermed bli mer fruktbar. Jeg ønsker derfor å se på min opplevelse av samtalen i skolen og hvordan den er egnet til og utvikle læreres praksis og om det er sammenfallende med andre lærere eller om de opplever det annerledes. Til slutt vurdere funnene opp mot aktuell teori

### **1.1.2 Hvorfor er dette viktig**

Det er svært viktig for skolen å utnytte ressursene til dem som jobber der og spesielt med tanke på at skolen er en kunnskapsbedrift som stadig er i forandring og som møter nye utfordringer og krav. Det vil være viktig å utnytte den kunnskapen som er i skolen i dag for å møte krav og utfordringer, men samtidig utvikle kunnskapen som er i skolen for å kunne møte morgendagens krav. Skolen er en kompleks organisasjon, hvor det ikke er noen enkel oppskrift på hva som fungerer. Det å kunne drøfte og reflektere over egen, andres og felles praksis vil være viktig for å avgjøre hva som er bra og hva som kan og bør gjøres annerledes. Det er også viktig at praksis blir drøftet opp i mot aktuell teori og forskning. Det er viktig fordi skolen må bygge sin praksis og kunnskapsbase på noe mer enn erfaringer og tradisjoner. I dette perspektivet vil det være nyttig å finne ut mer om hvordan samtalen som eksisterer i skolen i dag er med på å forbedre praksisen til lærerne i skolen, siden samtaler med kollegaer vil være det forum hvor lærere til daglig kan drøfte praksis med andre. Stortingsmelding nr. 30 fra 2003 *kultur for læring*, legger vekt på at skolen stadig må forandre seg for å tilpasse seg nye utfordringer. Den tar også opp viktigheten av samarbeid og at lærere deler den kompetansen de og skolen sitter på med hverandre.

#### St.m.30 2003-2004

Under 3.3.3 *Kultur for læring* står det:

*”I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfelleskap” (St.m.30 2003-2004 s.27).*

I dette sitatet tas det fram noen viktige aspekter ved arbeidsformene i en lærende organisasjon, det legges opp til stor grad av fleksibilitet i arbeidsformer og organisering. Den sier også at læring i det daglige arbeidet er viktig for å utvikle kompetanse. I siste halvdel av sitatet tar St.m.30 opp samarbeid som et viktig element for å unngå privatisering av kunnskap og kunnskapsutvikling. Stortinget ønsker ikke at lærere skal sitte på hver sin tue med sin egen privatpraksis, men at lærere i felleskap skal utvikle kunnskap og egen kompetanse i felleskap for å sikre alle kan være med å videreutvikle og ta del i det som skapes. Dermed blir samtalen i skolen svært viktig for den vil være et viktig redskap for å kunne gjøre dette i praksis. Målet om å drive kunnskaps og kompetanseutvikling i fellesskap krever at læreres

samtalekompetanse er relativt høy. I kapittel 3.4.1 (St.m.30 s. 27) tas det opp noen bekymringer om at det er en del tradisjoner og organisering i skolen som kan virke hemmende på skolens læringskultur.

#### St.m.30 2003-2004

Under 3.4.1 ”Hva hemmer kultur for læring” står det:

*”En annen faktor som kan hemme skolens læringskultur, kan være manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen over den kunnskapen både skolen og hver enkelte medarbeider på en skole besitter, og hvordan denne kunnskapen kan deles..”*  
(St.m.30 2003-2004 s. 27).

I Stortingsmeldingen (St.m.30 2003-2004) er det et uttalt ønske om at skolen skal bli en lærende organisasjon og dermed at lærere skal lære av hverandre, samtidig som stortingsmeldingen sier at det er forhold i skolen som hemmer en slik utvikling. Det trekkes spesifikt fram at det kan være manglende tradisjoner for refleksjon. Hvis det er slik at samtaler i skolen preges av meningsutveksling og synsing istedenfor samtaler hvor det reflekteres over utfordringer og praksis i lys av teori, står skolen i fare for å bli styrt av tradisjoner istedenfor kunnskap. Det vil derfor være viktig å finne ut i hvilken grad det er samtaler som preges av refleksjon i skolen og om hvilke tradisjoner i skolen som eventuelt står i veien for disse. Det vil også være viktig å få svar på hva samtaler lærere imellom handler om, om de brukes til kunnskap og kompetanseutvikling lærere imellom eller til å samtale om mer hverdagslige utfordringer som i liten grad har generell overføringsverdi for skolen som organisasjon.

St.m.30 trekker fram begrepet lærende organisasjoner og trekker fram at det er behov for kontinuerlig læring i skolen og at det derfor er viktig med refleksjon over mål og hvilke veier som velges (St.m.30 2003-2004 s. 26). I denne oppgaven vil jeg legge til grunn en bredere definisjon av begrepet lærende organisasjon enn den som kommer fram i St.m.30. Jeg vil ikke bruke en konkret definisjon, men ta fram noen fellestrekk i teoridelen om lærende organisasjoner som kjennetegner lærende organisasjoner og som er bredere enn bare strukturelle forandringer i organisasjonen. En definisjon som tar opp i seg mye av det jeg senere vil presentere og som danner en ramme rundt det jeg vil legge i begrepet ”den lærende organisasjon” er Sølvi Lillejords definisjon av organisasjonslæring.

*”Organisasjonslæring dreier seg om på hvilke måter individer som arbeider i team eller grupper, kan lære av hverandres erfaring. Det er en sosial prosess som går ut på at kunnskap som skapes i organisasjonen, blir gjort tilgjengelig for organisasjonenes medlemmer. Etter å ha fått del i den kunnskapen som skapes og tillagt den mening, er det mulig for organisasjonens medlemmer og handle annerledes og samordnet (Lillejord 2003 s. 15)”.*

Det er viktig med et bredt kunnskapssyn hvor det å få fram taus kunnskap, altså kunnskap som medlemmene av organisasjonen ikke kan uttrykke i begreper, og at kunnskapsdannelsen er et sosialt fenomen. Det trekkes også fram i St.m.30 gjennom vektlegging av jobbing på team og samarbeid, men det er viktig at det legges mer i dette samarbeidet en bare strukturell organisering. Læringsprosessene i en lærende organisasjon er konstruktivistiske og det er ikke bare viktig å gjøre ting riktig, men også gjøre de rette tingene. Vurdering får derfor en sentral plass i den lærende organisasjonen og da ikke bare vurdering av om mål er blitt oppnådd, men også en vurdering av verdier, grunnleggende antagelser i tillegg til målene for organisasjonen. St.m.30 trekker også fram viktigheten av kontinuerlig vurdering gjennom refleksjon over mål og veivalgene, men sier lite om å vurdere verdiene og de grunnleggende antagelsene som ligger bak veivalgene og målene (Ligaarden 2007 s. 29-30). Det er med det perspektivet til Sølvi Lillejord på hva organisasjonslæring er, jeg vil se på samtalen i skolen og samtidig synliggjør St.m.30 sin vektlegging av skolen som en lærende organisasjon og betydningen av samtalen i skolen, for å gjøre den til en lærende organisasjon.

## **1.2 Problemstilling**

Problemstillingen er valgt med bakgrunn i opplevelser fra egen praksis og teori om lærende organisasjoner og styringsdokumenter for skolen. Jeg har selv opplevd utbytte av gode samtaler med kollegaer og hvordan det har vært med på å gi inspirasjon og verdifull kunnskap til å forandre praksisen min som lærer. Samtidig opplever jeg disse samtalene for sjeldent og de har ofte en kvalitet som ikke bidrar til å bedre praksis. Jeg har også ved flere anledninger blitt fortalt av kollegaer på egen og andre skoler at de opplever at det er for liten anledning til å ha gode samtaler i skolen. Litteratur om læring i organisasjoner legger vekt på samtale og refleksjon for å utvikle organisasjonen og for å gjøre den lærende. Det har det inspirert meg til å finne ut i hvilken grad noen lærere faktisk opplever dette i sin hverdag.

### Problemstilling:

Er samtalene i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtalene som lærere mener skaper forbedring?

Jeg mener at problemstillingen er faglig relevant med bakgrunn i et økt fokus på team jobbing og samarbeid i en skole som skal være en lærende organisasjon. Dette trekkes blant annet fram i St.m.30 2003-2004 *Kultur for læring*. Samtalen som dialog trekkes allikevel ikke direkte fram i NOU:16 2003 og selv om den trekkes fram direkte i St.m.30 får den mer en redskapsfunksjon for å støtte opp under andre læringsformer. Det blir ikke trukket fram at samtalen som dialog i seg selv er et redskap til refleksjon og utvikling og at dialogen i enkel form, det Chris Argyris og Donald A. Schon to anerkjente amerikanske organisasjonsforskere, kaller enkeltkretslæring. Læring som tar utgangspunkt i på forhånd oppsatte mål lett kan bli kontrollert av et mål-middel perspektiv og dermed ikke føre til at ny kunnskap kommer fram. Dialogen med et perspektiv på dobbeltkretslæring, læring hvor ikke bare resultatene blir vurdert men også grunnleggende verdier og mål vil i mye større grad kunne fungere som et verktøy for å vurdere og å utvikle skolen (Ligaarden 2007 s. 105-106). Selv om dialogen ikke får stor plass i de to grunnlagsdokumentene St.m.30 og NOU:16 til kunnskapsløftet, har den en sentral plass i teori om lærende organisasjoner. Jeg vil her trekke fram et sitat fra boka *Slik skapes kunnskap*.

*Den gjensidige utvekslingen av ideer, betraktninger og oppfatninger som det er rom for i en samtale, representerer det første og viktigste steget i en prosess for kunnskapsutvikling: å dele kunnskap i et microsammenheng (Krogh m.fl. 2001 s. 149).*

Dette tydeliggjør hvor viktig samtalen er for kunnskapsutviklingen i en organisasjon. Og det tydeliggjør hvor viktig samtalen er for å kunne bli flinkere til å dele kunnskap som allerede er i skolen. Det trekkes også fram i St.m.30 at det kan være en manglende tradisjon for dette i skolen (St.m.30 2003-2004 s. 27). Samtalen kan være med på å skape ny kunnskap og være et redskap for å dele ny kunnskap med andre. På den måten vil den kunne være med på å øke kompetansen og dermed føre til bedre praksis.

### 1.2.1 Forsknings spørsmål

Jeg har laget tre forsknings spørsmål for å belyse problemstillingen. Med bakgrunn i teorien som presenteres senere er det flere faktorer som er viktig for å kunne få til samtaler som gir bedre praksis. *Samtalen i skolen:* Hvordan er samtaler som foregår i skolen i dag, bærer de preg av et kritisk blikk på egen og andres praksis gjennom refleksjon eller bærer de mer preg av å støtte opp under eksisterende praksis og læringskultur. Fungerer samtalen godt, trenger den bare mer tid eller må den forandre karakter. *Arenaer:* alle samtaler må foregå på en arena og skolen som arena byr på muligheter og utfordringer. For det første har skolen en organisering hvor lærerne har stor undervisningsplikt og ofte lite tid de disponerer fritt innenfor arbeidsdagen. Spesielt siden de ofte har liten tid bundet på skolen. Skoler har ulike lokaler og samtaler må foregå i et rom, hvilke muligheter lærerne har til å møtes i omgivelser som er egnet for skape møteplasser er viktig. Lærere er i dag stort sett organisert på team, derfor fungerer de som en arena hvor kollegaer kan samtale og reflektere eller brukes de til arbeidsfordeling. *Relasjoner:* Alle samtaler bygger på relasjoner og for å kunne ha samtaler som utvikler praksis må samtaler ha en form hvor det er mulig å være kritisk til seg selv og andre, det krever at det er en trygghet i relasjonen mellom de som samtaler. Spesielt med tanke på å kunne kaste ut ideer som ikke er ferdig bearbeidet eller og gi og ta imot kritikk. Er relasjonene blant lærere preget av trygghet og lærevillighet eller er de mer preget av å framstå som kompetente og redde for å vise egen usikkerhet. jeg har derfor kommet fram til følgende forsknings spørsmål under skal være med på og danne grunnlaget for å svare på problemstillingen:

*Er samtaler i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtaler som lærere mener skaper forbedring?*

#### Forsknings spørsmål

- Hva kjennetegner samtaler i skolen?
  - Erfarer du at samtaler i skolen forbedrer din praksis, eventuelt hvilke samtaler og hva ved dem er det som fører til forbedring?
- Hva slags arenaer er det for samtaler i skolen?
  - Hindrer skolens organisering den gode samtaler?
  - Hvordan er skolens lokaler egnet for å skape møteplasser for samtaler?

- Hvor viktig er relasjoner for en god samtale?
  - Hva er det som kjennetegner relasjonene i samtalen som fører til utvikling?

### **1.2.2 Hvorfor er det viktig å få svar på denne problemstillingen?**

To av de sentrale grunnlagsdokumentene til Kunnskapsløftet NOU:16 2003 og St.m.30 2003-2004 legger vekt på viktigheten av at skolen utvikler seg, samarbeid og refleksjon blir nevnt som to sentrale måter å muliggjøre denne utviklingen på. Stortingsmelding 30 trekker fram at skolen må bli en lærende organisasjon (St.m.30 2003-2004 s, 27). Sølvi Lillejord (2003 s. 15) legger i sin definisjon av organisasjonslæring vekt på at det handler om hvordan individer kan lære av hverandre gjennom jobbing i team eller i grupper. Dette skjer gjennom at kunnskapen i organisasjonen blir gjort tilgjengelig for medlemmene i organisasjonen. Når det skjer skapes det muligheter for at det kan handles annerledes og mer samordnet (Lillejordet 2003 s, 15). Med Sølvi Lillejord sine tanker om hva som skal til for å drive organisasjonslæring, vil det å få mer kunnskap om hvordan samtalen i skolen fungerer være nyttig for å bedre kunne legge til rette for organisasjonslæring.

I NOU 16 2003 blir det trukket fram en analyse av skolen som sier at den i liten grad passer med definisjon av en moderne kunnskapsorganisasjon. NOU bygger dette på en sammenlignende analyse, som er laget av David Hargreaves av OECD området. Analysen har tittelen “The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis in OECD”. Det trekkes her fram tre ulikheter mellom måten doktorer og lærere forholder seg til kunnskap på som er relevante for å belyse viktigheten av å se nærmere på hvordan samtalen mellom lærere foregår og også hvordan den forholder seg til kunnskap. Den første ulikheten som trekkes fram er at leger ser på kunnskap som en kollektiv eller sosial eiendom, som tilhører profesjonen. Blant lærer er det vanligere å se på kunnskap som noe unikt og personlig som tilhører individet. Den andre ulikheten er at lærere som profesjon har beveget seg bort fra en modell hvor den nye læreren tilegner seg kunnskap fra den erfarne lærer ved ett mester- svener forhold. Hos leger derimot står denne tradisjonen sterkt, og fremheves som viktig siden mye av den tause kunnskapen er avhengig av sosial overføring. Lærerne legger større vekt på rollen som den reflekterende praktiker, dette fører til en større grad av individualisering. Den tredje forskjellen som trekkes fram er at lærere

samtaler om hva som er god praksis, men mangler enighet om måter å gi validitet til hva det er og hvordan de kan dele den profesjonelle praksisen (Hargreaves D. 2000 s. 234). I lys av de utfordringene som blir skissert her, blir læreres samtaler og hva disse samtaleene handler om viktig for at alle lærere skal kunne utnytte den enkeltes kunnskap til å bedre praksis.

Det kommer samtidig fram at det skjer stor grad av nyutvikling og at det er mange utviklingsprosjekter som foregår på norske skoler. Samtidig som det er blitt mer vanlig med team arbeid.(NOU 2003 s, 246). Når St.m.30 legger vekt på læring i organisasjonen for å skape en god skole og NOU 16 trekker fram at det er mangel på en slik kultur i skolen, vil det være nyttig å se på noen faktorer i lærernes skole hverdag som gjør det vanskelig å lære av hverandre og hvordan de opplever at de lykkes med å lære av hverandre og dele erfaringer.

### **1.3.1 Tidligere forskning**

Jeg har funnet lite forskning om samtalen i skolen ut i fra den konteksten jeg ønsker å belyse samtalen fra. Jeg derfor trukket fram forskning på skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid som kan være med å belyse noen av de perspektivene som trekkes fram i oppgaven og som har vært med på å inspirere meg i arbeidet med masteroppgaven min.

David H. Hargreaves sin komparative analyse (2000): *The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis*. Analysen ser på hvordan lærere skaffer seg og bruker profesjonskunnskap. Han trekker fram at det i liten grad er vanlig blant lærere å bruke mentorer for å sosialisere lærere inn i sin profesjon. Og at mangelen på vitenskapelighet i utformingen av kunnskapsbasen til lærere har ført til at de har en forholdsvis individuell kunnskapsbase. Mangelen på sosial overføring av kunnskap som er både taus og eksplisitt har ført til en praksis hvor refleksjon over egen praksis er dominerende. Disse utfordringene som han skisseres for kunnskapsbasen og kunnskapsutvikling i lærerprofesjonen, danner et perspektiv på viktigheten av samtalen i skolen og har inspirert meg til å prøve å finne ut noe om hvordan samtalen i skolen kan være med på å forbedre praksisen til lærere gjennom å dele sine erfaringer. Bjørn Overland sin forskningsrapport om lærerplanarbeid, refleksjon og læring (1998): *Evalueringen av LæRe-prosjektet i Oppland*. Trekker fram, at gjennom refleksjon på lærerteam og i plenum, gjennom skriftlighet, ekstern veiledning og refleksjon kan være med på å bevisstgjøre læring. Han trekker også fram at



mangel på tid, er en utfordring ved denne typen jobbing i skolen. De komponentene han trekker fram som bidragsyttere til læring er viktige for å kunne forbedre praksis og gir derfor et perspektiv på, hva samtaler som skal kunne føre til en forbedring av praksis må inneholde. Masteroppgaven til Lars Ligaarden (2007): *Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet?* Gir et viktig perspektiv på de utfordringene skolen har med å bli en lærende organisasjon og at det til dels er sterke motsetninger mellom skolen som lærende organisasjon og det læringsparadigmet som preger skolen i dag. Å se i hvilken grad samtaler i intervjuene mine kan være med på å bringe fram taust kunnskap i organisasjonen, noe som er en viktig del av det å være en lærende organisasjon blir spennende. I masteroppgaven sin trekker Unni Johnsen (2008): *Lærersamarbeid – fremmende eller hemmende for læreres undervisningspraksis?* fram at samarbeid som preges av temaer lærerne opplevde som relevant og når det var stor grad av frihet i samarbeidet, ga større grad av refleksjon og diskusjon, enn samarbeid som var pålagt og ofte hadde temaer som virket lite relevante. Viktigheten av frihet og relevans for samarbeidet som hun fant i sin undersøkelse har inspirert meg mot å se på hvilke samtaler lærerne opplever at de lærer av og hva som gjør at de oppleves som nyttige.

### **1.3.2 Vitenskapelig betydning**

Denne masteroppgaven vil kunne gi mer kunnskap om nivået på refleksjonen i skolen og hva slags samtaler som finnes blant lærere. Er samtaler i skolen sammenfallende med de kjennetegnene som trekkes fram på utviklende samtaler i teorier om skolen som en lærende organisasjon, eller er det store forskjeller. Det vil bli viktig å prøve å finne ut om samtaler kan være med på å utvikle og forbedre praksisen til lærere. Den vil også kunne si noe om skolen som arena, i form av lokaler og organisering. Støtter skolens arenaer opp under samtalen som forbedrer praksis. Med tanke på at dette er en kvalitativ studie, hvor jeg vil gjennomføre seks kvalitative intervjuer med forankring i hermeneutikken vil ikke problemstillingen kunne gi noe generelt svar på i hvilken grad samtaler i skolen gir bedre praksis i skolen generelt sett, men kunne være med å belyse hvordan noen lærere opplever dette i sin hverdag og om det er rammefaktorer som må forandres for å gi mer rom for slik utvikling. Dette vil kunne være med som et innspill for videre refleksjon om hvordan lærernes hverdag organiseres og hvordan de best kan utvikle egen og felles praksis gjennom samtaler.

## 2 Forskningsmetode

I forskningsmetodekapitlet vil jeg presentere det metodevalg jeg har gjort, for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg vil også se på hvordan jeg forberedte intervjuene gjennom valg av informanter og utarbeiding av intervjuguiden og hvordan jeg gjennomførte selve intervjuene. Så vil jeg se på etterarbeidet med intervjuene gjennom transkribering og analysering. Til slutt vil jeg se på etikk knyttet opp til materoppgaven min.

### 2.1 Metodevalg og vitenskapelig forankring

Vitenskapsteoretisk har jeg valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet. Hermeneutikken tar utgangspunkt i å oppnå en så korrekt som mulig fortolkning av en tekst i den tradisjonelle hermeneutikken, men har etter hvert utviklet til å omfavne et større virkefelt. Hermeneutikken oppstod som en reaksjon på naturvitenskapens selvproklamerte enerett på metode i vitenskapelig sammenheng (Thornquist 2003 s. 139-140). Jeg har derfor valgt å presentere positivismen som en del av metodekapitlet, fordi striden om kvalitativ forskning, deriblant hermeneutikken var vitenskap tok utgangspunkt i positivismen (Ryen 2002 s. 34).

#### Positivismen

Positivismen tar utgangspunkt i at sannheten er å finne gjennom bruk av sansene, det er en dyp skepsis til fornuften. Descartes mente at det ikke var mulig å finne sannhet ved hjelp av fornuften. Sannheten ligger i å bruke sansene og det var bare de ting som kunne måles, veies og telles vi kunne få sikker kunnskap om. Gjennom en metodisk observering av tings egenskaper var det mulig og få sikker viten, det var også en viktig forutsetning at subjektet var en passiv mottaker av sanseinntrykkene, subjektet står altså utenfor erkjennelsesprosessen. Forutsetningen for denne troen på å kunne få erfaringer og kunnskap som var en ren avspeiling av virkeligheten, var at observasjoner og erfaringer gjennom sansene var forutsetningsløse. Det var altså ingen førbevissthet, som preget våre erfaringer og observasjoner. Idealet ble derfor gjennom et matematisk språk og gjennom observasjoner å kunne komme fram til objektive og reproduerbare fakta. Positivismen med sin rot i empirismen står for en enhetsvitenskapelig metode, all vitenskap følger en metode, den naturvitenskapelige (Thornquist 2003 s. 39-41). Positivismen som begrep ble innført av August Comte, som en betegnelse på hans filosofi og starten på sosiologien, men ble senere til

en allment begrep på positivistisk tenkning. Det sentrale for Comte var å kunne formulere allmenne lover for konstante forhold mellom fenomener, det var derfor bare sentralt og beskjeftige seg med ting som kunne iakttas og konstateres. Gjennom en slik tilnærming ønsket han og bringe samfunnsfilosofien ut av teologien og den metafysiske tilstanden den befant seg i og gjøre den til en vitenskap (Thornquist 2003 s. 49). Comtes sine fem betydningsnyanser er sentrale for å forstå positivismen som begrep: Den første nyansen er at det er et skille mellom det virkelige og det innbilte, den andre nyansen er skillet mellom det nyttige og unyttige. Det må være nyttig for det kollektive og ikke bare for nysgjerrigheten. Den tredje nyansen vektlegger motsetningen mellom sikkerhet og tvil og usikkerhet. Den fjerde nyansen vektlegger det presise, det skal være høy grad av presisjon i motsetning til å være vagt. Ikke det vi tror er, men det vi vet er. Den femte nyansen er bruken av ordet positivismen som positiv, det er viktig å organisere og systematisere iakttagelser (Thornquist 2003 s. 50). Comte baserte seg på Humes sine tanker om erfaringsiakttagelser som opererer etter hverandre, kunnskapen om regelbundne kjensgjerninger var i så måte nok, det var ikke noe behov for å kjenne årsaken til at noe skjedde. Det var i så måte ikke noe behov for å forklare fenomener, men tilstrekkelig og beskrive dem (Thornquist 2003 s. 51-53).

Positivismen utvikler seg videre i Wienerkretsen på 1900-tallet, det blir her lagt vekt på struktur og det logiske aspektet. Vitenskap finner kunnskap kun gjennom erfaringer og gjennom benyttelse av logisk analyse. Den logiske analysen legger til grunn at begreper må kunne reduseres til begreper som viser til det som er naturlig gitt. På den måten utvikler det seg et skille mellom teori og observasjoner. Skillet bestod av at observasjoner og fakta ikke var avhengig av teori, men at teori var avhengig av observasjoner og fakta. Alle teoretiske utsagn måtte derfor kunne reduseres til utsagn om fakta. Denne tesen dannet forklaringen på hvordan vitenskapen skulle kunne være objektiv. Med bakgrunn i dette ble positivismens hovedanliggende om noe var sant eller usant (Thornquist 2003 s. 55-66).

### Hermeneutikken

Jeg har valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming til det kvalitative intervjuet fordi den legger vekt på vårt forhold til det vi iakttar og den tydeliggjør hvor viktig det er som forsker å være bevisst sitt ståsted og at vi ikke kan produsere mening ut av tekst uten at personen som tolker blir en del av tolkningen. Hermeneutikken tar for seg spørsmål som handler om tolkning og

forståelse. Et sentralt spørsmål for hermeneutikken er hva forståelse er hvordan man kan komme fram til en gyldig forståelse. Hermeneutikken tok opprinnelig bare for seg tekster, men andre former for uttrykk og kulturelle ytringer er etter hvert også blitt inkludert sånn som samhandling og muntlige uttrykk. Sentralt i hermeneutikken er at den vitenskapelige enhetstese avvises. Og deler ikke positivismens tro på objektiv sansing. Hermeneutikere tar dermed avstand fra at alle fenomener kan undersøkes på samme hvis. Det blir istedenfor tatt utgangspunkt i å utvikle vitenskapen ut i fra sine filosofiske antagelser. Hermeneutikken beskjeftiger seg derfor med fenomener som bærer mening (Thornquist 2003 s. 139-141).

Hermeneutikken skiller seg klart fra en positivistisk vitenskapssyn, ved at den forneker muligheten til å kunne observere objekter eller fenomener i den ytre utstrakte verden uavhengig av den tenkende indre bevisstheten. I følge Heidegger vil det menneskelige subjekt alltid forholde seg til det, det er en del av. Dette kommer til uttrykk i begrepet ”væren-i-verden”, bindestrekkene symboliserer at vi som mennesker er forbundet som subjekter til den verden vi er en del av og at vi ikke kan løsrive oss fra den. Vi kan altså ikke danne oss forståelse ut fra et punkt på tidslinjen, forståelsen er en dynamisk prosess, noe vi er. Vi påvirkes av det vi har opplevd i fortiden, men vi påvirkes også av det vi forventer å oppleve i framtiden. Heidegger er altså opptatt av hvordan vi oppfatter verden og mener at vi som mennesker ikke oppfatter enkelt ting, men ting i en sammenheng (Thornquist 2002 s. 154-155). Hermeneutikken tar utgangspunkt i at vi er forutinntatt, et viktig begrep innen hermeneutikken er derfor forståelseshorisont, et begrep som favner våre samlede oppfatninger, erfaringer og forventninger. Vi møter altså ingen fenomener med blanke ark, men vi er alltid forutinntatt. Et viktig begrep for å forklare vår forståelseshorisont er Gadamer sitt begrep fordom, som ikke må forveksles men ordets bruk i dagligtalen. Gadamer mener med begrepet noe som går foran vår dom av et fenomen, altså den forståelsen eller bakgrunnskunnskapen vi møter et fenomen med. Fordom er i så måte et nøytralt begrep, men poengterer at vi aldri kan møte et fenomen uten en forutforståelse. Vi kan som mennesker heller aldri fullt ut gjøre rede for vår forståelseshorisont, forståelsen, en tekst i Gadamers tilfelle vil derfor aldri kunne relateres bare til teksten, men også til den som skulle forstå den. Gadamer legger stor vekt på språket, og han mener at vi som mennesker blir konstituert av den språklige tradisjonen vi vokser opp i og siden det vi skal forstå må bli språklig definert for å forstås, skaper språket vårt for-dommer og setter grenser for hvordan vi kan forstå. I tillegg til at språket er historisk betinget, har det også en dialogisk karakter. Det kommer for eksempel fram i en samtale hvor forståelseshorisonten kan bli utvidet i løpet av samtalen.

### Den hermeneutiske sirkel

Et viktig begrep for å forstå hvordan vi utvikler forståelse innen hermeneutikken er ”den hermeneutiske sirkel”. Begrepet er et fortolningsmessig prinsipp som består av at vi alltid forstår delen ut i fra helheten og helheten ut i fra delene. Denne tanken om del og helhet kommer fra røttene til hermeneutikken i renessansen, gjennom tolkning av Bibelske tekster og greske klassikere. Bibelske tekster kan bare forstås gjennom og tolke dem i sammenheng med hele Bibelen (Alvesson m.fl. 1994 s. 115). Vi utvikler vår forståelse av et fenomen gjennom en dynamisk erkjennelsesprosess som beveger seg mellom delene og helheten. For hver gang vi forstår en del av virkeligheten, vil det påvirke hvordan vi ser på helheten. Med den nye måten vi ser helheten på vil vi igjen se delene på en ny måte og dette påvirker igjen hvordan vi ser på helheten. Sirkelbegrepet i den hermeneutiske sirkel er blitt kritisert, grunnen til det er at det kan gi assosiasjoner til at det foregår en repetitiv øvelse hvor ting gjentar seg på samme måte. Det vil derfor kanskje være mer beskrivende og kalle det for en spiral, hvor det er en bevegelse uten at en kommer tilbake til det samme punktet. I praksis betyr det at forskeren går gjennom en vedvarende prosess, hvor det er en vedvarende fordypning i meningsforståelsen av et fenomen. I prinsippet kan derfor en hermeneutisk tolkning være evig, det må derfor legges visse begrensinger i en fortolkning for at den skal kunne gjennomføres i praksis. Det er uenighet innen hermeneutikken på hva den dynamiske del-helhet prosessen skal inneholde hvordan det skal gjøres (Thornquist 2003 s. 142-143). Hvordan vil da en praktisk tilnærming til den hermeneutiske sirkel se ut. Det vil her være for omfattende og gå inn på alle de ulike retningene innen hermeneutikken, jeg har derfor valgt og presentere en hermeneutisk mini variant presentert av Alvesson m.fl. (1994 s. 164-167). Den inneholder en alternering mellom tekstens deler og helhet, samtidig som en går fra forforståelse til forståelse. På grunn av det vil en aldri få rene fakta, fakta er alltid formidlede resultater av tolkninger, ikke grunnlaget for tolkningen. Det sentrale blir forståelsen av tekster, tekster i utvidet betydning. Til disse kommer vi aldri forutsetningsløse, men har alltid med oss en forforståelse som begreper, teori, referanserammer og verdier. I lyset av de tolker vi tekster og fenomener, som vil bli forandret under prosessen. Ut av denne prosessen kommer fakta fram. Fakta må så settes inn i den hermeneutiske sirkelens del hvor en ser på del og helhet. Fakta blir først fakta når de er blitt satt inn i en større sammenheng. Dette utgjør den indre delen av den grunnleggende hermeneutiske sirkelen. Den ytre delen av den hermeneutiske sirkelen består av fire deler. Tolkningsmønsteret: tolkningsmønsteret vil tilsvare teori og det bør være internt konsekvent, fordi logiske motsetninger vil være et sterkt motargument mot tolkningen. Tolkningsmønsteret bør også være eksternt konsekvent, på den måten at det stemmer overens

med andres tolkningsmønster eller redegjør for hvorfor det ikke gjør det. Det er viktig at tolkningsmønsteret gjør delene i teksten forståelig og bør inneholde fakta fra formålet med tolkningen og ikke motsi disse. Til slutt blir tolkningsmønsteret til i dialogen med teksten. Tekst: Gjenstanden for tolkningen er ikke fakta eller data, men en tekst, teksten kan være skrevet eller den kan bestå av ord. Fakta kommer ut i fra teksten gjennom en tolkningsmodell, men de er ikke utgangspunktet for tolkningen. De enkelte delene av teksten får dypere og rikere mening gjennom å bli sett i sammenheng med helheten, samtidig som helheten får større mening og det virker inn på det videre tolkningsmønsteret. Hva som tolkes som fakta ut av denne prosessen er avhengig av den forskningssituasjonen og forskeren må være bevisst på det. Samtidig kan fakta forandre seg underveis i prosessen, gamle fakta blir borte og nye kommer inn. Dialogen: Hermeneutikeren forholder seg til teksten gjennom en dialog, hvor det stilles spørsmål og lyttes til teksten. Spørsmålene vil ha utgangspunkt i forforståelsen, men vil utvikle seg etter hvert. Det er viktig å respektere formålet med tolkningens selvstendighet, samtidig som en må tørre å gå inn i det. En veksling mellom distanse og nærhet til formålet vil være best. Det kan derfor skje at forskningsproblemet eller problemstillingen forandrer seg underveis. Tolkning: Gjennom hele prosessen vil det oppstå del tolkninger, for å avgjøre hvem av dem det jobbes videre med må en ta i bruk bakgrunnsforestillinger. Hvis en nøyer seg med et moderat rimelighetskrav til tolkningen, vil tenkbare argumenter og resonnementer kunne tilbakeføres til teksten, frigjort fra forfatteren og også analyser av praktiserende, hvor modellen er brukt på sosiale handlingsmengder. Sannsynligheten for at en tolkning er ”sann” øker med frekvensen på argumenter vi kan finne og om det er gjentatte hendelser for det vi argumenterer for. Fortsatt vil det likevel være mulig med flere tolkninger, selv om kanskje vektskålen veier mot et argument og en tolkning, kan andre argumenter komme senere (Alvesson m.fl. 1994 s. 171-175).

Med utgangspunkt i Heidegger sitt begrep ”væren-i-verden” og Gadamer sitt begrep ”fordommer” blir det viktig å være bevisst sin egen forståelseshorisont og egen nærhet til intervjuemnet, gjennom egen arbeidssituasjon som lærer. Når en skal gjennomføre intervjuene, med bakgrunn som lærer og tilnærmet lik utdanningsbakgrunn som informantene er det da viktig og ikke fortolke hva som blir sagt med utgangspunkt i egne erfaringer med emnet, men prøve å få tak i hvordan informanten selv har erfart ting. Med bakgrunn i hermeneutikken, vil det ikke være mulig å få til en objektiv tolkning, men ved å være bevisst egen situasjon og egen forforståelse vil en kunne tolke informantenes historier bedre. Ved å

benytte den hermeneutiske sirkel som fortolkningsbegrep, vil det være viktig å se hele intervjuet og deler av teksten i sammenheng og ikke bare grave seg ned i utdrag fra de transkriberte intervjuene når en skal analysere intervjuene.

## **2.2 Kvalitativ metode og det kvalitative intervjuet**

Kvantitativ metode er ikke en ensrettet metodisk tilnærming til forskning, den spenner over mange ulike tilnærminger. Det er allikevel mange av de ulike tilnærmingene som bruker intervjuet alene eller sammen med andre metoder i data innsamlingen. Kvalitativ metode bruker metoder som intervju, observasjon, analyse av tekst og visuelle medier. Noen felles kjennetegn ved kvalitativ metode er hva slags data som er fortrukket, for det første bygger kvalitativ metode på data i form av bilder og ord og ikke tall. For det andre, naturlige data som i minst mulig grad er påvirket av forskeren som observasjon eller ustrukturerte intervjuer. Det er også ofte et poeng i kvalitativ metode å la aktørens eget perspektiv prege dataene istedenfor forskeren. Kvalitativ metode skiller seg generelt også fra kvantitativ metode med at forskningen ofte er hypotesegenererende og ikke hypotesetestende. Forskningsprosessen ved bruk av kvalitativ metode fører derfor ofte til at hypoteser utvikles induktivt, de generelle sammenhengene man finner kommer fra utsagn som er utledet fra observasjoner og er derfor ikke like generaliserbare som hypoteser som er generert som empiriske konsekvenser av teori (Ryen 2002 s. 28-32). Mens naturvitenskapelig metode leter etter lovmessighet, søker kvalitativ metode å tolke fenomener i samfunnet. Der naturvitenskapen ønsker å se gjennom objektive øyne tar kvalitativ metode utgangspunkt i at vi aldri kan være objektive, men preges av samfunnet vi lever i og ser verden med fordommer (Ryen 2002 s. 36-37). Den kvalitative preges også i stor grad av hva den forsker på, mens naturvitenskapen forsker på naturen tar kvalitativ forskning for seg mennesker, som påvirkes av verdier og oppfatninger. Disse verdiene og oppfatningene endrer seg over tid og sted. Kausaliteten i samfunnsvitenskapen er derfor ofte annerledes enn i naturvitenskapen. Ny erkjennelse kan føre til at mennesker handler annerledes, noe som ikke skjer i naturen. Forskeren i kvalitativ forskning er en del av den sosiale og kulturelle virkeligheten han forsker på og påvirker og påvirkes av det han forsker på. Siden virkeligheten mennesker lever i ikke foreligger uavhengig av dem som lever i den, men et produkt av den virkeligheten vi lever i.

Kvale (1997 s.21) beskriver det kvalitative intervjuets formål som å innhente kvalitative beskrivelser av en persons livsverden og så tolke meningen med disse. Det er ikke noe mystisk med intervjuformen trekker Kvale fram, det som skiller den fra hverdagskonversasjonen er at den har struktur og hensikt i motsetning til hverdagssamtalen som er mer sporadisk. Informasjonen kommer fram gjennom dialogen mellom forskeren og informanten, det fører til at informasjonen ikke er nøytral og anonym men preget av den settingen den er kommet fram i. Dette er samtidig det kvalitative intervjuets fortrinn, det gir rom for åpenhet og mulighet for at ting som intervjueren ikke hadde tenkt på å spørre om likevel kommer fram, fordi informanten selv i stor grad sammen med forskeren er med på å fortelle historien. Selv om forsker og informanten gjennom dialogen forteller historien sammen, er den en tydelig asymmetri i forholdet siden det er forskeren i etterkant som skal analysere og tolke intervjuet.

Intervjuene mine var bygget opp med en struktur hvor de fire lærerne og to skoleledere, hadde fått litt informasjon om temaet for intervjuet i samtykkeerklæringen de fikk ca. to måneder før intervjuene ble gjennomført. Dette ga dem tid til å tenke litt rundt temaet, så det ikke kom som en stor overraskelse og så de hadde mulighet til å reflektere litt rundt temaet hvis de ønsket det. Temaet for intervjuene var samtalen i skolen, hvor jeg ville stille dem noen praktiske spørsmål rundt samtalen på deres arbeidsplass men også noen mer personlige spørsmål som kunne være vanskeligere å svare på. Jeg begynte med å presentere temaet på nytt og si litt om meg selv. Så lot jeg informantene si litt om seg selv og egen yrkeskarriere. Det er viktig for å skape en avslappet atmosfære hvor det blir lettere for informanten å gi av seg selv (Kvale 1997 s. 75). Jeg begynte med å stille tre generelle spørsmål for å hjelpe informanten til å slappe mer av og å komme litt på gli. Det var viktig at informantene fikk formulere sin egen oppfatning og gi uttrykk for den. Det var derfor viktig å skape en trygghet og atmosfære som gjorde det mulig, jeg tenkte det var lettere å få til det ved å starte intervjuene litt forsiktig (Kvale 1997 s. 25).

### **2.3 Forberedelser**

Jeg startet arbeidet med masteroppgaven min i etterkant av en samling på høyskolen i Lillehammer. Jeg begynte arbeidet med å finne tema for oppgaven min. Etter å ha vært i tenkeboksen en god stund falt jeg ned på et tema som interesserte meg, samtalen i skolen.



Neste steg var å begynne å jobbe mot en problemstilling. Etter å ha kommet fram til en foreløpig problemstilling, brukte jeg en god del tid på litteratur søk for å finne aktuelle litteratur til å fordype meg i. Det var i tillegg et par samlinger på høyskolen for å hjelpe oss å komme i gang med masteroppgaven. På den andre samlingen fikk jeg tildelt veileder med bakgrunn i det temaet jeg hadde valgt. Så begynte arbeidet med å lage en prosjektbeskrivelse. Den største utfordringen med å lage prosjektbeskrivelsen var å komme fram til en god problemstilling. Det er viktig med en problemstilling som ikke favner over et for stor område, for å kunne klare å besvare den med et relativt lite forskningsprosjekt som en master oppgave er, i tillegg må problemstillingen være forskbar (Ryen 2002 s. 75-77). Prosjektbeskrivelsen ble etter litt finpussing godkjent av høyskolen, men jeg måtte i etterkant forandre noe på problemstilling, fordi jeg i samråd med veileder kom fram til at den var for omfattende. Med en ferdig prosjektbeskrivelse og problemstilling var neste steg på veien å utarbeide en intervjuguide og lage samtykkeerklæringer til intervjuobjektene. Intervjuguiden blir nærmere omtalt i neste underkapitel. Når en skal velge intervjuobjekter er det en del ting som må tas i betraktning. Hvem skal intervjues, hvor skal de intervjues og når. Det er intervjuobjektene som er kilden til informasjon i et kvalitativt intervju, men hvor og når intervjuene skjer vil kunne prege selve intervjuet og dermed den informasjonen som kommer. Siden det kvalitative intervjuet skjer gjennom en form for dialog er det viktig at intervjuobjektet er komfortabelt med intervjusituasjonen (Ryen 2002 s. 80). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på intervjuobjektens arbeidsplass, med tanke på at det ville være mindre truende og bli intervjuet i sitt vante miljø, men det var også et praktisk anliggende med tanke på å få gjennomført intervjuene uten å skape for stor ulempe for intervjuobjektene. Valget av intervjuobjekter begynner med å velge et miljø hvor en kan finne intervjuobjekter som kan komme med informasjon, som kan svare på problemstillingen. Det kan være en organisasjon eller en gruppe mennesker som for eksempel et yrke. Når man finner det miljøet man ønsker å finne intervjuobjekter i, begynner arbeidet med å plukke ut intervjuobjekter. Det kan skje gjennom tilfeldig utvalg eller ved å ta kontakt med for eksempel en organisasjon og spørre etter om noen er interessert i å delta. Ved intervjuer i organisasjoner kreves det ofte at man får godkjennelse av ledelsen siden det vil være nødvendig å gjennomføre intervjuene i arbeidstiden. Etter å ha fått tillatelse er det vanlig innen kvalitative intervjuer og sende et brev med informasjon om prosjektet og å be om å få skriftlig samtykke om at intervjuobjektet ønsker å delta og at det skjer frivillig. Når intervjuobjektene skal velges ut er det ikke nødvendig å lage et sannsynlighetsutvalg for å velge ut intervjuobjekter siden målet med intervjuene ikke er å lage generaliserbare data. Det er derfor forskeren eller intervjuobjektene

selv som avgjør hvem som skal delta, det bør ikke være problematisk siden målet med intervjuet er å få tilgang til hendelser og perspektiver på omgivelsene til intervjuobjektene. Siden intervjuene tar lang tid og de i ettertid skal transkriberes, blir antall intervjuobjekter noe begrenset. Antallet vil i storgrad bli styrt av prosjektets omfang og økonomi. Det viktige er ikke antallet intervjuer, men den informasjonen som kommer fram i intervjuene. Når man velger ut intervjuobjekter bør en søke å få en gruppe som dekker variasjonen i populasjonen man undersøker, hvis det er mulig. Samtidig er det viktig å få tak i intervjuobjekter som sitter inne med nok informasjon og kan bidra til prosjektet (Ryen 2002 s. 84-87). Hvor mange intervjuer som skal gjennomføres er et skjønsspørsmål, det er viktig å gjennomføre nok intervjuer til og få dekket informasjonsnivået som kreves for å svare på problemstillingen, samtidig kan en i kvalitative intervju undersøkelser i teorien intervju i det uendelige. En tommelfingerregel for når man har gjennomført nok intervjuer er at når en ikke føler at nye intervjuer bringer nye perspektiver på banen. Antallet intervjuobjekter blir allikevel ofte i praksis begrenset av tiden og økonomien til prosjektet (Ryen 2002 s. 92-93).

Siden problemstillingen min tar for seg samtalen i skolen, var det et naturlig valg og velge skolen som organisasjon når jeg skulle velge ut intervjuobjekter. For å klare å gjennomføre, transkribere og analysere intervjuene innenfor tidsrammen som jeg hadde, valgte jeg å gjennomføre seks intervjuer. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt og intervju tre lærere og tre skoleledere, for å få perspektiver fra to ulike grupper i skolen. Når jeg skulle ta kontakt med skoler for å finne informanter ble det valgt en skoleleder og to lærere fra samme skole, det samme utvalget ble også valgt ved en annen skole. Grunnen til det utvalget var av praktiske hensyn til gjennomføringen og at det ville være informativt å kunne sammenligne perspektivene til to lærere fra samme skole. Framgangsmåten ved å velge informanter var å ringe til skoleledere ved de to aktuelle skolene og spørre om de var villig til å bli intervjuet og om de kunne spørre to lærere ved sin skole. Etter å ha fått tilbake skriftlig samtykke fra alle de forespurte, søkte jeg NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) om godkjenning til å foreta intervjuene. Det skriftlige samtykket som informantene fikk inneholdt informasjon om intervjuets formål og hovedtrekkene ved prosjektplanen. De ble også informert om hva som ville skje med intervjuene og hva som var deres rettigheter (Kvale 1997 s. 67). Etter å ha fått undersøkelsen godkjent av NSD, tok jeg kontakt med informantene for å avtale tidspunkt for intervjuene.

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført på møterom for å sikre at vi ikke skulle bli forstyrret under intervjuene. Intervjuene startet med å presentere emnet for intervjuet og litt om hva prosjektet mitt gikk ut på, samtidig ønsket jeg ikke å si for mye, for ikke å påvirke informantene til å svare med utgangspunkt i min oppgave, men heller med temaet som bakgrunnsteppe. Jeg informerte så om de formelle detaljene rundt intervjuet. At intervjuet ville bli tatt opp på diktafon og at de så ville bli transkribert. Informerte til slutt om at all informasjon ville bli anonymisert og at selve intervjuene ville bli slettet etter at oppgaven var ferdigstilt. De fikk også beskjed om at det ville være mulig å trekke seg når som helst fra intervjuet, hvis de ønsket det. De hadde allerede fått denne informasjonen i samtykkeerklæringen, men siden det var gått ca. to måneder siden de hadde skrevet under var det greit å gå igjennom det en gang til. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og jeg hadde planlagt å notere underveis (Ryen 2002 s.110), men det var vanskelig å gjennomføre i praksis. Jeg noterte derfor ned de inntrykkene jeg opplevde som viktigst i etterkant av intervjuene.

## **2.4 Intervjuguide**

Intervjuguiden inneholder emnene som skal tas opp i løpet av intervjuet og i hvilken rekkefølge de skal ha, hvordan emnene i intervjuguiden er organisert vil bli bestemt av prosjektplanen. De ulike spørsmålene i intervjuguiden må evalueres i forhold til deres relevans til forskningsspørsmålene og de må evalueres i forhold til hvordan de vil påvirke de mellommenneskelige forholdene i intervjuet. Spørsmålene vil være tematisert i forhold til emnet med bakgrunn i de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen og analysen (Kvale 1997 s. 76-77). Intervjuguiden inneholder de ulike emnene jeg skulle igjennom i løpet av intervjuet og en strukturering av emnene innen temaet for intervjuet og spørsmål som skulle brukes under selve intervjuet. Intervjuguiden første del var briefingen jeg ønsket å gjøre med informantene. Jeg begynte med å forklare informantene tema og rammene for selve intervjuet og hva som var formålet med intervjuet. Jeg sa så litt om meg selv som forsker og snakket litt om løst og fast med informanten så det skulle bli lettere å prate fritt senere. Før jeg satte i gang med selve intervjuet forklarte jeg litt om at intervjuene ville bli tatt opp på bånd og at hele eller deler av intervjuene ville bli transkribert for å bli brukt i masteroppgaven min. De ble så informert om at alle data ville bli anonymisert og

slettet i etterkant og at de kunne trekke seg fra intervjuet når de ville. De fikk så mulighet til å stille eventuelle spørsmål de måtte ha før intervjuet startet (Kvale 1997 s. 75).

I hvor stor grad en velger å strukturere intervjuet i intervjuguiden på forhånd er avhengig av forskningsspørsmål og fokus for intervjuet. Det er mulig å argumenter både for stor og liten grad av struktur i intervjuet. For stor grad av struktur kan føre til at forskeren går glipp av viktig viktige fenomener eller misforstår fordi en er for opptatt av å følge den oppsatte strukturen. For mye struktur vil også kunne gjøre det vanskelig å få tak i intervjuobjektets perspektiv, fordi de han ikke får rom til å fortelle sin historie. På den andre siden kan for liten grad av struktur i intervjuet føre til at forskeren ikke fanger opp viktig informasjon eller fenomener. En viss struktur på intervjuene sikrer også at forskeren ikke samler inn masse overflødig informasjon, som vil skape mye ekstra arbeid i transkribering og analyse prosessen. Ved å ha noe struktur i intervjuene vil det også bli lettere og sammenligne funn i analysen i etterkant. I hvor stor grad det er fornuftig å strukturere intervjuet påvirkes av i hvor stor grad man på forhånd vet hva man ser etter (Ryen 2002 s. 97). Jeg valgte å sette opp intervjuene og intervjuguiden som et semistrukturert intervju med relativt mye forhåndsstruktur. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det slik er fordi jeg har liten forhåndserfaring med å intervju og var redd for at det var viktige fenomener som ikke ville blitt belyst i intervjuene. Det var også en sikring mot at jeg ville samle inn for mye informasjon, som ville gjøre transkribering og analyse arbeidet for krevende og vanskelig. Det ville spesielt blitt vanskelig å sammenligne resultatene fra de ulike intervjuene, hvis det ikke var en hvis likhet i strukturen på dem. Samtidig var det viktig og ikke å bli for knyttet til intervjuguidens spørsmål for å unngå å miste viktige poenger fra informanten fordi de ikke passet med rekkefølgen på spørsmålene eller temaene som var satt opp i intervjuguiden. Intervjuene skulle ha en struktur som lignet mer en samtale, enn en utspørring og jeg ønsket at informantene skulle få uttrykke seg relativt fritt, så det var deres erfaringer og tanker rundt temaet som kom fram selv om det kunne arte seg ulikt fra informant til informant (Ryen 2002 s. 99).

Jeg hadde også med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine i intervjuguiden, men de var med for å bevisstgjøre meg selv og informantene bli ikke gjort kjent med disse. Det ville lett kunne ført til at de ville prøve å svare på problemstillingen min og ikke de spørsmålene jeg faktisk ønsket at de skulle svare på. Før jeg stilte innledningsspørsmålene mine fikk informantene fortelle litt om egen arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn (Ryen

2002 s. 101). Innledningsspørsmålene mine var fastlagt på forhånd, jeg valgte å gjøre det sånn for at informantene skulle få snakke litt løst rundt emnet, før jeg spurte de spørsmålene jeg hadde delt opp i ulike emner med bakgrunn i forskningsspørsmålene mine. Jeg håpet at det ville bli lettere for informantene å svare på de senere spørsmålene når de hadde snakket litt om emnene først. Det var viktig å si så lite som mulig under den innledende spørsmålsrunden for at informantene skulle få fortelle sin egen historie. Det var også viktig å ha et veldig dempet kroppsspråk under intervjuet for og ikke gi uttrykk til informanten om jeg var enig eller uenig i det som ble sagt, fordi det lett vil kunne påvirke informantens videre svar (Ryen 2002 s. 102).

Hovedfasen i intervjuet var delt opp i tre emner, arenaer for samtalen, relasjoner og samtalen som forbedrer praksis. Innenfor hvert av emnene satte jeg opp fire til seks spørsmål, under gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg at svarene fra tidlige spørsmål til en hvis grad overlappet hverandre. Det var allikevel ikke noe problem fordi, det kom fram mer informasjon etter hvert som de snakket mer om samme emne. Jeg brukte noen oppfølgingsspørsmål underveis, når jeg opplevde at informanten svarte litt på siden av det jeg spurte om. Jeg ønsket samtidig å være forsiktig med å bruke oppfølgingsspørsmål, fordi det lett kunne blitt for ledende spørsmål, men jeg brukte noen oppfølgingsspørsmål av typen: ”kan du fortelle meg mer...” eller ved å gjenta spørsmålet med en litt annen ordlyd (Ryen 2002 s. 107). Etter at jeg hadde stilt alle spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden åpnet jeg opp for om informanten hadde noe mer de ønsket å tilføye. Etter at båndopptakeren var skrudd av var det en debrifing hvor informanten fikk mulighet til å stille spørsmål i etterkant for å oppklare eventuelle uklarheter rundt intervjusituasjonen og de fikk mulighet til å snakke om mulige emosjonelle ting som hadde oppstått under intervjuet. Jeg sa også litt mer om forskningsprosjektet i debrifingen, enn i brifingen.

## **2.5 Transkribering og analyse**

### Transkribering

Det er ikke vanlig å analysere intervjuer direkte fra lydopptakeren, men å transkribere dem til skriftlige tekster. Det å transkribere et lydopptak er i seg selv en enkel prosess, men det oppstår noen utfordringer til at muntlige intervjuer blir til skriftlig empiri. Den transkriberte

teksten er en kunstig konstruksjon av den muntlige interaksjonen mellom to mennesker. Den skriftlige teksten vil derfor ikke fange opp all kommunikasjonen som foregikk i selve intervjuet, det fører til at en må ta noen avgjørelser som påvirker transkriberingens pålitelighet og gyldighet. Når det gjelder reliabilitet er dette vært lite problematisert innen samfunnsvitenskaplig forskning. Gjennom å la to stykker transkribere et intervju for så og sjekke antall ord vil det være relativt greit og sjekke reliabiliteten på transkriberingen. Noen utfordringer i forhold til reliabiliteten kan allikevel forekomme i forhold til hva man gjør med ting som er uklart på et lydopptak. Skal bare det som er tydelig transkriberes eller gjetter man seg til uklare ord ut i fra konteksten. Det kan også være vanskelig og fastsette tegnsettingen, siden intervjuet er i muntlig form (Kvale 1997 s. 102-103). Det er vanskeligere å vurdere validiteten til transkriberingen enn i forhold til reliabilitet. Siden skriftspråket har helt andre regler enn det muntlige, vil transkriberingen av et muntlig intervju alltid være en abstraksjon. En vil derfor aldri klare å få alle aspektene ved intervjuet med i transkriberingen. I valg av transkriberingsform, blir det viktig å ta hensyn til hva man forsker på og vektlegge elementer i transkriberingen som er nyttig for det som det skal forskes på (Kvale 1997 103-105).

### Analysen

Analysen tar utgangspunkt i rådata fra intervjuene. For å kunne foreta en analyse av disse dataene må de systematiseres. Innen det kvalitative intervjuet er en vanlig måte å gjøre det ved og dele rådataene inn i deskriptive kategorier som representerer en inndeling i forhold til for eksempel ulike emner eller temaer i intervjuet. Analyseprosessen starter egentlig allerede under det første intervjuet, man begynner da å forbinde elementer i intervjuet med teorier og forskningsspørsmål. I selve analysen vil det foregå en konstant sammenligning av dataene fra intervjuene, der ser man etter konsistens, avvik, anomalier og negative case. Etter hvert vil utsagn eller meningsbærende deler av intervjuene bli plassert i de ulike kategoriene, en intervjudel kan godt bli plassert i flere kategorier og også kategoriene kan forandre seg underveis i analyseprosessen.

## **2.6 Etikk**

Jeg vil se litt på generell etikk knyttet til forskning og det etiske ansvaret som forsker. Og gjøre noen etiske betraktninger opp mot det kvalitative intervjuet.

Alle profesjoner har en egen etiske standard, som forsker står en ovenfor en etisk standard knyttet opp mot det å være forsker. Denne standarden fungerer som en kvalitetskontroll på forskning og er med på å gi produktet til forskere tillit i forskningsmiljøer og befolkningen generelt. Samtidig er det viktig at de etiske verdiene i forskningen ikke bryter med de vanlige moralske verdiene i samfunnet hvor forskeren opererer (Resnik 1998 s. 34). Vitenskapens viktigste prinsipp, er kanskje prinsippet om ærlighet. En forsker skal aldri fabrikkere, forfalske eller gjengi forskningsmateriellet på en bevisst feilaktig måte. Det er også viktig og være så sannferdig og objektiv som mulig under arbeidet med forskningen og i presentasjonen av forskningsmateriellet. Hvis denne etiske regelen brytes vil den bryte ned tilliten til forskning og det vil bli umulig å oppnå de mål som er satt for forskningen. Det er her viktig å skille mellom feil i forskning og uærlighet, selv om de kan produsere liknende konsekvenser. Ofte kan det være vanskelig å skille mellom korrekt gjengivelse og feilgjengivelse, da må en bruke vitenskapelig dømmekraft og ved enkelte tilfeller vil det være motivet til forskeren som er det avgjørende. Et annet viktig prinsipp for forskere er å være forsiktige og nøye i forskningsarbeidet, feil som blir begått ved unøyaktighet og uforsiktighet kan skade forskningen i like stor grad som uærlighet, selv om intensjonen ikke var å skape feilaktige resultater. Unøyaktighet i forskningsarbeidet vil ikke bli sett på som like alvorlig som uærlighet, men det vil gi et bilde av forskeren som inkompetent, særlig hvis det er en rekke feil i forskningen. Hvis en forsker oppdager feil i forskningen er det viktig å rette den opp, selv om det kan få store konsekvenser for forskningsprosjektet. Er forskningen allerede utgitt bør det gis ut nye rapporter hvor feilen er rettet opp eller trekke forskningen tilbake. For å skape tillit til forskningen bør det være åpenhet rundt bruk av metoder og data bør være tilgjengelige for andre, det bør også være andre forskere som går over forskningsresultatene. Et viktig etisk spørsmål er også forskerens rolle eller tilknytning til prosjektet. Står forskeren fritt til å velge forskningsprosjekter eller ligger det sterke føringer på forskningsprosjektet fra oppdragsgiveren til forskningen. Det er spesielt viktig at det ikke er press på forskeren knyttet til hvilke resultater oppdragsgiveren av forskningsprosjektet forventer at prosjektet skal gi. Til slutt er det viktig at forskeren gir anerkjennelse til de som har bidratt til forskningsprosjektet og ikke tar æren for ting andre har bidratt med (Resnik 1998 s. 53-61).

Det kvalitative intervjuet er en samhandling mellom forsker og informant, i all forskning som involverer mennesker er det noen ufravikelige etiske regler som gjelder for forskning. I forbindelse med mitt forskningsprosjekt vil jeg trekke fram noen av disse. All forskning som involverer mennesker krever at det blir gitt frivillig samtykke til og delta i

forskningsprosjektet. Informantene har også rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet til en hver tid, selv om de har samtykket til å delta. Informantenes identitet og materialet de bidrar med bør anonymiseres. Forskningsprosjektet bør gi fruktbare resultater for samfunnet og ha forskningsmessig validitet (Resnik 1998 s. 133-134).



### **3 Teoretisk perspektiver**

Jeg vil gå inn på tre ulike temaer i teoridelen av oppgaven, for å gi et teoretisk fundament for å kunne svare på forskningsspørsmålene mine. Først vil jeg gå inn på kommunikasjonsteori, hvor jeg har hovedfokus på Niklas Luhmann og Gregory Bateson sin systemteori for å sette samtalen inn i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv. Jeg vil så gå gjennom noen organisasjonsteoretiske perspektiver med fokus på den lærende organisasjonen, for å trekke fram noen organisasjonsperspektiver på hva som kan virke støttende på samtalen og læring. Før jeg går inn på de organisasjonsteoretiske perspektivene vil jeg løfte opp noen kjennetegn på samtalen i en lærende organisasjon. Til slutt vil jeg se på noen Arenaer for samtalen i skolen for å si noe om hvilke betingelser og forutsetninger samtalen har i skolen, med bakgrunn i kollegasamarbeid, team jobbing og tid.

#### **3.1 Kommunikasjonsteori**

Jeg har valgt å se samtalen i lys av to tilnærminger til kommunikasjonsteori. Gregory Bateson tar for seg kommunikasjon som samhandling i vid forstand og Niklas Luhmann som forklarer kommunikasjon som en selvreferensiell prosess, hvor det er kommunikasjonen selv som kommuniserer. Både Bateson og Luhmann setter kommunikasjonen inn i et systemteoretisk perspektiv. Begrepet system innebærer at det er noe sammensatt av helheter, som utgjør enheter som i sum er noe mer enn summen av delene. Når kommunikasjon settes inn i et system perspektiv, er det ikke mulig å drive deduksjon av kommunikasjonen for å komme fram til lovmessigheter, men elementene i kommunikasjonen må alltid forholde seg til helheten, som kalles systemet. Bateson og Luhmanns teorier faller inn under selvorganisasjonsparadigmet i systemteorien, det innebærer at systemene ikke kan styres utenfra, men at de reagerer på omverdenen ut i fra en indre logikk. Dette fører til at tradisjonelle vitenskapelige kausalitetsforutsetninger ikke forklarer den indre dynamikken i systemet (Kneer og Nassehi 1997 s.22, 27-29). Selv om Bateson og Luhmann begge kan defineres innenfor systemteorien, har de en ulik forankring. Bateson sine teorier tar utgangspunkt i kybernetikken, som beskriver forholdet mellom det som kontrollerer og det som blir kontrollert. Luhmann sin systemteori er en funksjonel-strukturell systemteori som ikke er ute etter å beskrive kausale relasjoner, men ser etter sammenhengen mellom problemer og problemløsning. Bateson og Luhmann sine teorier komplimenterer hverandre

ved at Bateson er opptatt av relasjonene mellom de som kommuniserer og hva som påvirker dem. Luhmann på det andre siden er opptatt av hvordan kommunikasjon kan forstås og hvordan den skjer. Dette får konsekvenser for hvordan en bør tenke på samtalen i skolen og hva man kan forvente å oppnå med den.

### **3.1.1 Bateson og kommunikasjon**

G. Batesons teori som omhandler kommunikasjon er ikke utviklet spesielt med tanke på kommunikasjon i avgrensede sammenhenger, men er en systemteori som forsøker å forklare hvordan mennesket tenker og skaffer kunnskap om verden rundt seg. Det er derfor ikke bare det skriftlige og muntlige ordet som blir sett på som kommunikasjon hos Bateson, han mener det bare utgjør en liten del av den totale kommunikasjonen. Dette er viktig for å kunne sette samtalen inn i en større sammenheng. Samtalen består av mer enn bare ord for å kunne forstå hvordan samtalen mellom lærere kan forbedre praksisen deres, må en se på all kommunikasjonen som foregår mellom lærere og forståelsen av at erfaringer ikke må forstås ut i fra en lineær kausal forklaring, men at årsak-virkning, kan ses fra ulike perspektiver. Hos han omhandler kommunikasjon også kroppsspråk, tonefall, stemmestyrke osv. Han inkluderer også ting som ikke ble sagt innenfor forståelsen av begrepet kommunikasjon, derfor kan man ikke velge og ikke kommunisere for det vil være kommunikasjon i seg selv. Han er også opptatt av at budskapet formidles i en kontekst, som for eksempel hva slags rom budskapet formidles i. Denne konteksten som også er en del av kommunikasjonen. Begrepet kommunikasjon hos Bateson favner om mye mer enn det vi legger i begrepet i dagligtalen, derfor er det relevant i forhold til å belyse samtalen i skolen. Det vil sette samtalen inn i et større perspektiv, også det mest iøynefallende med samtalen ordene som blir uttrykt blir plassert i en større kontekst. Og vil dermed være med på og kaste lys over de mange utfordringene som det er ved å få til gode samtaler (Johannessen 2010 m.fl. s. 107).

Kommunikasjon hos Bateson faller innenfor forklaringsverden, en måte og tenke om og forklare verden på og inneholder en annen forklaringsverden enn den klassiske fysikkens forklaringsverden. I den kommunikasjonsteoretiske forklaringsverden hos Bateson er uttrykk som hendelser og adferd irrelevant, det er informasjon, budskaper og ideer som er avgjørende. Det essensielle er altså den informasjon, budskapet eller ideer som bæres av ting, hendelser og adferd som er sentralt. Eksempelvis kan en handling ha flere budskap, avhengig av i hvilken

kontekst handling skjer. Kommunikasjon handler derfor ofte om å forstå hva som foregår og det vil alltid være mottakeren som bestemmer budskapet av for eksempel en handling, selv om det er relevant hva som var hensikten med handlingen. Det kan også hende at man senere oppdager at hensikten med en handling var en annen en det budskapet man oppfattet, det forandrer allikevel ikke at det budskapet man først oppfattet var en realitet. Med andre ord er noe en har oppfattet ekte for den, til den eventuelt har oppfattet noe annet. Det er altså ingen objektiv eller sann oppfattelse av en hendelse, men ulike versjoner (Ølgaard 2004 s. 67-69).

### Metakommunikasjon

Når en skal beskrive eller å klassifisere ulike budskap innen kommunikasjonenes verden, er det ofte slik at alle budskap ikke har samme nivåer. Budskapene må derfor ordnes i ulike nivåer etter om det er et overordnet eller underordnet budskap. Et overordnet budskap er et budskap som handler om eller referer til et annet budskap. Slike budskap kalles også for metabudskap og er metakommunikasjon, i forhold til det underordnende budskapet.

Metakommunikasjon er kommunikasjon om kommunikasjonen, det er dermed med på å forklare hvordan et budskap skal tolkes. Bateson bruker "Russels teori om logiske typer" for å klassifisere ulike budskap i et hierarki, denne teorien omhandler klasser og dens elementer (Ølgaard 2004 s. 79). En klasse kan ikke være et element i sin egen klasse og et element kan ikke være hel klassen. Det er fordi det er ulike abstraksjonsnivåer på uttrykket som brukes om klassen og uttrykket som brukes om elementet. Denne teorien tar for seg aspekter ved språket og kan derfor ses på som metalingvistikk noe som Bateson egentlig ikke var så interessert i. Han var interessert i metakommunikative utsagn og budskap, men brukte "Russels teori om logiske typer" for å forklare de ulike nivåene på klassene av budskap. Et budskap kan derfor ikke være metabudskap og budskap på en gang. Metabudskapet vil derfor ikke være et budskap i seg selv, men være med på å gi mer informasjon om budskapet. Denne hierarkiske lagdelingen av budskap gjelder også for nonverbal kommunikasjon, for det er slik at metabudskapet ofte har en nonverbal form, mens budskapet ofte er verbalt. Det kan selvfølgelig også være motsatt at budskapet er nonverbalt, mens metabudskapet er verbalt eller begge er av samme art (Ølgaard 2004 s. 79-82). I en samtale vil metakommunikasjonen som sagt ofte være nonverbal, selv om den ikke trenger å være det. Et budskap kan være sammenfallende eller motstridig et annet budskap. For eksempel kan konteksten eller kroppsspråket motsi ordene i et budskap eller være med på å forsterke dem. Bateson ser på den nonverbale kommunikasjonen som mer opprinnelig en den verbale og mener at vi derfor har større tillit til den. Det er også den nonverbale kommunikasjonen vi bruker mest til å

uttrykke våre relasjoner til andre og ved mangel på eller om den nonverbale diskurs blir falsk kan det føre til at en relasjon avsporer eller blir kald. I følge Bateson, blir det med bakgrunn i et adaptivt synspunkt, viktig at det kan være lett og si noe, men den nonverbale kommunikasjonen vil avsløre om det som sies er ekte (Ølgaard 2004 s. 89). Måten vi formidler et budskap på kan derfor bli viktigere enn de ordene et verbalt budskap inneholder. Metakommunikasjonen hjelper oss derfor til å forstå hvordan budskapet skal tolkes og det skaper også en ramme for samtalen (Johannessen m.fl. 2010 s. 115).

Konteksten er i likhet med metakommunikasjon sentralt i kommunikasjonsteorien til Bateson. Konteksten til et budskap er meta i forhold til budskapet, konteksten kan derfor fortelle mottakeren av budskapet alt mulig om selve budskapet, men ikke direkte motsi det. Konteksten er derfor med på å klassifisere budskapet, men vil ikke kunne være budskap på lik linje som budskapet selv. Tanken om at konteksten er med på å klassifisere et budskap og at det formelt sett ikke påvirker det, er med på å forklare at kausalforklaringer får en begrenset betydning i Batesons kommunikasjonsteori. Samtidig er konteksten bare relevant, hvis den fungerer som et budskap eller er med på å modifisere budskapet. Det må være signaler fra konteksten, som bærer budskapet om hvilken kontekst man er i. Å kunne oppfatte disse signalene er svært viktig for å kunne ha samvær med andre på en vellykket måte, det vil derfor være en konstant utveksling av metakommunikative budskap (Ølgaard 2004 s. 83-84). I et budskapsmateriale hvor det er lengre sekvenser med budskap, vil den kunne oppfattes som en rekke som ikke er oppdelt på noen måte, men vil av de fleste som enten observerer eller er en del av en slik sekvens, bli gruppert på en eller annen måte. Det er i så måte ingen rett eller gal måte å gruppere en sekvens på, men mange ulike måter. En utfordring blir derfor at hvordan en sekvens blir gruppert, vil påvirke hvordan den blir fortolket, og to ulike grupperinger av en sekvens kan derfor gi to ulike fortolkninger. På den måten blir grupperingen av en sekvens metakommunikasjon og hører derfor til konteksten til budskapet (Ølgaard 2004 s. 85-86). Forståelse for metakommunikasjon, kontekst og gruppering av sekvenser er derfor sentralt med tanke på samtalen i skolen. Budskapet en ønsker å kommunisere kan ikke forstås som noe en kan overføre til en kollega, men tolkningen av budskapet vil være et produkt av både selve budskapet, konteksten og metakommunikasjonen rundt det.

### Sirkulære og lineære årsakssammenhenger

Det er i følge Bateson vanlig i vår del av verden og tenke lineært i en årsak-virkning-sammenheng (Ullberg 2004 s. 30). Dette kan fungere greit for å forklare fysiske og biologiske fenomener, men selv her kan det være vanskelig å isolere en enkelt årsak som fører til en virkning. Den lineære virkelighetsoppfatningen fungerer ikke i tilstrekkelig grad for å forklare relasjoner mellom mennesker. Bateson hevder ikke, at ting ikke henger sammen men at vi istedenfor og å se på årsak-virkning-sammenhenger må tenke at de er knyttet sammen på en sirkulær måte. På den måten kan gjerne den andre hendelsen være årsak til den første eller omvendt, men det er ikke det som er mest interessant i det sirkulære perspektivet. Det er hvordan begivenheter eller fenomener er knyttet sammen som blir interessant (Ullberg 2004 s. 30-31). Hva det er som er årsaken og hvordan det påvirker noe, kan da fort bli snudd på hode. Det kan illustreres med et eksempel fra Eva Johannessen sin bok "Rådgivning" (2010 s. 110). Lineært kan eksemplet se slik ut: Per erter, Kari blir sint. Det er altså Kari som blir sint og årsaken er at Per erter, men hvis vi ser på fenomenet på en sirkulær måte kan det se slik ut: Per erter, fordi Kari blir sint, fordi Per erter. Ut i fra beskrivelsen er det nå vanskelig å si om det er Per som erter, fordi Kari er sint eller om Kari blir sint, fordi Per erter. Så gjennom det sirkulære perspektivet får vi mer innsikt i fenomenet og øker sjansen for å se både Per og Kari sin side av saken. Det er hvor i sirkelen vi stopper eller for å bruke Batesons begrep foretar en punktering i sirkelen, som avgjør hva som er årsaken. Og en entydig årsak vil en trolig ikke finne fordi de ulike fenomenene i sirkelen er gjensidig betinget og påvirker hverandre. Det kan være aktuelt å utvide sirkelen hvis det kommer fram informasjon om flere fenomener som er relevante (Johannessen m.fl. 2010 s.108 og 119). Dette perspektivet på hvordan en situasjon kan forstås, tydeliggjør hvor viktig det er å samtale og reflektere i felleskap ved, for eksempel en elevkonflikt. Det vil alltid være flere måter og se det på og ulike observasjoner av hva som har skjedd og ulike måter og oppfatte dette på igjen. Gjennom å høre andres forståelse av virkeligheten kan en selv utvikle egen forståelse og praksis.

Innenfor samme kultur vil det stort sett gå an å bli enige om en måte å beskrive et fenomen på som alle til en hvis grad kan bli enige om, samtidig vil det allikevel alltid være ulike beskrivelser av et fenomen. Det har sammenheng med at vi som observatører har ulike forutsetninger og at det derfor alltid vil være ulike beskrivelser av hva som skjer i en kommunikasjonssammenheng med bakgrunn i de ulike kommunikasjonspartenes synsvinkel. Det blir derfor umulig å snakke om en riktig virkelighetsbeskrivelse, men at en allsidig virkelighetsbeskrivelse består av mange synsvinkler og at det ikke er noe negativt. Det fører

til at man får en rikere beskrivelse av et fenomen (Johannessen m.fl. 2010 s. 112). Batesons sirkulære perspektiv kan være nyttig i sammenheng med samtalen i skolen, fordi den kan hjelpe til med og ikke forenkle virkeligheten i en årsak-virkning-sammenheng. Det vil kunne være et spesielt nyttig perspektiv når kollegaer deler erfaringer. Det kan da være lett og trekke for raske slutninger til hva som var årsaken til at noe gikk bra, eller ikke så bra (Argyris m.fl. 1996 s. 19). Og samtidig å være ydmyke i forhold til at vi opplever og ser virkeligheten på forskjellige måter.

### Relasjoner, symmetri og komplementaritet

Når Bateson skal beskrive mennesket, ønsker han å unngå å ende opp med beskrivelser med referanse til individuelle og uforanderlige egenskaper. Han ser derfor på relasjonene mellom individet når han skal beskrive det, grunnen til det er at han mener individet utvikles gjennom interaksjon med hverandre. Det betyr ikke at det ikke finnes individuelle egenskaper som preger et individ, men det er ikke hensiktsmessig og fokusere på individene i et forhold. Egenskaper som vi ofte tilskriver individet i dagligtalen vil derfor Bateson tilskrive relasjonen. Det er for eksempel relasjonen som preges av aggresjon og ikke individet som er aggressivt. Ved å tilskrive egenskaper til relasjonen, istedenfor individet gjør Bateson alle parter som inngår i relasjonen til ansvarlige for den og alle har derfor også mulighet til å påvirke den (Johannessen m.fl. 2010 s. 113). Dette perspektivet vil gjøre det vanskelig å skylle på personlige egenskaper hos en person i en samtale, som ikke fungerer. Problemet ligger i relasjonen, hvis en legger Batesons relasjonsforståelse til grunn og den er derfor alle parters ansvar og kan derfor utvikles til samtalen kan fungere.

Relasjonene eller interaksjonen mellom to eller flere individer kan ta flere former eller mønster, de kan være symmetriske eller komplementære. I den symmetriske interaksjonen er reaksjonene til begge parter av samme art og de ligner på hverandre. Hvis A utfører en handling reagerer B på en lignende måte som A, disse handlingene kan for eksempel ta form gjennom konkurranse eller rivalitet. I Den komplementære interaksjonen er reaksjonene til partene ulike, men de utfyller hverandre (Ølgaard 2004 s. 41). Eksempler på komplementaritet er: Dominans-underkastelse, selvhevdelse-tilbakeholdenhet, deltager-tilskuer. De symmetriske og de komplementære mønstrene kan ende med en opptrapping. I symmetriske mønstre kan en opptrapping være at to konkurrerende personer i en konkurranse fortsetter og gjøre den samme tingen om og om igjen, men forsterker dem, for hver gang. Til slutt ender det med at mønsteret eller systemet bryter sammen. I et komplementært forhold vil

det kunne arte seg som at A dominerer B som responderer med underkastelse, som får A til å bli enda mer dominerende, til slutt vil mønsteret kunne bryte sammen. Det er ikke slik at symmetriske og komplementære mønster alltid utvikler seg til brudd og i mange forhold er basert på symmetri eller komplementaritet, fordi det er hensiktsmessig. Et eksempel på det er forholdet mellom skoleleder og lærer eller lærer og elev som er strukturert til å være komplementære. Lærer og lærer forholdet derimot er strukturert til å være symmetrisk, selv om dette forholdet er strukturert til å være symmetrisk kan kommunikasjonen i det være komplementær (Johannessen m. fl. s. 114). I et samtaleperspektiv på en skole vil samtalen preges av om det er snakk om symmetriske eller komplementære mønster som preger forholdet mellom samtalepartene. Det er viktig å være klar over disse mønstrene, fordi hvis de blir for sterke vil de kunne føre til brudd i kommunikasjonen og det kan oppstå komplementære mønstre som burde være symmetriske.

### **3.1.2 Luhmann**

Luhmanns teoretiske perspektiver om systemteori og hans perspektiver på kommunikasjon er svært omfattende og det vil være for omfattende å redegjøre for dem her i sin helhet, men det er av interesse å belyse noen av hans begreper om kommunikasjon for å sette samtalen inn i et systemteoretisk perspektiv. Det er viktig for å forstå hva kommunikasjoner og de begrensninger som ligger i kommunikasjonen, med utgangspunkt i dette perspektivet.

#### Hva er Kunnskap

Luhmann er ikke opptatt av hva kunnskap er, men hvordan vi kan forstå kunnskap. For å forstå kunnskapen må den undersøkes relasjonelt, nærmere bestemt i relasjonene til omverden. Mennesket hos Luhmann beskrives ikke som et subjekt, men som flere systemtyper. Menneskets bevissthet, beskrives gjennom "et psykisk system" som har bevissthet som en base. Kommunikasjonen mellom mennesker vil ikke kunne skje mellom psykiske systemer, fordi bevissthet til mennesker ikke er tilgjengelige for hverandre. De psykiske systemene kan derfor verken sende eller motta budskap. "Et sosialt system" er et system som er basert på kommunikasjon og det er det eneste som vil være tilgjengelig. På grunn av dette opererer ikke Luhmann med noen felles virkelighetsforståelse mellom mennesker. Systemer og deres omverden konstitueres samtidig og etableres i relasjon til hverandre. På grunn av at systemene inngår i hverandres omverden vil det ikke kunne oppstå

flere systemer med lik omverden. Derfor vil alles opplevelse av verden være subjektiv. Luhmann ser ikke for seg et villende subjekt, menneskers aktivitet oppstår gjennom at systemene innhenter informasjon. Informasjonen blir hentet inn ved at et erkjennende system introduserer en forskjell. Det skjer gjennom en aktiv erkjennelsesprosess, hvor systemet gjennom en iakttakelsesoperasjon gjør et valg. Valget består av operasjoner som ikke kan skilles fra hverandre, det må først velges en side hvorpå det dras en grense mellom det som velges og det som ikke velges. Forskjellen framkommer gjennom at grensen danner et skille mellom omverdenen og systemene. Gjennom å trekke denne grensen mellom system og omverdenen reduseres kompleksiteten i systemene i forhold til omverdenen som alltid er mer kompleks (Rasmussen(red) 2002 s. 43-44). Siden det hos Luhmann ikke er noen felles virkelighetsforståelse og ingen direkte overføring mellom de psykiske systemene vil alle i skolen oppfatte skolen selv og det som foregår der ulikt. To lærere som jobber på en skole vil aldri kunne forstå noe likt, fordi de ikke har samme omverden. Rektor som gir en beskjed til personalet og blir frustrert over hvorfor den oppfattes på ulike måter, kan forklares med Luhmann sin forståelse av at systemer ikke kan ta imot beskjeder, men selv produserer sine egne tanker og forestillinger (Rasmussen(red) 2002 s. 46).

Med bakgrunn i Luhmanns forståelse av kunnskap vil det ikke være noe samlende eller sentralt ståsted å betrakte verden fra. Verden må betraktes som funksjonelt differensiert og består av en rekke systemer, som er definert ut i fra deres samfunnsmessige oppgave. På grunn av denne differensiering mellom de ulike systemene kan de bare operere ut i fra sine egne hensyn og kriterier. Hvert av systemene baserer kommunikasjonen sin på binære koder som danner den kontekstuelle rammen for kommunikasjon innenfor systemet.

Kommunikasjon imellom systemene blir derfor vanskelig, siden hvert av disse systemene opererer med koder eller semantikk som er særlig for hvert system (Rasmussen(red) 2002 s. 45). Dette fører til at kommunikasjon med omverdenen til skolen kan være vanskelig og at for eksempel foreldre, kan ha vanskeligheter med å forstå hva det er skolen kommuniserer til dem.

### Kommunikasjon

Kommunikasjon er sammensatt begrep hos Luhmann, et viktig aspekt ved kommunikasjon er at det er seleksjon av informasjon og at kommunikasjon er selvreferensiell og at kommunikasjon kun er mulig som en selvreferensiell prosess. Når det gjelder kommunikasjon som seleksjon sier han at det er ensbetydende med å velge noen og å velge bort noe annet. Det



er altså alltid en risiko forbundet med kommunikasjon, fordi du hele tiden må foreta valg. Kommunikasjonsprosessen hos Luhmann består av tre konkrete elementer, den første prosessen er at det foregår en seleksjon av informasjon. Denne seleksjonen skjer ut i fra en horisont av muligheter. Så skjer det en seleksjon av meddelelse, det velges hvilken måte informasjonen skal meddeles på, skriftlig, muntlig. Hvis en velger muntlig meddelelse skal en for eksempel bruke høy eller lav stemme. Og til slutt en seleksjon av aksept, som kan bestå av en forståelse, og ikke forstå eller misforståelse. Sagt med litt andre ord, en velger å si noe, dermed velger en også og ikke si noe annet, en velger så en måte og si det på og den andre velger å forstå, ikke forstå eller å misforstå. Den ene konstruerer en meningshorisont ved sine valg av informasjon som tilbys den andre. Den andre velger så å plassere seg i samme meningshorisont hvis den andre forstår eller i en annen hvis den misforstår. Det tredje alternativet er at den andre konstituerer sin meningshorisont i forhold til den andre ved å gi til kjenne at en ikke forstod. Det er et viktig poeng at det ikke er skjedd noen form for kommunikasjon før det er skjedd en syntese av alle de tre ulike seleksjonsprosessene og det er også avhengig at det er minst to psykiske systemer til stede. De tre prosessene som Luhmann skisserer at kommunikasjon består av gjør det tydelig at det ikke er mulig med noen form for overføring av informasjon eller bevissthet, men at kommunikasjonen beveger bevisstheten inn i en situasjon hvor den må ta valg. Det er derfor viktig å påpeke at selve informasjonen i kommunikasjonsprosessen ikke kommer av en operasjon i bevisstheten, men er en konstruksjon som oppstår i selve kommunikasjonsprosessen (Cederstrøm m.fl. 1993 s. 55) (Kneer og Nassehi 1997 s. 84-87).

Kommunikasjon er ifølge Luhmann en selvreferensiell prosess, grunnen til det er at det kun er mulig å forstå gjennom å henvise til seg selv. Denne selvreferensielle prosessen foregår på to nivåer, det første nivået er det basalt selvreferensielle, hvor kommunikasjonen må henvise til allerede fastlagte elementer. Disse fastlagte elementene består av begreper og sammenhenger, som ligger i det sosiale subsystem som kommunikasjonen foregår i. Disse subsystemene er allerede blitt til gjennom tidligere kommunikasjon. Det andre nivået er utvidet selvreferens, det innebærer at kommunikasjonen hele tiden henviser til seg selv. Kommunikasjonen henviser alltid til seg selv og ikke til bevisstheten, bevisstheten blir støy for kommunikasjonen (Cederstrøm m.fl. 1993 s. 56).

Med bakgrunn i Luhmanns systemteori og dens implikasjoner på kommunikasjon vil samtalen i skolen gi lærere og skoleledere mulighet til selv å danne seg tanker og forestillinger. Siden

hver enkelt danner sine egne tanker og forestillinger vil produktet av dem være personlige. Det vil derfor, for eksempel ikke være mulig for alle lærere i et kollegium å utvikle samme oppfatning av et fenomen på skolen, men de kan gjennom samtaler utvikle originale tanker og forestillinger (Rasmussen(red) 2002 s. 48).

### **3.2 Organisasjonslæring, den lærende organisasjonen**

Jeg vil ta utgangspunkt i samtalen, med utgangspunkt i Helge Svare sine beskrivelser av den gode samtalen og noen perspektiver på hva som kreves for å kunne ha gode samtaler. Så vil jeg gå presentere teorien til Petter M. Senge om den lærende organisasjonen for å sette samtalen inn i en holistisk og systematisk organisasjonsforståelse for å kunne si noe om hvilke rammer som er viktige for å få til samtaler som kan være med og utvikle praksisen til lærere. Jeg vil også presentere noen teoretiske perspektiver på hvordan man kan utvikle kunnskap i en organisasjon og hvordan ulike nivåer av refleksjon påvirker læringen i organisasjonen. Organisasjonsutvikling er sentralt for alle organisasjoner som ønsker å være med på utviklingen som skjer i samfunnet vårt, og med globaliseringen som har skjedd de siste tiårene har dette blitt enda mer sentralt. Spesielt for skolen som er en kunnskapsorganisasjonen er det viktig å utvikle organisasjonen og medarbeiderne som er en del av den, og spesielt for skolen er det viktig å utvikle kunnskapen og praksisferdighetene til lærerne. For det er i møtet mellom lærer og elev skolens kjernevirksomhet ligger, læring for elevene. Derfor mener jeg perspektivet på organisasjonsutvikling som vi finner innen teorier om ”den lærende organisasjon” er sentrale, fordi den tar utgangspunkt i læringen som skjer mellom individer i en mellommenneskelig relasjon gjennom dialog og samarbeid. Læringen og utviklingen i organisasjonen skjer gjennom prosesser med mennesker og det viktige er å legge til rette for at disse prosessene skal fungere best mulig. For det er i disse prosessene at kunnskapen blir konstruert.

#### **3.2.1 Samtalen**

Temaet for denne masteroppgaven er samtalen i skolen og om den kan være med på å forbedre praksis. Samtalen i ulike former er et viktig element i den lærende organisasjonen, men hva er den gode samtalen som skaper utvikling og kan hjelpe oss til en bedre praksis i skolen. Det er ikke hvilken som helst samtale vi er ute etter, men den gode samtalen, hvor enn

deler erfaringer og reflekterer over det som kommer fram i samtalen og hvordan det påvirker eksisterende oppfatninger. Denne samtalen tar ikke for seg bare de lette spørsmålene, men den retter også et kritisk blikk på de åpne og skjule verdiene samtalepartene har. Denne samtalen har fått mange navn opp igjennom årene, Bjørn Overland kaller den for den kritiske samtalen i sin artikkel ”Den kritiske samtalen”. I det legger han blant annet at bakgrunnen for den kritiske samtalen, må være at lærere og skoleledere må kunne vurdere og å drive kritisk refleksjon og å ha den nødvendige etiske og didaktiske kompetansen som kreves for dette (Arneberg m. fl. 2004 s. 193).

Det finnes mange måter å beskrive ulike samtaleformer på. Jeg vil i denne oppgaven legge vekt på samtaleformene som Helge Svare presenterer i *Den gode samtalen*. Han deler der samtalen inn i monologen, debatten og dialogen som tre hovedtyper å dele samtalen inn i. Monologen kjennetegnes ved at den er enmannstale, en som har et standpunkt deler dette med andre. Hensikten med meddelelsen er å overbringe sitt standpunkt og sine ideer til andre, det er i bunn og grunn ingen andre som får komme med sine ytringer eller meninger. Monologen kan komme i ulike former, den kan komme som en tale fra en talerstol men kan også foregå i en samtale. I denne oppgaven er det kanskje monologen som framtrer i samtalen som er den mest relevante. Læreren som sitter og ”prediker” sitt syn og sine meninger til andre uten å slippe de andre til. Det er ikke noe rom for å drøfte ulike erfaringer, det er jeg som forteller og dere som hører på (Svare 2006 s. 11). Monologen kan selvfølgelig ha sin plass, der den erfarne lærer for eksempel legger ut om sine erfaringer og historier fra praksis. Det kan være mye å lære av å høre på slike framlegg. Det er allikevel kanskje ikke den samtaleformen som er mest produktiv for å stimulere til læring i felleskap. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på monologen som samtaleform.

Den andre samtaleformen som trekkes fram er debatten, den handler om å overbevise andre om egne meninger eller rett og slett å nedkjempe andres meninger for å vinne fram med sine egne uten tanke på hva som egentlig er best. Denne samtaleformen kjenner vi godt fra politiske debatter, hvor det ikke handler om å lytte til den andre men å planlegge sitt motargument. Det er også rom for debatten i skolen, men det er ikke en samtaleform som er spesielt egnet for å komme fram til ny innsikt og utvikling. Både monologen og debatten har sin forankring i retorikken hvor formålet er få fram et budskap (Svare 2006 s. 12-13).

Monologen og debatten har altså som hovedformål og få fram et budskap, dialogen derimot inviterer til samarbeid. Hensikten er å komme fram til den beste løsningen eller å lære noe nytt kanskje til og med å skape noe nytt. Et viktig element i dialogen blir derfor å lytte til samtalepartneren, det å lytte blir like viktig som selv å få sagt noe. For det er gjennom å lytte til andres erfaringer og kunnskap at du kan kaste nytt lys over egne og utvikle dem. Dette er en samtale som krever en del av sine deltagere, det er et element av usikkerhet i denne samtalen. For skal dialogen lykkes må deltagerne tørre å stille spørsmålsteget ved egne meninger og oppfatninger, det er bare da en kan være mottagelig for innspill fra andre. For å tørre å innta en slik holdning er det viktig med gode relasjoner, det er mindre fare for mistillit og frykt hvis en har gode relasjoner til sine kollegaer. Tryggheten fra de gode relasjonene vil kunne hjelpe til å ikke holde fast ved egne oppfatninger som den endelige sannhet (Krogh m. fl. 2001 s. 63). Men å tørre å oppfatte sannheten slik vi oppfatter den som noe foreløpig og ikke som evige sannheter, da kan vi ta imot andres innspill og reflekter over om det vi tror er riktig eller om det kan være at sannheten er noe annet enn det en hittil har trodd. I motsetning til debatten har ikke dialogen en vinner, i dialogen kan alle parter komme styrket ut av samtalen. Det er ikke sikkert at man blir enig, men alle kan ta med seg noe fra en vellykket dialog. En annen forutsetning for at dialogen skal lykkes er at alle kommer inn i den med et så åpent sinn som mulig, vi har alle våre måter å se verden på og den vil prege hvordan vi oppfatter det som andre sier (Svare 2006 s. 15-16). Gadamer bruker et begrep han kaller forståelseshorisonter, når vi lytter til andre hører vi ikke bare det de sier men vi tolker det gjennom vår egen forståelseshorisonter. Forståelseshorisonten vår består av verdier, erfaringer og oppfatninger som vi har tilegnet oss gjennom livet (Gadamer 1965). Skal vi klare å lytte for å forstå hva den andre prøver å si, må vi være bevisst vår egen forståelseshorisonter. Klarer vi ikke det står vi i fare for å avvise tanker som ikke passer sammen med vår forståelseshorisonter. Å være klar over sin egen forståelseshorisonter garanterer ikke at vi klarer å forstå eller ønsker å ta inn over oss tanker fra andre med en ulik forståelseshorisonter, men det gir oss et bedre utgangspunkt for å forstå hva andre mener med det de sier. Bjørn Overland (Arneberg m. fl. 2004 s. 201) trekker i artikkelen ”den kritiske samtalen” fram en blide som godt illustrerer utfordringen med ulike forståelseshorisonter. Det er hentet fra Axel Sandemose sin bok ”en flyktning Krysser sitt spor”. Bildet han bruker er av fjellet Halfway Mountain. Det er et fjell som ser ulikt ut fra alle sider, etter hvert som du beveger deg rundt det ser du fjellet fra ulike sider og det ser altså helt annerledes ut. Når kollegaer skal samtale blir det viktig om problemet eller utfordringen bare blir betraktet fra et ståsted eller om alle sine ulike betraktninger blir tatt med. Det vil være vanskelig, om ikke umulig å gå inn i en

dialog hvis de ulike aktørene ikke forstår at alle ser utfordringen eller problemet på ulike måter og at dialogen kanskje nettopp må starte med at alle får dele sitt ståsted, og hvordan de betrakter utfordringen eller problemet. Hvis det er en gjensidig respekt og forståelse for de ulike ståsteder og syn vil det være lettere å gå inn i en dialog, enn hvis noen holder fast ved at deres oppfatning er den eneste rette og må være utgangspunkt for videre dialog. Da vil en lett ende opp med en lite fruktbar dialog istedenfor at alle får et innblikk i hverandres oppfattelse og sammen kan utvikle en felles forståelse av utfordringen eller problemet. Med et slikt utgangspunkt vil det være mye lettere å jobbe sammen mot en felles løsning, det vil i hvert fall gjøre det lettere å se på egne oppatninger og praksis med et kritisk blikk. For å få til en slik utvikling blir spørsmålene viktig. For at dialogen, som er et samspill skal kunne drives fram er spørsmålene viktige. Spørsmålene tjener en viktig funksjon i å avklare om vi har oppfattet den andre riktig og det er med på å styre dialogen og å gi den retning (Svare 2006 s.88-89). To av hovedkomponentene i en god dialog er derfor det å lytte og å stille spørsmål.

Dialogen kan utspille seg mellom to eller flere som snakker sammen i en uformell eller formell setting. Uansett hvilken setting dialogen befinner deg i er det viktig at deltagerne i dialogen har målet for dialogen klart for seg og at de er villige til å bidra for å komme dit. I alle dialoger ville det være deltagerne som i mer eller mindre grad er målbevisste og bidrar til at dialogen går fremover. I en mer formell ramme har gjerne dialogen, en dialogleder. I hvor stor grad en formell dialog blir vellykket vil i stor grad være avhengig av om dialoglederen klarer å gjøre målet for dialogen klart for alle deltagerne og å styre fokus for dialogen mot målet. Mislykkes dialoglederen med det er det en fare for at dialogen løser seg opp i flere enetaler og monologer. Det er allikevel på ingen måte dialoglederen som har hele ansvaret for framdriften til dialogen, skal en dialog med flere deltagerne lykkes, kreves det at alle bidrar. Deltagerne bør derfor komme med bidrag til dialogen som har relevans for dialogen, med relevans menes bidrag som bringer dialogen nærmere målet. Det kan allikevel virke hemmende på dialogen hvis kravet til relevans blir for høyt, fordi det kan hindre deltagerne å komme med nyttige bidra, fordi de er redd for at det ikke er relevant. Et relevant bidrag bør allikevel bringe noe nytt på banen, det å gjenta noe noen andre har sagt er lite relevant, hvis det ikke kommer med et nytt perspektiv. Det kreves derfor at man kan drive et samspill i gruppen, man bygger videre på det noen har sagt før og slik kan man oppnå en svært kreativ dynamikk i dialogen (Svare 2006 s. 82-88).

Alle samtaler skjer i en kontekst, hvilken varierer veldig mellom ulike yrkesgrupper. Lærere har veldig mange samtaler i løpet av en arbeidsuke, det kan være samtaler med ledelse, andre lærere, elever og foreldre. Her vil jeg hovedsakelig fokusere på samtalen mellom lærere, men også komme innom samtalen mellom lærer og skoleleder. Samtalen mellom to lærere er i utgangspunktet en samtale mellom to likemenn, mens samtalen mellom lærer og skoleleder er en samtale hvor begge samtaleparter ofte har lik bakgrunn, men hvor det ikke er maktbalanse. I begge disse samtale kontekstene er det mange faktorer som kan påvirke klimaet i samtalen. Felles for alle samtalerne er at relasjonene mellom samtalepartene er viktig. Den samtaletypen det her er snakk om er ulike former for dialog. Et viktig element i dialogen er å være åpen for andres meninger og kunnskap og ikke holde seg fast i egen overbevisning for en hver pris. Å innta en åpen holdning til andre og å våge og ikke prøve å bevise at en har rett, men heller og i felleskap å søke felles kunnskap krever mot og åpenhet. Det kreves også at det er tillit og trygghet blant de som er en del av dialogen. Geir Lahnstein (Arneberg m. fl. 2004 s. 220) trekker fram den hverdagslige praten blant kollegaer som et viktig steg mot å oppnå en slik trygghet og tillit. Han mener at de ufarlige samtalerne som ofte foregår på pauserommet eller i gangen mellom timer mellom kollegaer er et første steg mot å kunne ha de mer alvorlige eller krevende samtalerne. Disse ufarlige samtalerne kan inneholde alt fra en god historie til å støtte hverandre før et vanskelig møte. Er det først opparbeidet tillit og trygghet mellom kollegaer vil det være mulig å gå videre til det han kaller den vanskelige samtalen. Det er samtalen hvor en kan ta opp ting som ikke er så lett på arbeidsplassen, det kan være ting som samarbeidsproblemer eller faglig uenighet. I slike tilfeller er det viktig å snakke direkte med dem det gjelder, det vil være destruktivt og ødeleggende for den tryggheten og tilliten som er opparbeidet. Åpenhet og ærlighet om egne følelser er viktig, samtidig som en holder seg til sak.

Krogh m. fl. (2001 s. 63-65) trekker også fram viktigheten av å ha konstruktive og støttende relasjoner, de trekker dette fram som en kunnskapsstøttende kontekst. Det vil bli for vanskelig å dele sine meninger om et fenomen hvis en er utrygg på hvordan ens meninger blir mottatt. Dette gjelder spesielt i forhold til å kunne uttrykke ting en er usikker på og også det å kunne være i stand til å innrømme at man ikke får til noe. Det vil derfor være mindre fare for at usikkerhet, dekkes over med påtatt skråsikkerhet hvis en er omgitt av støttende relasjoner på arbeidsplassen. Det vil da være lettere å inngå i en dialog for å finne beste løsning istedenfor å ende opp i en ufruktbar diskusjon. Dette blir spesielt viktig hvis man begir seg ut i ukjent terreng. For å få til støttende og konstruktive relasjoner på arbeidsplassen er det viktig at det

blir lagt til rette for det av ledelsen av organisasjonen. Det må være lov å feile, det er kanskje den viktigste faktoren. Er det en kultur hvor man alltid må lykkes er det vanskelig å ta sjanser og en kan risikere at medlemmer av organisasjon prøver å dekke over ting de ikke får til eller forstår, fordi det er for ubehagelig å innrømme at en ikke har lyktes. Å tørre å feile krever stor grad av trygghet. Det er heller ikke bra med for stor intern konkurranse innad i organisasjonen, enn kan da oppnå at enkelte ikke ønsker å hjelpe andre for det kan skadde egen posisjon og nye tanker blir holdt tilbake for å kunne styrke eget konkurransefortrinn.

### **3.2.2 Den lærende organisasjonen**

Jeg vil så se på læring i den lærende organisasjonen, gjennom først å presentere Peter M. Senge, forsker og direktør ved Center for Organizational Learning ved MIT Sloan School of Management sin beskrivelse av den lærende organisasjonen som et holistisk system, gjennom fem disipliner. Han har gjort et viktig bidrag til utviklingen av den lærende organisasjonen som begrep gjennom å sette de ulike disiplinene inn i et system. Så vil jeg gå inn på hvordan en kan generere ny kunnskap i en organisasjon gjennom å presentere fem steg for å frigjøre taus kunnskap, fra boka "Slik skapes kunnskap" av Georg Von Krogh, professor ved universitetet i St. Gallen i sveits. Kazuo Ichijo, professor ved fakultetet for Social Science ved Hitotsubashi Universitetet i Tokyo og Ikujiro Nonaka, professor ved Hitotsubashi Universitetet i Tokyo og Berkeley Universitetet i California. Til slutt vil jeg se på en læringsmodell om dobbeltkretslæring utviklet av Chris Argyris, professor ved Harvard Universitetet og Donald A. Schon, Professor ved Massachusetts Institute of Technology for å forklare viktigheten av ulike nivåer av refleksjon og hvilken type læring det skaper.

"lærende organisasjoner", organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i felleskap (Senge 1990: 9).

Det er viktig og ikke å betrakte dette som en uttømmende definisjon på den lærende organisasjon, men et utgangspunkt for videre refleksjon. Som grunnlegende forståelsesramme for den lærende organisasjonen har jeg valgt og bruke Sølvi Lillejordet sin definisjon av organisasjonslæring:

*”Organisasjonslæring dreier seg om på hvilke m ter individer som arbeider i team eller grupper, kan lære av hverandres erfaring. Det er en sosial prosess som går ut på at kunnskap som skapes i organisasjonen, blir gjort tilgjengelig for organisasjonenes medlemmer. Etter å ha fått del i den kunnskapen som skapes og tillagt den mening, er det mulig for organisasjonens medlemmer og handle annerledes og samordnt.(Lillejordet 2003 s. 15)”*

### **3.2.2.1 Fem disipliner**

#### Personlig mestring

Personlig mestring er noe mer en det å mestre de konkrete arbeidsoppgavene en har i sitt arbeid. Det handler om å mestre og å se den nåværende virkeligheten på en objektiv m te og samtidig koble personlig visjon opp mot den felles visjonen på arbeidsplassen. Det er viktig å ha visjonen og målene en jobber mot, klart for seg i hverdagen, for gjennom hardt arbeid og vanskelige utfordringer kan en lett glemme dette og miste fokus. Samtidig er det viktig å søke et riktig bilde av den virkeligheten en befinner seg av i nuet. Senge mener at i spenningsforholdet mellom visjon og nåværende virkelighet ligger det en kreativ kraft. Den personlige mestringen ligger nettopp i dette å mestre denne spenningen mellom den nåværende virkeligheten og visjoner og mål. Personlig mestring er derfor ikke å sitte på kunnskap eller å lære mer, men bruke det en kan og tilegne seg det som trengs for å nå visjonen. I det ligger det at personlig mestring er en kontinuerlig prosess og ikke noe en oppnår en gang for alle. Den letteste delen av jobben er å bli klar over eller skape sin egen visjon, det som for mange er vanskeligst er å se den nåværende virkeligheten. Ofte fordi det kan være et stort gap mellom den visjonen vi har for oss selv og den virkeligheten vi nå befinner oss i. Ved å se avstanden mellom virkelighet og visjon skapes det et behov for å gjøre noe for å oppfylle visjonen, denne kreative spenningen er det viktig å ta vare på (Senge 1990 s. 145-156).

#### Mentale modeller

Mentale modeller representerer den måten vi ser verden og deretter hvordan vi handler. De mentale modellene kan være vanskelige å oppdage og å forandre, siden de er et produkt av hvordan vi har vokst opp og erfart v r virkelighet hittil i livet. De mentale modellene styrer i



stor grad hva vi oppfatter som mulig og umulig. Siden disse modellene er vår oppfattelse av virkeligheten, representerer de ikke et universelt sant bilde av virkeligheten. Med bakgrunn i at vi ser verden gjennom et sett indre antagelser som oftest er ubevisste, vil et første steg mot å utvikle gode mentale modeller være og selv bli bevisst sine egne modeller av virkeligheten, for så og vurdere om de er hensiktsmessige eller riktige (Senge 1990 s. 178-181). De mentale modellene vi besitter vil i stor grad avgjøre om vi klarer å oppleve personlig mestring, hvis en sitter med mentale modeller om at visjonen en jobber mot er umulig å oppnå vil det være vanskelig å bevare den kreative spenningen som ligger mellom nåværende virkelighet og visjon. En måte å bli klar over egne mentale modeller og utvikle dem er gjennom det Senge kaller lærende samtaler. Lærende samtaler er samtaler hvor en er åpen med hva en selv tenker og er åpen og villig til å bli påvirket av andre.

### Felles visjon

Senge mener at det ikke er nok at ledelsen av en organisasjon lager en visjon, men at den må være felles.

*”En felles visjon er første skritt mot å la mennesker som tidligere var mistroiske ovenfor hverandre, begynne å arbeide sammen. Denne visjonen skaper en felles identitet. Organisasjonens felles følelse av mål, visjon og operative verdier skaper en grunnleggende form for fellesskap” (Senge 1990 s. 214).*

Det essensielle med en slik visjon er som det kommer fram i sitatet at det samler en gruppe mot noe som er viktig. Skal en visjon ha en slik effekt som Senge trekker fram i sitatet ovenfor, må det være det han kaller for en ekte visjon. Det er ikke en ekte visjon, hvis en blir enige om noen mål og setter dem ned på et papir. En felles visjon må skapes nedenfra og opp og ikke på den mer tradisjonelle måten, ovenfra og ned. Det er de personlige visjonene som danner grunnlaget for den felles visjonen. Starten på denne prosessen er å lytte og å fortelle, og etter hvert kan det komme fram en felles visjon som tar opp en eller flere av de personlige visjonene. Det er dette felles eierskapet i en felles visjon som er med på å gi energi og innsatsvilje mot å nå målene i visjonen.

### Gruppelæring

Gruppelæring har mye til felles med å skape en felles visjon, det handler om å sette egeninteressen litt til side og tenke på fellesskapet. I gruppelæringen skjer dette gjennom og

ikke bare kjempe for egne tanker og ideer men for de beste ideene og tankene. Det oppnår en best gjennom dialogen, Senge mener også at det kan være plass for diskusjonen for å avgjøre hvilke ideer som er best. Det er noe som kommer mot slutten av prosessen, en utfordring for mange er at det ikke er noen bevisst bruk av dialog og diskusjon, men at de brukes om hverandre. Det må være et avklart i gruppen når det passer å bruke dialog og når det passer å bruke diskusjonen (Senge 1990 s. 243).

### Den femte disiplinen

Systemtenking er den femte disiplinen, i dette ligger det at å utvikle en av disiplinene ikke er tilstrekkelig. De fire første disiplinene må utvikles parallelt for å skape den lærende organisasjonen (Senge 1990 s. 17). Den store utfordringen i å skape en lærende organisasjon ligger kanskje i det at det er så kompleks, det er ikke nok med en felles visjon eller at mange av organisasjonsmedlemmene opplever stor grad av personlig mestring. Det er gjennom systemtenkningen at de ulike disiplinene blir effektive, en må se på organisasjonen som en helhet. Det nytter derfor ikke å fokusere bare på enkelt disiplinler og øyeblikket, men fokuset må være på øyeblikket og fremtiden samtidig. I et samtaleperspektiv vil et helhetlig organisasjonsperspektiv styrke muligheten for å få til gode samtaler, personlig mestring og felles mentale modeller vil gjøre det lettere å snakke om utfordringer i hverdagen og gruppelæring vil kultivere for samtaler og samarbeid som er til skolens og lærernes beste. Og til slutt vil felles visjoner kunne være med og gi retning for samtalene.

Senge sin presentasjon av den lærende organisasjon og viktigheten av å tenke helhet og system framfor og bare dyrke fram enkeltdeler av en organisasjon er viktig, men det bør også tas med at Senge har fått en del kritikk for sin noe utopiske presentasjon av organisasjonen og dens deltagere av blant andre av Nonaka og Takeuchi i boka ”The Knowledge-Creating Company” (1995).

### **3.2.2.2 Å skape ny kunnskap**

Krogh m.fl. presenterer i boka *Slik skapes kunnskap* fem steg for å skape ny kunnskap, disse fem stegene er: å dele taus kunnskap, utvikle konsepter, legitimere konseptet, utvikle en prototype og å forsterke kunnskapen. Selv om disse fem stegene i sin helhet ikke vil passe inn

i en skolehverdag og samtalene som forgår der, er det mye i disse fem stegene som allikevel er relevant.

### Taus kunnskap

Krogh m.fl. deler kunnskap inn i eksplisitt og taus kunnskap, den eksplisitte kunnskapen er den typen kunnskap som kan skrives ned i bøker for eksempel pedagogisk teori. Den tause kunnskapen er ikke så lett å feste til papiret, den er gjerne knyttet til sanser og ferdigheter som vi har opparbeidet gjennom erfaringer. Den tause kunnskapen kjennetegnes ofte av at den er vanskelig å forklare for andre, den overføres gjerne i mange yrker gjennom mesteren som viser svennen. Skal en organisasjon kunne benytte den tause kunnskapen som finnes må den for det første erkjenne hvor viktig den er og samtidig legge til rette for å utnytte den. Viktige elementer for å kunne utnytte den tause kunnskapen er samtale og gode relasjoner. Dialogen vil være en samhandlingsform som er med på å frigjøre taus kunnskap, ved at flere sammen kommer fram til noe en ikke kunne eller kunne uttrykke på egen hånd. Skal dialogen ha en slik funksjon må den være basert på gjensidighet og åpenhet (Wadel 2004 s. 75). Senge (1990 s. 241) trekker fram viktigheten av å bruke dialogen til snakke sammen om antagelser uten å tviholde på dem. I tillegg er det behov for en kunnskapshjelpende kontekst. Prosessen av å skape ny kunnskap i en organisasjon består av fem skritt: dele den tause kunnskapen, utvikle konsepter, rettferdiggjøre konseptet, utforme en prototype og å forsterke kunnskapen og å gjøre den tverrfaglig (Krogh m.fl. 2001 s. 21-22).

### Å dele taus kunnskap

Utfordringen med å dele den tause kunnskapen er at den er vanskelig å formidle, det er ofte vanskelig å sette ord på den og er heller ikke lett å nedtegne i formelle dokumenter. Den mest nærliggende måten å dele taus kunnskap på er gjennom å dele erfaringer, et eksempel vil være den erfarne lærer som deler sine erfaringer med en nyutdannet lærer, altså en mester/svennrelasjon. Krogh m. fl. trekker fram mikrosamfunnet som et egnet sted for å dele taus kunnskap, dette er en mindre gruppe mennesker som jobber tett sammen. For at en slik gruppe skal fungere må den sosialiseres, med det menes det at det må være en felles forståelse av situasjonen gruppen er i og har oppnådd enighet om hvordan de skal handle i gitte situasjoner eller med konkrete arbeidsoppgaver. Det er også viktig at det er en felleskapsfølelse, at alle føler et ansvar for de andres ve og vel og forstår hverandres reaksjoner. I tillegg til å dele egne erfaringer kan gruppen dele taus kunnskap gjennom å observere de andre i gruppen for å sosialisere inn nye medlemmer av gruppen. I etterkant av observasjonen deler de ulike

medlemmene sine oppfatninger om hva de syntes fungerte. En annen måte er direkte observasjon av en oppgave, samtidig som den som utfører oppgaven forklarer. Et neste steg kan så være å imitere andre, med utgangspunkt i den tidligere observasjonen. Et naturlig steg videre kan så være å eksperimentere og sammenligne forskjellige løsninger for å komme fram til den eller de beste. En annen løsning kan være å utøve oppgaven i felleskap, hvor de med lenger erfaring kommer med tips. Gjennom slikt praktisk arbeid kan det komme fram taus kunnskap, men for å kunne gjøre den tause kunnskapen som kommer fram eksplisitt må den settes ord på. Det kan skje gjennom samtaler og refleksjon i etterkant (Krogh m. fl. 2001 s. 103-105). Kunnskap om hvordan taus kunnskap kan deles og gjøres eksplisitt er viktig for å bruke samtalen til å kunne dele erfaringer for å bedre lærernes praksis.

### Utvikle konsepter

Det neste skrittet i prosessen er å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt gjennom og eksternalisere den. Dette er et viktig steg siden det er med på å skape et produkt eller kunnskap som kan videre formidles, slik at kunnskapen ikke bare forblir innen det mikrosamfunnet den er utviklet i. Eksternaliseringsprosessen består i å gi den nye kunnskapen som kommer fram gjennom praksis og vurdering et språklig uttrykk. I denne prosessen er det viktig og ikke å undervurdere hvor tidkrevende en slik prosess er. Språket i denne sammenheng har to funksjoner, for det første er det et redskap for tankene. For det andre er språket viktig for kommunikasjon i mikrosamfunnet. Når et konsept skal utvikles må det utvikles et språk som kommuniserer erfaringene som er gjort og brukes videre i tankeprosessen. Det er derfor viktig å bli enige om betydningen av ulike ord og uttrykk som brukes. Det er derfor nyttig å bruke tid til refleksjon og definering av ulike begreper. Etter hvert som ulike begreper blir oppfattet på en felles måte vil det bli mulig å kommunisere den tause kunnskapen, den er nå i ferd med å bli eksplisitt. Sagt med andre ord er konseptet blitt et uttrykk for taus kunnskap (Krogh m. fl. 2001 s. 106-107). Å utvikle felles uttrykk og begreper for taus kunnskap som lærere sitter på i skolen, vil være viktig for å kunne reflektere over den i samtalen, så den igjen kan deles og være med på å forbedre praksis.

### Legitimere konseptet

Når et konsept er utviklet er neste steg å evaluere det. Det nye konseptet må ses i lys av visjoner og mål som organisasjonen har satt seg, da er det nye konseptet med på å forbedre organisasjonens muligheter til å nå disse. Det vil gjøre evaluering av konseptet enklere hvis det er satt opp evalueringskriterier på forhånd. Etter at konseptet er blitt evaluert, begynner

legitimeringsprosessen. Skal det nye konseptet være interessant for organisasjonen må det kunne være med på å bringe organisasjonen nærmere sine mål og visjoner. Skal det lykkes å legitimere konseptet må det oppfylle en del av kriteriene som er satt opp. En viktig del av legitimeringsprosessen er at den er med på å gi mening til konseptet for resten av organisasjon (Krogh m. fl. s. 107-109). Samtidig må resten av organisasjonen føle at konseptet er nyttig og etter hvert få et eierforhold til konseptet, dette er spesielt viktig i en organisasjon som skolen, hvis det skal bli brukt av flere en den som har utviklet det.

### Utvikle en prototype

Når et konsept er blitt legitimert er neste steg å utvikle en prototype, en prototype er videreutvikling av konseptet til en mer håndgripelig form. Utvikling av en prototype skjer gjennom å kombinere det nye konseptet med nåværende konsepter. Når en går i gang med utviklingen av en prototype er det naturlig å bringe inn noen flere personer fra organisasjonen enn de som er en del av mikrosamfunnet som utviklet konseptet. Når en utvikler en prototype handler det om å bruke fantasien og å samle sammen det materialet de har for å lage et nytt produkt, samtidig som det er viktig og ikke glemme det opprinnelige konseptet. Det er derfor nødvendig og hele tiden å vende tilbake til konseptet under prosessen med å utvikle prototypen, så en ikke mister den tause kunnskapen som lå til grunn for konseptet (Krogh m. fl. s. 107-110). Utvikling av prototyper vil være viktig for å gjøre det lettere å kommunisere erfaringer og ideer som er kommet fram gjennom samtaler, det vil også gjøre det lettere for nye medlemmer av organisasjonen og tilegne seg kunnskap og praksiserfaring som er i organisasjonen.

### Forsterke kunnskapen

Når en er ferdig med de første fire stegene kan en få to mulige utfall, det kan resultere i et nytt produkt/arbeidsredskap eller ny kunnskap som kan brukes til noe mer. Hvis det ikke blir noe ferdig produkt/arbeidsredskap kan det være nødvendig å samle mikrosamfunnet på nytt. En forandring som kan gjøres med mikrosamfunnet for å utvikle konseptet mer er å forandre sammensetningen i mikrosamfunnet. Det er viktig at det er stor nok variasjon i mikrosamfunnet, spesielt viktig er det å ha representanter fra ulike yrker og utdanningsbakgrunn. Det kan også hende at en må se på andre muligheter for å kommunisere taus kunnskap innad i gruppen. En tredje mulighet er at konseptet en forsøkte å utvikle ikke hadde noen framtid. Om konseptet blir til et ferdig produkt eller ikke er det utviklet mye kunnskap og i tillegg har mikrosamfunnet utviklet erfaring og kunnskap om prosessen, som

kan brukes videre (Krogh m. fl. 2001 s. 112-113). En utfordring for samtalen i skolen er at det er en relativt homogen yrkesgruppe, så de vil være vanskelig å få innspill fra andre perspektiver enn de som er i skolen.

### **3.2.2.3 Organisasjoner som lærer**

Argyris og Schon har en læringsmodell som de deler opp i tre nivåer, enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deutrolæring. Grunnlaget for denne modellen ligger i handlingene våre, den forklarer sammenhengen mellom hva vi sier at vi gjør og hva vi faktisk gjør og den problematiserer også de målene og verdiene som ligger bak våre teorier og hevder at vi må vurdere de samtidig som vi vurderer handlingene våre. Denne modellen er viktig for og kunne forstå og lære av samtaler, fordi den er med på og bevisstgjøre en på forskjellen mellom det de kaller ”uttrykte teori” og ”anvendt teori”. Det vil være viktig å kunne reflektere over dette og det vil kunne danne et bedre utgangspunkt for samtaler om en er seg bevisst hva en ønsker og gjøre og hva en faktisk gjør. Det vil også være verdifullt og reflektere og vurdere praksis opp mot de mål som er satt og å kunne vurdere om de målene som er satt for praksis er gangbare sett i lys av grunnleggende verdier og mål eller om de verdiene og målene en jobber ut i fra må revideres.

Organisasjoner representerer kunnskap på flere måter, det kan være gjennom kunnskap som organisasjonsmedlemmer sitter på. Kunnskapen kan også være i skriftlig form i for eksempel arkivet, den kan også være i konkrete gjenstander som medlemmer bruker som referansepunkt for sine handlinger. I tillegg til disse tre formene for kunnskap kan kunnskap ligge i strategier for å utføre komplekse handlinger eller oppgaver. Disse strategiene kaller de for ”teorier om handling” (”Theories of action”). ”Teorier om handling” kan ha to ulike former, ”uttrykte teorier” (”espoused theory”) er de uttrykte teoriene som forklarer og rettferdiggjør vårt handlingsmønster og ”anvendte teorier” (”theory-in-use”), som ligger direkte i våre faktiske handlinger. De ”anvendte teoriene” blir til gjennom å observere handlinger. Samme handling kan utvikle mange ”anvendte teorier” hos ulike individer. De ”uttrykte teoriene” til individer og organisasjonen er ikke nødvendigvis sammenfallende med de ”anvendte teoriene”. De ”anvendte teoriene” består også ofte av taus kunnskap, fordi den er vanskelig å beskrive og derfor også vanskelig å diskutere. Det vil også ofte bli oppfattet som truende eller flaut å diskutere det faktum at ”uttrykte teorier” og ”anvendte teorier” ikke er de samme. Etter hvert

vil en organisasjons kunnskapsbase i stor grad bestå av taus kunnskap i form av ”anvendte teorier”. En utfordring med individuelt utformede ”anvendte teorier” er at hvert individ ikke er i stand til å se hele bildet. Alle individene i organisasjonen vil streve etter å utfylle sitt bilde og også å skape mer felles bilder blant organisasjoner medlemmer. Samtalen i form av dialogen vil være et viktig redskap for å avdekke forskjeller mellom ”uttrykte teorier” og ”anvendte teorier”, gjennom og reflektere over hva vi gjør og hva vi sier at vi vil gjøre sammen med kollegaer vil vi kunne øke vår egen bevissthet rundt egen praksis og de tankene vi har rundt egen praksis, men skal det skje må det være lov og stille kritiske spørsmål til hverandre (Arneberg m.fl. 2004 s. 196). Samtalen vil også være et viktig redskap for å skape felles bilder eller ”anvendte teorier”, gjennom å dele erfaringer og stille kritiske spørsmål vil det skape muligheter for å utvikle felles teorier (Krogh m.fl. 2003 s. 151). Det er allikevel alltid en fare for at det er de ”uttrykte teoriene” som blir felles eiendom og ikke de ”anvendte teoriene”. Det er altså ingen garanti for å skape felles ”anvendte teorier” gjennom dialogen, men dialogen tvinger oss til å tenke og tanken har mulighet til og skape erkjennelse. Skal dialogen ha mulighet for å skape ny erkjennelse blant medlemmene i en organisasjon krever det at en går inn i dialogen med et åpent sinn, uten å tviholde på egen opplevd sannhet (Svare 2006 s.31). Kunnskapsbasen i organisasjonen vil derfor aldri være konstant og må ses på som en prosess. Læring i organisasjonen skjer da når individer opplever en problematisk situasjon og på vegne av organisasjonen utforsker, hvorfor et forventet resultat på bakgrunn av en handling ikke oppstår og prøver andre handlinger for å oppnå forventet resultat. For så å forandre sin ”anvendte teori”, til resultat og forventning passer sammen. Skal læring fullt ut bli organisasjonens må den bli en del av de andre medlemmene i organisasjonens ”anvendte teori” eller ta form av en konkret gjenstand. Skal det være snakk om læring må det alltid skje en forandring i ”anvendt teori”. Forandringen i ”anvendt teori” må skje innenfor organisasjonens aktivitetsområde og gjelde for flere individer. Det kan derfor ofte være vanskelig å skille mellom når en organisasjon tilegner seg mer kunnskap og når den lærer.

Det er noen utfordringer som kommer med organisasjonslæring som det er viktig å se på før en omfavner ny kunnskap i organisasjonen og tar den i bruk. Det er for det første viktig å se på verdigrunnet til ny kunnskap. Hvis ny kunnskap kan være med på å øke effektiviteten i organisasjonen, må det vurderes opp mot verdiene som organisasjonen bygger på og hva den nye effektiviteten vil føre til. Gjennom erfaringsdeling i skolen kan det komme fram ny kunnskap om praksis som kan føre til en mer effektiv praksis, men det er viktig å vurdere den nye kunnskapen opp mot de verdiene og målene som skolen bygger på og om den eventuelt

nye praksisen og dens resultater er ønsket. For det andre er det viktig å være klar over at selv om noe skjer etter en bestemt handling, er det nødvendigvis ikke slik at det er en årsakssammenheng mellom de to. Det er også viktig å være klar over at noe kan ha en positiv effekt på kort sikt uten at det nødvendigvis har en positiv effekt på lang sikt. Det vil derfor alltid være viktig å reflektere over om nye læring eller ny kunnskap i organisasjonen er positiv for organisasjonen i et større perspektiv og om det vil ha den effekten på organisasjonen som vi tror (Argyris m.fl. 1996 s. 12-20). Ved erfaringsdeling er det viktig og være klar over at alt ved en lærer eller skoleleders erfaringer ikke kommer fram i en samtale. Det kan derfor være vanskelig å slå fast hva som er årsak til et ønsket resultat. Det bør derfor alltid være lov med kritiske spørsmål, ved erfaringsdeling.

### Enkelkretslæring

Enkelkretslæring er instrumentell læring som forandrer handlingsstrategier og antagelser bak handlingsstrategiene uten at verdigrunnet og målene for handlingsteoriene blir forandret. I enkelkretslæringen er det en krets for tilbakemeldinger, hvor en ser på tilfeller hvor en eller flere handlinger ikke gir et ønsket resultat. For å korrigere feilen ser en på strategier og antagelser og om hvorfor en antatt årsakssammenheng ikke stemmer, på en måte som gjør at teoriene om handling ikke blir forandret.. En prøver så ut andre strategier for å få ønsket resultat, uten å gå inn i grunnleggende mål og verdier for organisasjonen. Enkelkretslæringen er tilstrekkelig når en kan korrigere ett uønsket resultat ved å forandre strategier og antagelser, og kan fortsette innenfor samme rammeverk av mål og verdier, uten og forandre handlingsteoriene. Enkelkretslæringen er instrumentell og ser derfor i all hovedsak på effektivitet og hvordan det er mulig å oppnå eksisterende mål med eksisterende verdier. Ved noen tilfeller er det ikke tilstrekkelig å forandre på strategiene og antagelsene, en må også se på verdier og mål (Argyris m.fl. 1996 s. 21).

### Dobbelkretslæring

Når det skjer en dobbelkretslæring, så er det snakk om en forandring i verdiene og målene som fører til en forandring i ”anvendt teori”, i tillegg fører det også til en forandring i strategier og antagelser. Dobbelkretslæringen referer til et dobbelt tilbakemeldingssystem som kobler sammen den observerte effekten av handling, sammen med strategier og verdier uttrykt gjennom strategier. En ser dermed på en uregelmessighet i organisasjonen med et større perspektiv enn å bare se på om det uønskede resultatet kan korrigeres med andre handlinger. En ser på om de grunnleggende verdiene og målene en organisasjon har og



resultatet en ønsker å se er mulige eller om det må det til en forandring i de grunnleggende verdiene og målene, som fører til en forandring av de ”anvendte teoriene”. Strategier og antagelser kan forandre seg samtidig med at en forandrer verdier og mål eller som et resultat av det. Det er ingen garanti for at forandringer som skjer gjennom en dobbeltkretslæringsprosess er ønsket, men det er kun gjennom dobbeltkretslæring at organisasjonen kan se om verdiene og målene bak ”anvendte teorier” er ønsket og i motsetning til enkeltkretslæring forandres også de ”anvendte teoriene” gjennom dobbeltkretslæring (Argyris m.fl. 1996 s. 21-24).

For å skape en læringskultur som gjør det mulig og praktisere dobbeltkretslæring må læringsystemene eller læringskulturen legge til rette for det. For å beskrive grunnlaget for å få det til låner Argyris og Schon begrepet ”deuterolering fra Gregory Bateson. Deuterolæring tar for seg hvordan en organisasjon lærer å lære. For og gjøre det mulig og ha en læringskultur som kontinuerlig jobber lærende må interaksjonen mellom organisasjonens medlemmer ha visse kjennetegn. Skal kontinuerlig læring være mulig må det være en kultur som preges av et læringsfremmende miljø, læringsfremmende faktorer kontra læringshemmende faktorer: vennlighet eller uvennlighet, nærhet eller avstand, åpenhet eller lukkethet, fleksibel eller rigid, samarbeid eller konkurransepreget, risiko søkende eller redd for risiko, greit å gjøre feil eller redd for å gjøre feil og produktivitet eller forsiktighet. Generelt er det viktig om organisasjonens læringskultur preges av troen på og kunne få det til eller om den preges av frykten for å feile. En organisasjons læringskultur eller læringssystem er gjensidig avhengig av de ”anvendte teoriene” i organisasjonen, de vil være med på og prege læringssystemet i organisasjonen på lik linje som en organisasjons læringssystem er med på og prege de ”anvendte teoriene” (Argyris m.fl. 1996 s. 28-29). Det er derfor ikke tilstrekkelig og bare å se på læringskulturen i organisasjonen om en ønsker å forandre den, det må samtidig jobbes med og utvikle den individuelle læringskulturen til organisasjonens medlemmer. Læringskulturen i organisasjonen vil være viktig for hvor mye medlemmer av organisasjonen vil tørre å åpne seg og ta sjanser i samtaler. En organisasjon som ønsker gode samtaler vil være avhengig av et læringsfremmende miljø i organisasjonen.

### **3.3 Arenaer for samtalen**

Det er ulike arenaer for samtalen i skolen, samtalene til lærere vil i all hovedsak foregå med kollegaer på skolen en viktig arena for disse samtalene er teamet eller teamene den enkelte lærer er en del av. Tiden lærere har utenom undervisning er også viktig med tanke på når de har mulighet til å ha samtaler og det kan være utfordringer med å finne egnede lokaler.

#### **3.3.1 Kollegasamarbeid**

Samarbeidet mellom kollegaer i skolen er en naturlig del av arbeidsdag, men kollegarelasjoner og samarbeid kan ta mange former og hva som ligger i et begrepet kollegasamarbeid er ofte ikke entydig definert. Jeg har valgt å bruke dette perspektivet på kollegasamtalen, fordi det kan være ulike oppfatninger av hvordan samarbeidet i skolen oppleves blant lærere. Dette perspektivet tar opp i seg både negative sider ved samarbeidet og de positive sidene, skal det være grobunn for den gode samtale i skolen er det viktig at lærere opplever samarbeidet som positivt. Kollegasamarbeidet kan ha funksjoner som teamundervisning, planleggingssamarbeid, kollegaveiledning, mentor relasjoner, profesjonelle samtaler og skolevurdering, det kan også ta form av mer uformelle funksjoner som samtaler på gangen eller på lærerrommet om råd og tips til undervisning. Fellesnevneren for alle disse ulike kollegasamtalene er egentlig ikke mer enn samtalen, med unntak av at noen av disse settingene er lite truende og frihetsberøvende, mens andre av samarbeidsformene kan virke truende og ta bort noe av lærerens uavhengighet, det gjelder spesielt samarbeidsformer som griper inn i lærerens frihet i klasserommet. Fordi enkelte former for kollegasamarbeid har en inngripen i lærerens autonomi, vil de ikke nødvendigvis oppleves som positivt for alle og kan resultere i at samarbeidet til en grad blir påtvunget og ikke fører til ønsket virkning. Det er også en utfordring at perspektivet som er brukt for å beskrive samarbeidskulturen tar utgangspunkt i at det er en ensrettet kultur på en skole og at alle ønsker det samme, mens virkeligheten er kompleks og differensiert og at det kan være store uenigheter som kan være viktigere enn det de er enige om. Andy Hargreaves kaller samarbeidet som ikke føles konstruktivt og frivillig for påtvunget kollegialitet. Påtvunget kollegialitet kjennetegnes av administrativ regulering, obligatorisk deltagelse, implementeringsorientert, binding til fast tid og sted og forutsigbarhet. Lærerne opplevde ofte den påtvungne kollegialiteten som lite effektiv fordi de ikke selv kunne velge hva og når de hadde behov for det.

Samarbeidskulturen bærer preg av spontanitet: Samarbeidet oppstar da frivillig blant lærerne

som gruppe. Det betyr ikke, at det ikke kan være behov for tilrettelegning fra ledelsens side, men det er med utgangspunkt i arbeidsrelasjonene at samarbeidet vedlikeholdes. Ledelsen ved skolen, kan ha en viktig funksjon ved å gå foran som et godt forbilde. Frivillighet: Samarbeidet oppstår fordi lærerne ser en nytteverdi i det samarbeidet fører med seg eller at de føler behov for det. Utviklingsorientering: Innholdet i samarbeidet har utgangspunkt i det lærerne selv ønsker å jobbe med og ser behov for. En viktig komponent er at lærerne får benytte faglig kompetanse og yrkesmessig skjønn for å avgjøre hva de skal jobbe med. Omfattende i tid og rom: Mye av samarbeidet foregår i uformelle møter, gjerne korte i varighet og kan bestå av så enkle ting som en blick eller en kort beskjed. Det er ingen regulert form for samarbeid, men er en del av skolehverdagen og hvordan den fungerer. Møter fastsatt av ledelsen kan også inngå som en del av samarbeidskulturen, men er ingen foretrukket møteform. Uforutsigbar: Siden samarbeidet og hva det samarbeides om er lærerstyrt vil det være noe uforutsigbart og vanskelig å ha oversikt over for skoleleder. Denne type samarbeid er derfor vanskelig å kombinere med sterkt sentralstyrte skoler. utfordringer med samarbeidskulturen er at den kan begrense seg til mer trivielle samarbeidsformer, men hvis den understøttes av ledelsen og blomstrer kan den utvikle arbeidsformer som gjensidig observasjon og reflekterende utforskning av egen praksis (Hargreaves 1996 s. 195-204). Å få til en kultur hvor lærere ønsker å samarbeide og bruke tiden sin på å snakke sammen for å lære av hverandre er vanskelig, men nødvendig. For å klare å fange opp alle erfaringer og kunnskap i sentralt bestemte møter vil være umulig, samtidig vil trolig lærere som tvinges til å samarbeide få mindre ut av de samtalene de har.

### **3.3.2 Teamet som arena for samarbeid**

Teamet er blitt en viktig arena for samarbeid i skolen, de aller fleste lærere er i dag organisert i team på en eller annen måte. Et team er en gruppe mennesker som samarbeider om å utføre en eller flere oppgaver sammen. Byggesteinene i teamet er individet, et team er satt sammen av flere individer som har ulike egenskaper, kunnskaper og ferdigheter. Disse byggesteinene danner fundamentet teamet bygger på. Individet i teamet kan ses fra to perspektiver, det ene er hvordan teamet kan være med på å tilfredsstille behov og individuell utvikling og læring og det er viktig med et godt sosialt klima i teamet. Det andre perspektivet er, teamet som et sosialt system, hvordan kan man fremme effektiv gruppearbeid, kommunikasjon og konstruktiv konflikthåndtering. I skolen vil teamet trolig fylle funksjonene til begge disse

perspektivene. Før jeg går nærmere inn på ulike nivåer for teamarbeid vil det kunne være nyttig å legge til grunn en definisjon for hva teamet er (Levin og Rolfsen 2004 s. 32-33).

*Et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt-relasjoner, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap* (Levin og Rolfsen 2004 s. 36).

Med denne definisjonen av hva et team er, vil jeg se nærmere på ulike samarbeidsnivåer på temaet. Det er mulig å se på teamsamarbeidet som fem ulike nivåer av samarbeid. Nivå en: På nivå en opplever lærerne at teamarbeidet er påtvunget og at mye av tiden som brukes på teamet er bortkastet. Det blir samarbeidet for samarbeidet sin skyld og ikke fordi det oppleves som fruktbart for individene på teamet. Grunnlaget for deltagelsen på teamet er av plikt for å oppfylle pålegg fra administrasjonen. Kommunikasjonen på et team som arbeider slik vil i liten grad være systematisk og gjensidig. Nivå to: På team nivå to kjennetegnes teamarbeidet av arbeidsfordeling, team jobber sammen for å fordele oppgaver og å spare tid. Teamarbeid på dette nivået utfyller en nødvendig funksjon, men individene på teamet ser ikke eller ønsker ikke at teamet skal ha en funksjon ut over dette. På nivå en og to skjer det liten refleksjon rundt hvorfor de handler og tenker som de gjør. Samtalene på teamet dreier seg ofte om konkret og rutinemessig adferd. Nivå tre: På det tredje teamnivået er det en del praktisk samarbeid om prosjekter som gjennomføres i fellesskap og det er vanlig med erfaringsdeling mellom individene på teamet. Det blir jobbet målrettet på teamet og de er opptatt av metoder og teknikker som kan hjelpe dem å oppnå målene sine. Tenkningen rundt metoder og teknikker preges av å være rutinemessig og refleksjonen er ikke knyttet til de erfaringene som oppleves i forbindelse med gjennomføringen. Det er hvordan som preger samtalene og ikke hvorfor, evalueringen og refleksjonen går ikke spesielt dypt. Nivå fire: På teamnivå fire preges samtalene av dypere refleksjon rundt hvorfor noe har skjedd og det eksperimenteres med pedagogisk praksis, som gjennomføres og planlegges i fellesskap. På dette nivået er det også vanlig å evaluere og reflektere i fellesskap, slik at de kan lære å utvikle opplæringen. Samtalene på dette nivået kjennetegnes også av at oppfatninger blir begrunnet og teammedlemmene er i stand til å ta hverandres perspektiver. Teamet har også utviklet felles verdier og visjoner og har felles begreper og teoretiske modeller. Elevenes læring og utvikling er et felles ansvar for hele teamet. Nivå fem: På nivå fem skjer det, i tillegg til kjennetegnene på nivå fire en systematisk erfaringsdeling mellom teamene. Lærerne forsøker å samtale om

praksis med et kritisk blikk og vurderer de etiske og didaktiske begrunnelsene som ligger bak opplæringen. Menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn er viktig i refleksjonen rundt opplæringen, det fører til en bevissthet om hva de reflekterer over, men det skaper også en bevissthet rundt eget ståsted og oppfatninger. Dette kan på sikt føre med seg at nye tanker og oppfatninger vokser fram (Arneberg m. fl. 2004 s. 202-204). Det er på teamnivå fire og fem at samtalen gjennom konstruktiv kritikk og refleksjon over erfaringer og oppfatninger kan påvirke læreres praksis.

### **3.3.3 Tid og rom i skolen**

Hvor mye tid lærere skal oppholde seg på arbeidsplassen er viktig i forhold til hvor mye tid de har til å samarbeide og ha samtaler i løpet av en arbeidsuke. Tradisjonelt sett har lærerens rett til å disponere tid utenom undervisning til egen planlegging og vurdering, vært symbolet på lærerens autonomi og profesjonelle status. Det er også en lang tradisjon i skolen for at lærerne selv kan bestemme hvor og når de vil legge tiden til dette arbeidet. De siste to tiårene har lærernes rett eller mulighet til selv å bestemme hvor og når de vil utføre en del av arbeidsoppgavene sine blitt innskrenket gjennom at tilstedeværelsesplikten på arbeidsplassen er økt (Lægende 2000 s.91). Den største forandringen kom i grunnskolen gjennom avtalen om lærernes arbeidstid som ble innført i 2004, da KS overtok arbeidsgiveransvaret til lærere i grunnskolen. Dette førte til at lærere måtte oppholde seg mer på skolen og at skoleleder har styringsrett over den bundne tiden på skolen. I den bundne tiden skal det blir mer tid til samarbeid og lærerne skal i større grad være tilgjengelige (Nicolaisen m.fl. 2006 s.7-8). I undersøkelsen til Fafo oppgir 1/3 av lærerne at den nye avtalen har ført til økt samarbeid, de oppgir også at samarbeidet oppleves mer meningsfylt og avlastende når det er nært knyttet opp til undervisningssituasjonen. Rapporten sier også noe om hva som kjennetegner samarbeid som oppleves som avlastende og hva som oppleves som belastende. Avlastende samarbeid kjennetegnes av god personlig kjemi, erfaring med samarbeid, styring av ledelsen når samarbeidet ikke fungerer og av at tema ligger nært opp mot undervisningssituasjonen. Samarbeid som virker belastende preges av dårlig personlig kjemi, manglende rettleiding fra ledelsen når samarbeidet ikke fungerer og at tema ligger lang fra undervisningssituasjonen. Rapporten slår fast at samarbeid i skolen ikke kom med bunden tid, men at det brukes mer tid på det (Nicolaisen m.fl. 2006 s.19).

Tiden i skolen er mye mer enn en kamp om hvor mye av den som skal være bunden eller ikke. Tiden er et grunnleggende element i arbeidsdagen til læreren, den gir muligheter og skaper begrensninger og oppfattes subjektivt. Oppfattelsen av tid kan være svært ulike fra person til person og antropologen Edward Hall skiller mellom monokrone- og polykrone tidsoppfatninger. Den monokrone tidsoppfatningen kjennetegnes av linjer progresjon, hvor en ting gjøres om gangen. Det er viktig å overholde tidsplaner og utføre oppgaver mest mulig innenfor disse. Denne tidsoppfatningen preges i liten grad av konteksten og øyeblikkets behov. Det er planen og gjennomføringen av den som er viktig. Den polykrone tidsoppfatningen preges av å gjøre mange ting på en gang. Hvordan noe blir gjennomført er viktigere enn å følge tidsskjemaet. Den polykrone tidsoppfatningen er også mer følsom for konteksten, omgivelsene og omstendighetene. Tradisjonelt har den monokrone tidsoppfatningen vært mest utbredt blant menn og har dominert i forretningsliv og ledelse. Den er effektiv med tanke på og få jobben gjort og spesielt i organisasjoner hvor det er mange oppgaver som skal koordineres, men den tar i liten grad hensyn til konteksten og omgivelsene oppgavene utføres i. Den polykrone tidsoppfatningen har tradisjonelt vært mer utbredt blant kvinner og i uformelle relasjoner som familielivet. Ledelse med bakgrunn i den polykrone tidsoppfatningen vil i større grad la arbeidere bestemme selv når de mener en oppgave skal utføres og være mer opptatt av nøyaktige oppgavebeskrivelser og evaluering av gjennomførte oppgaver (Hargreaves 1996 s. 104-112).

Ledelsesperspektivet i skolen preges trolig fortsatt av den monokrone tidsoppfatningen selv om skoleledelse i Norge i dag på ingen måte domineres av menn. En av grunnene til det er trolig forskjellen på arbeidsoppgaver, skoleledelsen jobber gjerne med en oppgave om gangen og har ofte lite kontakt med den noe kaotiske tilværelsen klasserommet kan by på. Lærere på den andre siden preges mer av den polykrone tidsoppfatningen og kan oppleve planer og gjennomføringen av disse som lite fleksible. Det kan spesielt by på utfordringer hvis ledelsen er opptatt av å tidfeste når spesielle oppgaver skal utføres. Påtvunget samarbeid kan derfor lett ses på som upraktisk og fornuftstridig, hvis det ikke tar hensyn til konteksten lærerne jobber i kan det oppfattes som det Andy Hargreaves kaller for påtvunget kollegialitet. Det er derfor viktig at det er god kommunikasjon på en skole mellom skoleledere og lærere om de ulike oppfatningene av tid og hva tiden skal brukes til (Hargreaves 1996 s. 112-115). I et samtaleperspektiv er det viktig hvilket tidsperspektiv en legger til grunn for om lærerne har tid til å ha samtaler, ser en på timetall med undervisning og pålagte møter opp mot antall arbeidstimer i uka har lærere masse timer til samtaler, hvis en legger den monokrone

tidsoppfatningen til grunn. Ser en det derimot med den polykrone tidsoppfatningen som perspektiv, blir mye av den tiden borte i ulike hendelser i løpet av en skoleuke.

Et annet viktig spørsmål som blir tatt opp i Fafo rapport 508 er lærernes fysiske arbeidsmiljø. Ved innføringen av avtalen om lærernes arbeidstid i 2004, var det enighet om at læreres fysiske arbeidsmiljø måtte utbedres. Lærernes svar på undersøkelsen Fafo gjennomførte i forbindelse med Fafo rapport 508 tyder på at forbedringene ikke oppfattes som tilstrekkelig blant lærerne, de mente at det var vanskelig å gjennomføre intensjonene i arbeidstidsavtalen med bakgrunn i manglende tilgang på møterom og egne arbeidsplasser (Nicolaisen m.fl. 2006 s.21). Skal lærere kunne samarbeide mer og ha mulighet for å ha samtaler som involverer mer en bare planlegging av dagligdagse gjøremål må det skapes møteplasser for denne aktiviteten både fysisk, men også tidsmessig (Lillejord 20003 s. 234).

## 4 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funnene jeg har gjort i de to intervjuene av skoleledere og de fire intervjuene av lærere. Presentasjonen av empirien vil bli gjort ved bruk av sentrale tekstutdrag fra intervjuene og utsagn som beskriver relevante forhold i til forskningsspørsmålene og problemstillingen min og jeg vil også delvis oppsummere funnene med egne ord. Til slutt i analysen vil jeg trekke fram eventuell interessant empiri som faller utenom forskningsspørsmålene, men innenfor problemstillingen min. Funnene i empirien vil bli kategorisert i tre hovedkategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Presentasjonen vil bli kategorisere i tre hovedkategorier, og de vil basere seg på temaene til de ulike forskningsspørsmålene. Jeg kommer til å sammenfatte funnene i alle intervjuene i hver kategori og kommer ikke til å analysere intervjuene hver for seg. Jeg vil skille noe underveis mellom funnene gjort hos lærere og skoleledere, for å kunne vise like eller ulike perspektiver mellom to ulike posisjoner i skolen. Der det er hensiktsmessig vil jeg allikevel presentere noen funn med bakgrunn i de to ulike skolene intervjuene er gjort på, fordi det vil kunne være mer interessant og se forskjellen på de to skolene enn å sammenfatte funnene. Sitater fra intervjuene vil bli gjort med referanse til om de kommer fra en skoleleder eller lærer, utover det vil jeg gi de et nummer for å kunne identifisere hvilket intervjuobjekt de er hentet fra uten å avsløre deres identitet. Transkriberingen av intervjuene er preget av muntlig tale og det er en del repetitive utsagn og ord i den transkriberte teksten. jeg har derfor valgt å skrive om sitatene til en mer skriftlig form, grunnen til det er at sitatene vil bli lettere å lese og lærere og skoleledere som står bak sitatene vil kunne bli kjent igjen med bakgrunn i muntlig uttrykksform og de kan også virke som de har litt dårlig språkføring, når den muntlige talen blir skriftliggjort. Jeg har prøvd å påvirke innholdet og formen i så liten grad som mulig, men samtidig prøvd å gi sitatene en mer leservennlig språkform (Kvale 1997 s. 106). De to skolene har noe ulik organisasjonsstruktur og bruker noen ulike begreper om møter og lignende. Jeg har valgt å bruke samme begrep for tilsvarende møter og organisering på de to skolene for at det ikke skal bli for lett og identifisere skolene.

Alle de fire lærerne og de to skoleledere jeg intervjuet virket engasjerte i jobben sin og opptatt av å gjøre en god jobb for å sikre læringen til barna ved skolen de jobbet. Alle seks har jobbet som lærere og har flere års erfaring i skolen. Fem av intervjuobjektene hadde utdanningsbakgrunn fra lærerskolen, og de fleste hadde ulik tileggsutdanning. Et av



intervjuobjektene hadde utdanningsbakgrunn som førskolelærer, med 6-10års pedagogikk som tileggsutdanning.

Felles for alle intervjuobjektene var at de opplevde at arbeidsdagen inneholdt mange samtaler og at samtaler var en viktig del av jobben deres. Det var viktig for å utvikle seg som lærere og skape et godt læringsmiljø for elevene. Er samtaler i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtaler som lærere mener skaper forbedring? Dette er problemstillingen i oppgaven min og med sikte på å kunne belyse den har det blitt naturlig å kategorisere intervjuene med utgangspunkt i de tre temaene som forskningsspørsmålene mine danner, de tre kategoriene vil igjen bli delt opp i underkategorier:

- Samtalen i skolen.
- Arenaer for samtalen i skolen.
- Relasjoner og samtaler.

De tre kategoriene danner ikke alltid like klare skillelinjer og noen av utsagnene og funnene fra intervjuene kunne vært plassert i flere kategorier. Jeg vil prøve og ikke presentere samme utsagn eller funn flere ganger, men det vil kunne forekomme for å skape en sammenheng innen de ulike kategoriene.

## **4.1 Samtalen i skolen**

### **4.1.1 Ulike typer samtaler**

Både lærere og skoleledere opplevde, som sagt før at de hadde mange samtaler i løpet av en dag og alle oppga at de hadde mange ulike typer samtaler i jobben sin. På grunn av de ulike arbeidsoppgavene til lærere og skoleledere, var det en god del forskjell på typen samtaler de hadde. Det kom også tydelig fram at rollene deres i samtaler var ulike. Jeg vil derfor først presentere de ulike samtaletypene som lærerne hadde først og så presentere skoleledernes og trekke fram fellestrekk og ulikheter til slutt.

Lærerne trekker fram at de har både uformelle og formelle samtaler. Mye av samtalene er uformelle og veldig mange av dem, har de på teamet eller trinnet som de jobber på. Og mye de samtalene skjer når de sitter og har ubunden eller bunden tid på skolen. De samtalene oppleves som viktige og er med på å gjøre at de kan få gjort jobben sin hver dag. Samtalene i løpet av en dag kan se omtrent slik ut. Fra morgenen har de ofte samtaler hvor de planlegger dagen, hva som skal skje. Disse samtalene er stort sett uformelle, men de har også et formelt møte i løpet i uka hvor lærerne samtaler med assistenten som er knyttet til trinnet for å planlegge uka i forhold til assistentens arbeidsoppgaver. Det er altså en god del planleggingssamtaler på starten av dagen, Det er litt forskjell på de to skolene, på den ene skolen som er to delt er det flere lærere på hvert trinnteam, på den andre skolen som er en delt så er det bare en to tre voksne på trinnet som gjør at de har en enda mer uformell karakter på samtalene. Ut over samtaler hvor de planlegger dagen, har de samtaler hvor de planlegger fag, fagfordeling og samtaler om hvordan ukeplanen skal se ut og hvor mye stoff det skal være på den. Alle lærerne sier at de har mange samtaler, hvor de diskuterer elevsaker, hvordan de skal håndtere en sak, trenger en elev spesiell tilrettelegging eller lignende, eller samtaler som tar for seg elevkonflikter som oppstår i løpet av en skoledag, hvordan skal en konflikt løses, det er ofte slik at læreren som oppdager konflikten snakker med kontaktlæreren til elevene for å kunne løse konflikten der og da.

Ut over samtaler som tar for seg de dagligdagse gjøremål på skolen har de mange spennende samtaler på skolen. Flere av lærerne trekker fram samtaler fra pauserommet som viktige hvor de kan snakke fritt om ting de er opptatt av og som interesserer dem, samtidig er det viktig for flere av lærerne at samtalene i pausen ikke skal dreie seg om vanskelige elevsaker og lignende, men at det her skal være rom for de samtalene det ofte ellers ikke er tid til. Flere av lærerne sier også at de har mange spennende og interessante samtaler med kollegaer når de sitter og jobber ved arbeidspulten sin, disse samtalene kan ha ulikt faglig innhold, men preges av og være uformelle og litt tilfeldige, men oppleves som gode og viktige samtaler:

*Så har vi alle de uformelle samtalene som vi har hele tiden. Jeg føler at vi som jobber på et team sammen, har veldig mye gode samtaler. De samtalene har vi da vi har den ubunnede eller bunnede tiden vår på skolen, Den tilstedeværelsestiden er kjempeviktig for sånne typer samtaler (Intervju lærer 2).*

De dagligdagse samtalene på trinnet handler om å få dagene til å fungere. Alle lærerne trekker fram mange samtaler de har i arbeidet sitt, disse samtalene kan både være uformelle og

formelle, men er ofte formelle. De har ikke en like hyppig forekomst gjerne en gang i uka eller sjeldnere og handler ofte om mer langsiktige eller overordnede temaer. Disse samtale finner sted på formelle arenaer på skolen, som storteam, fellestid for hele skolen, utviklingsgruppemøter og klubben. Her har samtalen ofte av en litt annen karakter, det er som en av lærerne sier: rom for å snakke om ting som er utfordrende og kanskje også vanskelig, men det er også plass for å dele fine ting en har opplevd. Det som generelt preger disse samtalen mer enn de mer dagligdagse er at de er mer strukturerte og at det gjerne er forhåndsoppsatte temaer for innholdet.

Skolelederne sier også at de har mange formelle og uformelle samtaler i løpet av dagen sin, den ene skolelederen trekker fram erfaringsdeling fra fellestiden, hvor alle lærerne er samlet og har mange samtaler. Utviklingssamtaler med lærere er spennende samtaler:

*Vi har mye samtaler i fellestiden, vi har lagt opp til at vi skal dele gode eksempler og lære av hverandre... Som skoleleder har jeg masse samtaler, som utviklingssamtaler. Det er utrolig spennende å sitte med en og en ansatt, som deler og diskuterer. Det er jo en formell samtale, med en på forhånd gitt mal som vi diskuterer ut i fra (Intervju skoleleder 1).*

Det kommer fram fra begge skolelederne at spennet i samtalsituasjoner er stort og rommer mange ulike typer samtaler. Fra informasjon på info møter, dialoger med elever, lærere og ulike samarbeidspartnere med skolen og veiledning av lærere. En fellesnevner for samtalen til skoleledere er at de ofte er samtaler som handler om at barn skal lære mest mulig eller at ansatte skal ha det bra på jobben, trekker den ene skolelederen fram.

#### **4.1.2 Hva kreves for at en samtale skal oppleves som god**

For alle intervjuobjektene var det viktig å bli lyttet til. Det var tre av lærerne som sa spesifikt at det var viktig å bli lyttet til, men ut i fra hva de andre lærerne svarte i løpet av intervjuet, var det tydelig at det å bli lyttet til var viktig for at en samtale skulle oppleves som god. Den andre tingen som alle direkte eller indirekte tok fram var at samtalepartnern viste interesse for det som de sa, og det går litt på det samme som det å bli lyttet til, men det krever at samtalepartnern bidrar ved å vise interesse for det som blir sagt eller skjer. En av lærerne uttrykte det på den her måten:

*Jeg må på en måte skjønne at den jeg snakker med er genuint interessert i og høre og være lyttende. Så jeg tenker på en måte at det å jobbe i et team på en skole og å være så opptatt av den gode samtalen, at det er noe en må lære seg. Det med å lytte, når den andre snakker og å gi litt råd (Intervju lærer 2).*

Det var derfor viktig å få tilbakemeldinger fra den som de snakket med om at den var både interessert og lyttet til det som ble sagt. Det opplevdes som positivt med råd og tips for alle lærerne, noe en kunne ta med seg fra samtalen og som en bekreftelse på at den andre lyttet og var interessert. Fokuset på egenskapen å kunne lytte tyder på at det var viktig for at samtalen skulle oppleves positivt at man ikke måtte kjempe om ordet. En annen ting som ble trukket fram som viktig for at samtalen skulle bli trukket fram som god var at det var tillit til den det ble snakket med. Det var også flere som var opptatt av at samtalen skulle oppleves som trygg. Det var viktig for å kunne gå inn i en god dialog og kunne snakket åpent:

*Den som jeg snakker med hører på meg, at den viser interesse og at vi kan ha en dialog. Det er også veldig viktig at jeg stoler på den personen som jeg snakker med, spesielt når jeg snakker om elever og foreldre og sånne saker, så jeg vet at det vi sier blir mellom oss (Intervju lærer 1).*

Utover det var det et forholdsvis stort skille mellom hva de ulike la vekt på for at samtalen skulle oppleves som god. To av lærerne la veldig vekt på følelsesaspektet ved samtalen for at den skulle oppleves som god. Lyttende motpart, at det ble visst interesse for det som ble sagt, at det skulle være tillit til stede og at det var viktig med dialog. For to av de andre lærerne og begge skolelederne var det et større fokus på sak eller innholde i samtalen for at den skulle oppleves som en god samtale. Noen av de utsagnene som kan være beskrivende for det var at det var viktig at samtalen hadde fokus framover og at det var et utviklings- og læringsperspektiv på samtalen. Det var tre av de fire som konkret sa at det var viktig at samtalen hadde et tema og var opptatt av at det kom noe konkret ut av samtalen. En av lærerne sa som følger:

*Det er nok kanskje der det er satt et tema og vi holder oss litt til saken. Vi er litt gode til å komme litt ut på viddene og trekke inn litt mange ting som vi skulle ha tatt opp. Der du tar opp en sak og får belyst den og så får bestemt noe ut i fra det. Så det kommer noe ut av det, det kan for eksempel være erfaringsdeling (Intervju lærer 3).*

Det å kunne ta med seg noe konkret fra samtalen, erfaringer fra andre, som denne læreren opplever som positivt eller bare noen tips, som en av de andre lærerne tok fram. Den ene skolelederen tok fram tid som viktig for at samtalen skulle oppleves som god, spesielt hvis det skulle tas opp et litt større tema, som for eksempel et pedagogisk tema. Den samme skolelederen trakk fram at samtalepartene også burde være litt forbredt på innholdet eller hva temaet samtalen skulle dreie seg om. Den andre skolelederen trakk fram at det var viktig at alle fikk komme til orde i samtalen og få være med og bidra til samtalen og at det kan komme noe felles ut av den. Det er også viktig at samtalen skjer på en ordentlig måte. Selv om det var litt ulikt fokus på hva som oppleves som viktig for at en samtale skulle oppleves som god, så var det noen grunnleggende faktorer som alle var enig om at måtte være med: Trygghet, tillit og å bli lyttet til var viktig for alle.

#### **4.1.3 Hva kjennetegner samtalen en lærer av**

##### Samtalen en lærer av

Det var ganske mange fellestrekk ved hva lærerne og skolelederne, ga uttrykk for at var viktig for å lære noe av en samtale. Noe alle ga uttrykk for var at de lærte av erfaringsdeling, at de gjennom å høre på erfaringer som andre lærere hadde hatt i praksis, kunne de selv ta med seg noe å bruke i egen praksis, eller at erfaringene de fikk høre satte i gang refleksjon rundt egen praksis. En lærer forteller om erfaringsdeling i fellestid på skolen som satte i gang refleksjon rundt egen praksis:

*Vi hadde fellestid der temaet var matematikk og hvert trinn skulle si litt om hva de jobber med i matematikk, akkurat nå og hva de skulle ønske var litt annerledes, akkurat nå. Da hører jeg at sjette og sjuendetrinns lærere sitter og sier at det mange sliter med er ting som skulle vært prioritert enda mer på tredje og fjerde trinn. At for eksempel multiplikasjonstabellen skulle vært enda mer innarbeidet hos alle før en gikk videre (Intervju lærer 3).*

En annen ting som alle lærerne og skolelederne syntes var lærerikt i samtaler var ulike typer tilbakemeldinger, som på en eller annen måte var med på å skape ny innsikt eller trigget til refleksjon. Tilbakemeldingene kunne ha karakter av råd, konstruktive forslag, nye impulser, veiledning og tips. Det kunne være en lærer som har funnet en god måte og gjøre noe på og som gir de andre tips om hvordan han eller hun har gjort det på.

Å bli utfordret av kollegaer på måter som skaper refleksjon ble trukket fram av tre av lærerne som noe de følte var veldig lærerikt:

*Når jeg går ut av både en formell og uformell samtale, der jeg kanskje er blitt litt utfordret og kjenner at jeg må ta stilling til, kanskje etiske verdier, holdninger eller oppfatninger eller noe sånn. Det gir meg veldig mye når jeg må reflektere (Intervju lærer 1).*

Gjennom refleksjonen kan det komme fram nye perspektiver på ting og at det kan vise seg å være lurt og gjøre ting på en annen måte, enn den en gjorde før. Den ene skolelederen hadde et spesielt stort fokus på at hun syntes det var lærerikt at flere jobbet sammen og prøve å finne gode løsninger gjennom dialogen og hun trakk også fram at hun syntes hun lærte mye av å evaluere i felleskap med andre. Om noe virket eller om det ikke virket. Og hvis det ikke virket prøve å finne grunnen til det sammen.

#### Refleksjon over praksis, opp mot teori

Forholdet til refleksjon over praksis opp i mot aktuell teori er ganske forskjellig mellom lærerne på de to skolene. De to lærerne på den ene skolen sier at de reflekterer mye over praksis og sammenligner egen praksis med teori. Det gjelder allikevel ikke alle deler av praksis, begge to sier at de reflekterer relativt lite over praksis i fag opp mot teori. Det er i forhold til relasjoner, klasseledelse og samtaler at de reflekterer mye over teori og egen praksis. De sier også at de føler at de lærer mye av å se på egen praksis og erfaringer og vurdere det opp mot teori. Den ene læreren trekker fram at man blir litt ydmyk av å se egen praksis opp mot teori:

*Vi driver og etterutdanner oss litt innen veiledning, noe som er inn i tiden. Jeg føler at mye av den teorien som er der, brukes mye i samtaler med elever, foreldre og kollegaer. Og da blir man litt ydmyk etter og ha jobbet så lenge, og at man ikke skal gå med hodet høyt hevet og si at man kan og kan. Fordi desto mer man vet, jo mer skjønner man, at man egentlig ikke vet. Og jeg synes nå at det er gøy og kunne bruke en del av de erfaringene jeg hatt og sammenfatte de med teorier. For så og kanskje få en forståelse av hvorfor jeg gjør noe, men også se veien litt videre. Så vi bruker nok det både i praksis og i samtalen, vi da. Men ikke den teorien jeg lærte på lærerskolen (Intervju lærer 2).*

Fra sitatet og utsagn tidligere i intervjuet kommer det fram at det er viktig at teorien oppleves som relevant for praksis og at mye av teorien som denne læreren lærte på lærerskolen, ikke

oppleves som relevant. Når teorien er relevant for praksis opplever læreren at det setter egne erfaringer i perspektiv og de ser egen praksis i ett litt større perspektiv. Det er ikke sikkert at man vet ting så godt som man trodde. Begge lærerne fra denne skolen tar etterutdanning og tror at det kan være noe av grunnen til at de er blitt så opptatt av og knytte teori opp mot praksis.

De to lærerne fra den andre skolen er litt delt i sin oppfatning av bruken av teori i forhold til refleksjon over praksis. Den ene læreren skulle ønske at det var mer tid til refleksjon over egen praksis opp mot teori, men at det sjelden er tid til det. Samtalene har ofte karakter av hva som skjer her og nå og rettet mot noe praktisk. Den andre læreren opplever heller ikke så mye av det i eget arbeid, men sier at det skjer av og til i fellestid på skolen. Der det blir satt av tid til å se på praksis opp i mot et bestemt tema, som for eksempel vurdering eller et fag. Hun trekker også fram noe som de skal begynne med nå, et gutteprosjekt Det skal skje i samarbeid med en høyskole hvor de skal se på praksisen på skolen opp i mot teori rundt gutters utfordringer i skolen.

Begge skolelederne var opptatt av å koble praksis opp mot teori og forskning. Begge skolene har vært med på utviklingsprosjekter hvor ulike områder av praksis kobles opp mot teori. Den ene skolelederen trekker fram et prosjekt som de skal være med på som handler om:

*Vi skal ha et prosjekt i forhold til gutters læring i skolen, og på det prosjektet samarbeider vi med en høyskole. Der vi skal få noe teori og så skal vi ha lærergrupper som skal reflektere rundt dette. De skal prøve å se det i sammenheng med egen skole og praksis og så komme med tiltak (Intervju skoleleder 2).*

En av skolelederne trekker også fram at en har et stort ansvar som leder på en skole for å trekke fram aktuell forskning og gjøre lærerne interessert i og bruke teori og forskning opp i mot egen praksis. Det er også med på å skape trygghet i arbeidet å vite at praksis ikke bare er basert på synsing, med at det ligger forskning til grunn for det vi gjør. Det trekkes til slutt også fram at det er inspirerende når ny forskning viser at ting vi allerede gjør på skolen er bra.

### Erfaringsdeling

Det kom tydelig fram fra alle intervjuobjektene at samtalen var viktig for å utveksle erfaringer på skolen. Det ble trukket fram ulike måter å gjøre det på, fra begge skolene. Noen fellestrekk var at i den grad erfaringsdelingen var systematisk, skjedde det stort sett innenfor tid som var

bundet av ledelsen ved skolen. Det var to arenaer som skilte seg ut fra de andre og det var fellestiden på skolen, hvor kollegiet er samlet i plenum og storteammøtene som består av lærere fra flere trinn. Lærerne og skolelederen på den ene skolen trakk fram ulike måter og bruke samtalen til og dele erfaringer på, et av oppleggene de brukte var:

*Det å dele gode eksempler. Sånn at de dras fram i plenum når vi har fellestid. Jeg tror det er helt avgjørende i forhold til læring og utvikling, at vi klarer å trekke opp disse gode historiene og eksemplene og lære av hverandre. Så tror jeg at vi har klart å opparbeide såpass trygghet i kollegiet at det er helt greit og vi har til og med sittet i plenum. I år så vi på resultatene i fra nasjonale prøver, utviklingen gjennom flere år. Så på mestringsnivået, satt i kollegiet og så noen år hvor det er kjempe bra, vi hadde for eksempel i fjor fem prosent som var i den dårligste gruppen. Og hva gjorde de, hva gjorde dere for noe, hvordan undervisning drev dere, hva gjorde dere som gjorde at unger har sånn forståelse? De satt mye i grupper med elevene og diskuterte problemstillinger, så bra og så blir det en diskusjon rundt det (Intervju skoleleder 1).*

En annen måte de jobbet med erfaringsdeling på, var å ta fram vanskelige elevsaker i plenum og gjennomføre en relasjonsanalyse på den. Hvor alle lærerne er med og bidrar med råd og erfaringer til læreren som kommer med saken. Det ble også løftet fram at de ofte ble delt opp på tvers av team når de jobbet i grupper for å dele med andre en de, de jobbet med til daglig. Det er viktig for at gode erfaringer og kunnskap, ikke skall forbli på ett trinn. Det ble også lagt vekt på at det var litt vanskelig å dele erfaringer i plenum i starten, for noen. Det å stå foran alle og fortelle om noe en ikke fikk til, kunne virke litt skummelt. Det var derfor viktig med en kultur for at det var greit og ikke alltid lykkes, samtidig som at det var lov og si at jeg eller vi har fått til dette og ønsker og dele det med dere andre. Fra den andre skolen ble det trukket fram erfaringsdeling på storteamet og at det i fellestiden på skolen ble satt opp temaer som lærerne kunne dele sine erfaringer og ideer rundt med hverandre. Det ble også trukket fram et eksempel på erfaringsdeling, som ikke bare var for den enkelte skole men for hele kommunen:

*Et eksempel er matteagenter som er en litt stor satsning i kommunen og vi har fire matteagenter på skolen her. De har med jevne mellomrom et felles framlegg i kollegiet, hvor de sprer det de har lært og litt tips og ideer videre. Det er sånn arbeidet med matteagenter er tenkt, men det gjelder også andre fag eller det kan være jobbing i forhold til sosial kompetanse. Det er viktig og spre litt og lære av hverandre (Intervju skoleleder 2).*

Til slutt vil jeg trekke fram en erfaringsdelingspraksis som var felles ved begge skolene. Det var overføringsmøter, når en eller flere lærere skulle ta over eller gi fra seg en klasse, møtes



lærerne. Og de lærerne som hadde hatt klassen delte sine erfaringer med klassen til de nye lærerne. Det ble trukket fram mange måter å dele erfaringer på, samtidig var det flere av lærerne som etterlyste mer tid til nettopp det å dele erfaringer med hverandre.

### Systematisk oppfølging av nyttige erfaringer

Det var ingen av skolene som hadde utviklet et spesifikt system for å fange opp erfaringer eller kunnskap i organisasjonen, som det kunne være viktig å videreutvikle. De hadde allikevel en formelle og uformelle praksis for å ivareta denne funksjonen i organisasjonen. Den var stort sett sammenfallende, så jeg vil presentere organiseringen ved begge skolene felles. Den formelle praksisen bestod av at team ledere hadde et ansvar for å ta med seg innspill fra storlaget eller medlemmer av storlaget videre til utviklingsgruppa ved skolen eller skoleleder. Der det ble vurdert om det var noe skolen skulle jobbe videre med. En av skolelederne forklarer hvordan de gjør dette konkret i forhold til arbeidet i utviklingsgruppa:

*Det kan være ting som kommer opp i utviklingsgruppa eller at det er ting som teamlederne har med seg i fra laget sitt og at vi jobber med det der og eventuelt tar det med tilbake til laget. Der føler jeg at vi har en fin mulighet til å ta tak i disse tingene og jobbe videre med dem. Og så har vi fellestid, hvis vi ser at dette er noe vil gjøre noe større ut av felles, så tar vi det på fellestid. Så vi har arenaer som er tilrettelagt for at vi skal kunne gripe fatt i slike ting som dukker opp og det er veldig viktig (Intervju skoleleder 2).*

I tillegg ble det også skrevet referater fra storlagmøter til ledelsen ved skolen, der var det også mulig å skrive ned innspill. Mer uformelt var det mulig å ta kontakt med teamlederen sin så den kunne bringe innspill videre til skoleleder eller eventuelt gå direkte til skoleleder, hvis en hadde noe en ønsket å dele. Det var tydelig ved begge skolene at terskelen for å gå til skoleleder og diskutere praksis eller erfaringer var lav.

### Samarbeid og refleksjon på trinnet

Alle lærerne og skolelederne var opptatt av samarbeid på team, her vil jeg presentere samarbeid knyttet til team på trinn. Alle lærerne sa at det var mye samarbeid rundt fag og faginndeling, hvem som skulle ha de ulike fagene, men det var også noe samarbeid på tvers av fag. Enten der lærere delte fag eller det var temaer eller prosjekter. Det ble også samarbeidet mye rundt organiseringen av dagen og uka. Hva som skulle stå på planen, hvor mye lekser det skulle være og hva slags informasjon som skulle til foreldre og lignende. Det samarbeides også mye i forhold til elever og utfordringer med konkrete elever og foreldre:

*Vi samarbeider om alt, både fag og organisering, elever, foreldre. Vi er veldig fokusert på at det er vi, oss... Vi løser både praktiske og pedagogiske utfordringer sammen (Intervju lærer 1).*

Den ene læreren som dette sitatet er hentet fra var også opptatt at teamet var en enhet, som hun uttrykker ved fokuset på oss. Det er tydelig hos alle lærerne at det og ha andre å støtte seg til, og kunne rådføre seg med noen. Det og ta vanskelige beslutninger sammen, ble sett på som en trygghet. Hovedinnholdet i samarbeidet ligger mot det praktiske, men det er også en del pedagogiske drøftninger rundt vanskelige eller utfordrende elevsituasjoner og relasjoner. Det er ingen av lærerne som gir uttrykk for noen systematisk refleksjon rundt praksis på trinnet eller pedagogiske utfordringer, men at det er noe uformelle og mer tilfeldige samtaler og refleksjon. Det er en av lærerne som forteller om systematikk rundt evaluering av mål og kartlegging:

*Så har vi kvalitetssikring, har vi nådd de målene vi satte oss, mål i de ulike fagene og kompetanse og sånn. Og hva kan vi gjøre videre for å nå de målene bedre til neste år (Intervju lærer 4).*

I tillegg til at det er lettere og evaluere og ta vanskelige avgjørelser sammen, er det også en fordel med teamjobbingen at en kan få hjelp og avlastning ved behov. En av lærerne trekker fram at det kan komme situasjoner hvor det er behov for å få litt tid unna elever som det har vært vanskelig og få gode relasjoner til og ved å få litt tid unna den eleven, kan en samle opp ny energi til å jobbe videre med den eleven senere. Skolelederne sine utsagn om samarbeid på team er sammenfallende med det lærerne gir uttrykk for, samtidig sier de at det er veldig stor forskjell på hvordan teamene jobber. Noen er veldig uformelle i samarbeidsstrukturen, mens andre er veldig formelle og bruker formelle møter med referater, mens andre har ett litt mer tilfeldig samarbeid. Den ene skolelederen trekker fram at team som ikke fungerer så godt ofte trenger litt mer struktur for å lette samarbeidet og sier at forventningene til teamet er viktig for om samarbeidet skal fungere:

*Jeg tenker at teamet er veldig viktig for lærerne og betyr mye. Og da er det litt viktig at teamet fungerer, så derfor har vi i år hatt et teamprosjekt, med fokus på team arbeid. Jeg tror det er viktig for at teamet skal fungere godt, at vi er klare på forventningene til hverandre. Så hver høst, før vi begynner og jobbe eller om våren setter alle som skal jobbe på teamet seg ned med hverandre og sier forventningene sine til hverandre og forventninger til ledelsen, disse blir skriftliggjort. Dette tas opp*

*igjen, igjennom året. Videre i prosjektet har vi jobbet med redskaper til hvordan vi kan jobbe og snakke sammen på teamet (Intervju skoleleder 1).*

Det er viktig å jobbe med teamsamarbeidet for at det skal fungere trekkes det fram og i tillegg kan det hjelpe lærerne hvis de har noen kommunikasjonsredskaper. I tillegg til samarbeid på trinnet samarbeider flere teamene fra første til fjerde trinn og femte til sjuende trinn sammen i stor team, som igjen er knyttet til ledelsen gjennom utviklingsgruppa på skolen.

## **4.2 Arenaer for samtalen i skolen**

### **4.2.1 Møteplasser**

Jeg vil her presentere møteplassene og om de oppleves som egnet for hver skole. På den ene skolen har de et stort personalrom som brukes til spisepauser og fellesmøter. De har også to møterom, et lite mer intimt og et større mer formelt møterom, som kan reserveres ved behov. Ut over det er det klasserom med tilhørende grupperom som kan brukes. Lærerne har også et eget arbeidsrom og skoleleder har eget kontor. Det er enighet om at det er nok rom på skolen til å få gjennomført de samtalene som det er behov for, men at det kan bli litt lite rom akkurat når lærerne gjennomfører foreldresamtaler. En av lærerne trekker fram at de jobber med å bruke pauserommet aktivt for å jobbe med det sosiale miljøet på skolen:

*Så er vi kjempeflinke her på skolen til og sette sammen bord og lage langbord i lunsjen, hvor du får den uformelle samtalen, litt utkobling (Intervju lærer 2).*

Den samme læreren trekker også fram at arbeidsrommene deres ikke alltid er like egnet:

*Det eneste er jo selvfølgelig de arbeidsrommene som lærerne har. Hvor vi sitter i bikube, der er det jo ikke rom for den samtalen som virkelig gjelder litt (Intervju lærer 2).*

På den andre skolen har de et stort personalrom som brukes til spisepauser og info. De har også to møterom, et vanlig møterom med langbord og stoler og et møte rom med projektor, som kan reserveres ved behov. Ut over det er det klasserom med tilhørende grupperom, som

kan brukes. Lærerne har også et eget arbeidsrom og skoleleder har eget kontor. Det er enighet om at det er god plass på skolen og muligheter til og fine rom til å ha samtaler på, ved behov. En av lærerne trekker allikevel fram at det er litt mange lærere på arbeidsrommet deres og at det kan føre til litt mye prating og at det derfor ikke alltid er like egnet til å sitte og jobbe på. Skolelederen på skolen er opptatt av hvilke rom de bruker til hva:

*Fellesmøter har vi ofte på en rom hvor vi har smartboard, for der har vi muligheter til å vise fram ting på smartboarden og har en projektor, hvis vi trenger det. Jeg tenker at personalrommet ikke alltid er like godt egnet til møter, der sitter du litt mer behagelig i en sofa, men den faste infotiden vi har på morgenen, den har vi der (Intervju skoleleder 2).*

Skolelederen på skolen er opptatt av at rommet vi er i preger oss og derfor opptatt av at skolen skal være estetisk og trivelig for barn og voksne som jobber der.

#### **4.2.2 Organisering av hverdagen, hvordan påvirker det samtalen**

Alle lærerne var enige i at skolehverdagen blir hektisk og travel og at det derfor blir lite tid til samtaler. Hverdagen preges av at det hele tiden er elever til stede og at tiden uten elever for det meste er bundet opp til ulike møter:

*Når du jobber med de yngste så er du mye til stede samtidig og har du en fritime, så har ikke den du jobber sammen med fri, for da har den trinnet. Så er det fellestid, så er det tilsyn og andre ting. Så det er mye som er bundet opp til, storsteam og. Så det blir egentlig igjen veldig lite tid til å samarbeide med den du jobber nærmest med altså (Intervju lærer 3).*

At det er så lite tid som er disponibel sammen med de som en jobber på trinnet med, gjør det også vanskelig å få tid til samtaler når det skjer noe akutt. Det er ofte at vi må utvide tilstedeværelsestiden vår for å få tatt nødvendige samtaler, sier en av lærerne. Noe som også en av de andre lærerne trekker fram som en mulighet for å få tid til samtaler, men mener samtidig at det er blitt bedre etter at det ble innført bunden tid og team i skolen:

*Hvis en skal tenke erfaring litegran, så ser jeg at før vi fikk bunden tid på skolen, når vi egentlig bare var til stede da vi hadde undervisning. Da hadde vi ikke samtaler i det hele tatt. Det var ikke grobunn for noe som helst. Så da vi begynte å jobbe i team og den bundne tiden kom, så var det i hvert fall lagt opp til at du kunne ha litt i den*

*bundne tiden. Så er det litt uformelt og litt formelt. Det er jo klart at den formelle samtalen den får vi jo til, selv om det er knapt med tid, jeg synes en halvtime liksom, så er du litt inne i en diskusjon. Kjoks, så må vi over i en annen type møte (Intervju lærer 2).*

Lærerne opplever også at knappheten på tid fører til at de ofte må avslutte temaer som tas opp felles på skolen før de egentlig føler at de har fått fullført samtale de var i gang med.

Skolelederne trekker også fram at de gjerne skulle hatt mer tid, og at lærerne på skolen gir uttrykk for at de skulle hatt mer tid til reflekterende samtaler. Og det er en utfordring å få til samtaler med lærere i løpet av dagen, men det oppleves som at lærerne er fleksible for å få det til og at det derfor går greit. Den ene skolelederen trekker fram lærernes komplekse hverdag og at den gjør det vanskelig å få til samtaler i løpet av skoledagen og at det derfor kanskje burde vært mer bunden tid på skolen. Den andre skolelederen er veldig opptatt av ikke å fokusere på at det ikke er nok tid:

*Er det noe vi skulle hat mer av, så er det jo tid. Men hvis det blir fokuset, så sliter vi litt altså. Så jeg tenker, vi har masse tid og så må vi bare ha knallhard prioritering. Så det er viktig å løfte det og snakke om det og hvordan vi bruker tiden vår (Intervju skoleleder 1).*

## **4.3 Relasjoner og samtaler**

### **4.3.1 Relasjoner for å ha en god samtale**

Relasjoner var viktige for alle for å kunne ha gode samtaler og det tydeligste kjennetegnet som kom fram på en god relasjon var trygghet, det å kunne stole på en person. Det kom gjerne ved at man kjente hverandre og en av lærerne trakk fram viktigheten av å føle trygghet og hva som skulle til for å føle trygghet. For å føle trygghet var det viktig at personen var ærlig og samtidig tydelig og at den du prater med vil deg vel, den læreren oppga dette som kjennetegn på en god relasjon:

*Stoler på hverandre, vi forstår hverandre og snakker samme språk. Vi vil hverandre vel, vi er her for å gjøre hverandre gode (Intervju lærer 1).*

Det flere som opplevde at det var viktig for relasjonen at en følte god hensikt fra andre og de trakk også fram at gode relasjoner er noe som må jobbes med, at den kommer ikke av seg selv. Gjennom å jobbe sammen over tid var det mulig å bygge opp tryggheten og bli kjent med hverandre. Det var også flere som trakk fram at fleksibilitet var viktig for relasjonen, å kunne stille opp for hverandre ved behov og ta ett tak. Og at det var et fokus på oss, dette er vårt problem ikke å fraskrive seg ansvar når ting blir vanskelig, men være aktivt med på å jobbe gjennom ting. Det ble også trukket fram av flere lærere at det var viktig med god kjemi for å få til gode samtaler. Det og kunne bruke litt humor og ikke ta ting alt for alvorlig, men samtidig skjønne når en måtte være alvorlig. Noen opplevde også at det var en viktig del av relasjonen for å ha gode samtaler at samtalepartneren ikke bare sa seg enig med deg, men turde og utfordre litt og si seg uenig. Noe grad av uenighet, ble derfor sett på som positivt, samtidig som det ble trukket fram at for store ulikheter i elevsyn kunne skape utfordringer for relasjonen og den gode samtalen.

Begge skolelederne trakk også fram hvor viktig det var å jobbe aktivt for å skape gode relasjoner og de så det som et ansvar som ledere på skolen og ha gode relasjoner til sine ansatte. Den ene skolelederen trakk fram viktigheten av og holde fokus på det folk er gode på og gå inn i relasjonen og samtalen med utgangspunkt i at folk gjør sitt beste, men at vi er forskjellige og derfor kan relasjoner være vanskelige uten at den ligger noen uvilje bak av den grunn.

Personligheten til samtalepartneren var ikke så viktig for samtalen som relasjoner var. Det ble allikevel trukket fram at det var lettere og ha samtaler sammen med andre som en hadde en viss kjemi med. Og at personer som var positive til jobben sin og som var løsningsorienterte var lettere og ha samtaler med. Det ble også trukket fram som en viktig personlig egenskap og kunne lytte og gi tilbakemeldinger. Det ble også nevnt av et par av lærerne at relasjoner og personlighet spilte en større rolle i de uformelle samtalene enn i de formelle samtalene, fordi i de formelle samtalene gikk en på en måte inn i en rolle og både tålte mer og en var kanskje mer målrettet i slike samtaler.

### 4.3.2 Vanskelige samtaler

*Hvis jeg ikke kan stole på den personen jeg snakker med og at jeg føler at den har en skjult agenda. Hvis vi krasjer veldig i forhold til elevsyn, hvis vi tar opp en elevkonflikt og den jeg snakker med eller har en samtale med har et veldig annet elevsyn enn meg, da kan det skape frustrasjon (Intervju lærer 1).*

Som denne læreren forteller blir det ofte vanskelig å ha gode samtaler når det er fravær av de relasjonene som kreves for og ha gode samtaler. Det trekkes også fram at samtaler hvor det er ulike mål med samtalen for samtalepartene, kan være vanskelige. Eller det å samtale med noen som har ulike mål for jobben sin eller ikke er interessert i det temaet det blir snakket om, det kan være vanskelig. Noen av lærerne trekker også fram at samtaler i vanskelige situasjoner ikke bare er negativt, for gjennom å samtale med andre som har ett ulikt syn på saker enn det en har selv er det også mulig og lære mye. Begge skolelederne trekker fram at det i vanskelige samtaler er viktig å kommunisere og at en ønsker det beste for den andre parten og at en er fokusert på å være løsningsorientert og ikke graver seg ned i utfordringer og uenigheter.

### 4.3.3 Relasjoner og kritikk

Alle lærerne er enige om at det kan være vanskelig å ta imot både kritikk og konstruktiv kritikk. Det avgjørende for om det er greit med konstruktiv kritikk er, hvem som gir den, hvordan det gjøres og at det ligger en tilstrekkelig relasjon til grunn. Det er enighet om at det er viktig at den personen som gir den konstruktive kritikken, vil den person den gis til vel. Kritikk som er konstruktiv i form av at den gir tips og råd om hvordan noe kan gjøres bedre eller dette burde du kanskje gjort annerledes. Slik konstruktiv kritikk mottas positivt. Det blir også lettere og ta imot kritikken, hvis den samme personen kommer med positive kommentarer i tillegg og at det ikke bare kommer kritikk. Den ene læreren trekker også fram at den synes det er lettere og ta imot konstruktiv kritikk fra personer en har respekt for og at det ofte kan være vanskelig å oppleve kritikken som noe positivt der og da, men at en gjerne trenger litt tid til å fordøye den. En annen lærer trekker fram fordelene ved å ha en trygg relasjon og å kjenne hverandre godt, fordi det da er lettere og kjenne grensene for hva en tåler av konstruktiv kritikk. Det blir derfor trukket fram som noe positivt av en lærer at de på

skolen må diskutere forventningene de har til hverandre, det gjør det lettere og vite når det er greit og komme med konstruktiv kritikk:

*Angående det forventningsmøte igjen, så kan vi når vi evaluerer ta opp ting. Vi skrev her at vi hadde forventninger om at vi skulle prøve å holde det ryddig, for eksempel. Se rundt oss det er ikke det og da kan en på en måte hvis en tørr, hope ut i det og si at når du har den undervisningen så ligger det veldig mye igjen etter deg, kanskje du kan være litt flinkere til å rydde (Intervju lærer 2).*

På samme måte som lærerne opplevde at det var lettere og ta imot konstruktiv kritikk, når en opplevde at folk var interessert og også kom med positive kommentarer, trekker den ene skolelederen fram at:

*Jeg tror det er helt avgjørende å være interessert og kanskje også vite litt hva andre interesserer seg for og å prate med folk, det og sette seg ned og prate med folk. Og så synes jeg det er utrolig viktig å ta folk i fersken på å gjøre noe bra, det tenker jeg på hver dag... Der vi har jobbet mye og hat mye veiledning, der er jeg blitt skikkelig direkte og de tar det på en skikkelig positiv måte. Dette her må jo opparbeides, det må være visse relasjoner og tillit. de må skjønne at jeg vil dem vel... Og så tror jeg at det er viktig at jeg ser den enkelte, hvem de er og den jobben de gjør (Intervju skoleleder 1).*

Den andre skolelederen trekker også fram dette at det er viktig med en god relasjon og at en må kjenne hverandre og så må en være engasjert på en ærlig måte. Det gjør det lettere og gi konstruktive tilbakemeldinger.



## 5 Drøfting av data

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene i intervjuene jeg har gjort, opp imot teori for å se om den støtter opp under funnene eller ikke. Jeg kommer til å dele drøftingen opp i tre deler, med bakgrunn i forskningsspørsmålene mine. I den første delen vil jeg drøfte hvilke samtaler lærerne erfarer at forbedrer deres praksis og hvordan de kan være med på å skape en slik forbedring. I del to vil jeg drøfte om organiseringen av lærernes arbeidsdag og om skolelokalene bidrar til eller hindrer den gode samtalen i skolen. I del tre vil jeg drøfte viktigheten av relasjoner for den gode samtalen. Jeg vil også vurdere om jeg har klart og svare på forskningsspørsmålene mine og til slutt vil jeg oppsummere drøftningen og forsøke å svare på problemstillingen min. ”Er samtalen i skolen med på å forbedre praksis, hva kjennetegner de samtalen som lærere mener skaper forbedring”.

### 5.1 Hva kjennetegner samtalen i skolen?

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan dialogen og erfaringsdeling kan være med på forbedre praksis i skolen. Hva er det som kjennetegner disse samtalen og hva ved dem er det som kan føre til forandring. Selv om jeg har delt drøftingen av funnene opp i mot dialogen og erfaringsdeling i to ulike deler, vil funnene og teoriene passe begge typer samtaler.

#### Dialogen

Dialogen som samtale, blir trukket fram i noen av intervjuene og den blir også indirekte nevnt, ved at flere av kjennetegnene på den kommer fram i alle intervjuene. Den oppleves av lærerne og skolelederne som en viktig form for samtale på flere måter. Gjennom dialogen er det mulig å finne gode løsninger i felleskap og den er med på å utfordre etiske verdier, holdninger og oppfatninger gjennom å ta opp kritiske spørsmål som leder til refleksjon. Dialogen blir av Svare (2006 s. 15-16) trukket fram som en samtale hvor det å komme fram til gode løsninger i felleskap eller også å lære noe nytt sammen, er en viktig hensikt med dialogen. Han trekker også fram at det er viktig å tørre å stille spørsmålstegn ved egne meninger og oppfatninger. For å kunne reflektere med ett åpent sinn over nye tanker og ideer som kommer fra andre. Det er også viktig og i størst mulig grad å være klar over sin egen forståelses horisont. For gjennom å ha kunnskap om de oppfatningene, erfaringene og forventinger vi møter noe med, vil vi kunne ta mer bevisste valg (Thornquist 2002 s. 154-

155). Svare sine beskrivelser og kjennetegn på dialogen finner jeg i stor grad igjen i utsagn fra intervjuene. I så måte kunne en være fristet til å konkludere med at dialogen finner sted i skolen og at den fører til forbedring av praksis. Problemet med en slik konklusjon er at selv om dialogen slik jeg har beskrevet den, finnes i skolen, fører den ikke med seg forandring automatisk, det er flere premisser som må oppfylles før dialogen fører til læring.

Luhmann (Kneer og Nassehi 1997 s. 84-87) setter samtalen og dialogen inn i et kommunikasjonsperspektiv, hvor det blir umulig å styre eller forutsi utfallet av en kommunikasjonssekvens. Nå er ikke formålet med dialogen å overføre et budskap til en mottaker, men det er allikevel ønskelig å vite noe felles om hva dialogen fører med seg. Er det mulig å kunne danne en felles oppfatning av hva en er kommet fram til gjennom en dialog. Med utgangspunkt i Luhmanns definisjon av kommunikasjon vil det være umulig. Grunnen til det er at kommunikasjon er en selvreferensiell prosess og den skjer gjennom seleksjon av informasjon. Seleksjonen av informasjon fører derfor med seg en risiko, for det er ikke mulig for noen å ha vite eller forutsi hvilken informasjon som kommer ut av alle seleksjonene i kommunikasjonsprosessen. Det kommer av at informasjonen ikke er noe som kan overføres fra en bevissthet til en annen, men at informasjonen oppstår i selve kommunikasjonsprosessen. Seleksjonsprosessen i kommunikasjonen består av tre deler, hvor den første er at en konstruerer en meningshorisont ved sine valg av informasjon og den andre seleksjonen er at det velges en meddelelsesmåte for denne meningshorisonten og den tredje seleksjonen består av en aksept av meddelelsen, hvor en forstår, ikke forstår eller misforstår. Dialogen vil gjennom å lytte og stille spørsmål, for det første øke sjansen for at aksepten etter hvert består av å forstå og hvis den ikke gjør det vil det gjennom å stille spørsmål og å gi uttrykk for egen oppfattelse øke muligheten for at det kan utvikles en større grad av felles forståelse. En fullt ut felles forståelse vil ikke være mulig, fordi seleksjonene som gjøres i kommunikasjonsprosessen hele tiden henviser til allerede fastlagte begreper og sammenhenger. Med utgangspunkt i Luhmann og hans kommunikasjonsteori vil dialogen som samtaleform kunne føre til endring, gjennom den informasjonen som oppstår i seleksjonsprosessen, men det er vanskelig å si hva endringen består av og om den faktisk har funnet sted.

Det kommer fram i intervjuene jeg har gjennomført, at å komme fram til gode felles løsninger er et sentralt element i samtaler, som er med på å skape endring. Et viktig spørsmål som kommer fram i den forbindelse er, hva slags felles løsning en kommer fram til og om den

løsningen en kommer fram til er riktig i forhold til verdiene og målene til organisasjonen. Argyris og Schon (1996 s. 21-24) beskriver tre ulike ordener av læring som beskriver nivået av refleksjon og læring. Den første ordenen er enkeltkretslæring, hvor en undersøker hvorfor en ikke har oppnådd ønsket resultat av en handling, ved å vurdere strategiene og antagelsene som lå til grunn for valgt handling og en prøver å finne andre måter å handle på, ved å finne ny strategier for å nå målet. Denne typen læring er tilstrekkelig når det bare er behov for å korrigere strategier og antagelser og en kan fortsette uten å forandre de ”anvendte teoriene”. Læring av andre orden, dobbeltkretslæring vurderer også strategiene og antagelsene som er valgt for å komme fram til et mål, men i tillegg til det vurderes også de grunnleggende verdiene og målene til organisasjonen. Det må også skje en forandring i de ”anvendte teoriene” for at det skal være dobbeltkretslæring. I enkelte situasjoner vil det være tilstrekkelig å gjennomføre læring av første orden for å oppnå ønsket resultat. Utfordringen er at det er vanskelig å avgjøre om det er tilstrekkelig å vurdere strategier og antagelser uten å vurdere verdiene og målene som ligger bak dem. Dialoger som tar seg tid til å vurdere hvilke mål og verdier som ligger til grunn for de resultatene som søkes, vil bedre kunne vurdere om strategiene og antagelsene som vurderes er hensiktsmessige. Skal dialogen være ett virkemiddel for endring som fører til forbedring av praksis, må den ikke bli overfladisk og fristet til å se etter de enkle løsningene. Den må ta tid til å vurdere om de løsningene som virker bra er forenlige med de mål og verdier som ligger til grunn for virksomheten i organisasjonen. Blir det gjort kan den være et viktig virkemiddel for å skape endring og det vil bidra til at dialogen er med på å skape forandring i de ”anvendte teoriene” og ikke bare de ”uttrykte teoriene”.

### Erfaringsdeling

Erfaringsdeling er ikke en type samtale i seg selv, men kan være ulike samtaletyper hvor dialogen vil være en viktig komponent. Jeg velger allikevel å trekke fram erfaringsdeling som en type samtale, fordi det var erfaringsdeling som kom fram gjennom intervjuene som det som opplevdes som mest lærerikt og givende.

Synet på hvordan kunnskap kan forstås og hvordan den kan kommuniseres er sentralt for hvordan erfaringsdeling kan foregå og hva en kan forvente å oppnå med den. Luhmann (Rasmussen(red) 2002 s. 46) mener at kunnskap best kan forstås gjennom å se på dens relasjoner til omverdenen. Det er viktig å presisere at Luhmann ikke snakker om mennesket som et subjekt, men som flere systemtyper med base i en bevissthet, som beskrives som et

psykisk system. Menneskets psykiske systemer kan ikke kommunisere direkte med hverandre, på grunn av at bevisstheten til ulike mennesker ikke er tilgjengelig for hverandre.

Kommunikasjonen mellom mennesker skjer gjennom sosiale systemer, som kan kommunisere med hverandre. Siden det ifølge Luhmann ikke er mulig med direkte kommunikasjon mellom to bevisstheter, kan en heller ikke operere med en felles virkelighetsoppfatning. Alle vil derfor ha en subjektiv oppfattelse av verden, det er med på å skape noen utfordringer i forhold til erfaringsdeling. Med utgangspunkt i at alle opplever virkeligheten forskjellig, vil kommunikasjonen av erfaringer bli vanskelig. I hvert fall hvis en tar inn over seg konsekvensen av at overføringer av et budskap som oppfattes likt av avsender og mottaker ikke er mulig. Hvilke konsekvenser for så dette for erfaringsdeling som en type samtale i skolen. Den tydeligste konsekvensen er at den erfaringen som, for eksempel en lærer har gjort seg i en undervisningssituasjon, ikke kan overføres direkte til andre lærere. Hvis en ikke kan overføre erfaringer, hva er det en kan oppnå gjennom erfaringsdeling. Luhmann sier at kommunikasjonen skjer gjennom at systemene innhenter informasjon, og siden informasjon i en kommunikasjonsprosess oppstår i selve kommunikasjon, vil den informasjonen som tilbys til mottakeren i kommunikasjonsprosessen skape nye muligheter, basert på de seleksjonene som gjøres. Betydningen av dette for erfaringsdelingen vil være at en lærers erfaringer ikke kan bli til felles eie for alle på en skole, men at de andre gjennom å høre på en lærer som deler sine erfaringer, kan det være med på å skape refleksjon og nye tanker rundt egen praksis, med utgangspunkt i den enkelte lærer sin virkelighetsoppfatning. Det er derfor viktig å være bevisst på at erfaringsdeling i seg selv ikke vil danne en felles praksis på en skole, men at den kan være med på og utvikle den enkelte sin praksis og at den skaper muligheter for at lærernes praksis blir mer reflektert og at den har flere felles referanserammer.

En utfordring til som dukker opp i forbindelse med erfaringsdeling, er at hva som sies og gjøres ikke alltid stemmer overens. Argyris og Schon (1996 s. 12-20) forklarer det gjennom teorien om handlingene våre, de består av to nivåer. De ”uttrykte teoriene” som er hva vi sier at vi gjør og de ”anvendte teoriene” som består av det vi faktisk gjør. Det kan være flere grunner til at det er en avstand mellom de to, det kan komme av at vi har tilegnet oss teoretisk kunnskap som en ikke har klart og koblet til praksis, men det kan også komme av at de ”anvendte teoriene” ikke har blitt forandret i takt med de ”uttrykte teoriene” gjennom enkeltkretslæring. Det er derfor viktig at erfaringsdeling ikke bare består av å fortelle de gode historiene, men at en også reflekterer over hva disse erfaringene er et uttrykk for. For gjennom å sammenligne og dele erfaringer og kunnskap som er basert på de ”anvendte teoriene” vil

en ha en reel mulighet for å forbedre og utvikle praksis i felleskap. Erfaringsdeling basert på ”uttrykte teorier” vil for det første ikke gi et reelt bilde av de erfaringene som er gjort og det vil være vanskelig å vurdere om de erfaringene en blir presentert faktisk er representative for det som skjer i praksis. Denne utfordringen med erfaringsdeling synliggjør viktigheten av å drive dobbeltkretslæring i læringsarbeidet og at utviklingsarbeid basert på erfaringsdeling ikke minst bør ta utgangspunkt i dobbeltkretslæring. Gjør den ikke det står den i fare for og ikke å bli noe annet enn gode fortellinger, som i bestefall kan inspirere men ikke skape reel forandring og utvikling av læreres praksis. Erfaringsdeling som tar form som dobbeltkretslæring skaper på den andre side muligheter for å endre de ”anvendte teoriene” og skape en forbedring av praksis, med utgangspunkt i de nye vurderingene av praksis opp mot verdier og mål for skolen.

En viktig del av å dele erfaringer på en skole er å få fram taus kunnskap som lærere besitter. Utfordringen med å dele den tause kunnskapen er jo nettopp det at den er taus og derfor ikke så lett å forklare med ord. Den kan for eksempel bestå i at en lærer er flink på klasseledelse, men kan ha store problemer med å uttrykke hva som gjør at han eller hun er flink til nettopp dette. En måte å dele denne typen kunnskap på, er gjennom det vi kjenner som mester – svenn relasjoner, denne relasjonen er ikke vanlig blant lærere. Det kommer blant annet fram i David Hargreaves sin OECD rapport (Hargreaves 2000). I så måte blir det å samtale sammen om erfaringer sentralt for å prøve å få fram taus kunnskap. Det vil være viktig for å forbedre praksisen til lærere. Dialogen vil være sentral innen erfaringsdelingen for å utvikle taus kunnskap til eksplisitt kunnskap i skolen (Senge 1990 s.241). Det ble trukket fram i alle intervjuene at å høre på andre dele sine erfaringer opplevdes som lærerikt og at det satte i gang refleksjon rundt egen praksis. Det kom også fram at det i felleskap på skolene ble reflektert over erfaringer som ble delt i kollegiet. Det er med bakgrunn i funnene i intervjuene vanskelig å si akkurat hvor omfattende arbeidet rundt erfaringsdeling er på de to skolene, men det blir til en viss grad jobbet systematisk med erfaringsdelingen. Det kom også fram i funnene at de erfaringene som ble delt i plenum på skolene også ble gjenstand for noe refleksjon og vurdering. For at eventuell ny kunnskap, som kommer fram i en organisasjon skal bli tilgjengelig for alle er det viktig at den utvikles tilstrekkelig og blir til et tilgjengelig produkt for medlemmene i organisasjonen. Krogh m.fl. (2001 s. 103-113) trekker fram fem skritt for å skape ny kunnskap i en organisasjon. Den prosessen består av og først, dele den tause kunnskapen i en gruppe, den mest nærliggende måten å gjøre det på i en skolesammenheng vil være å dele erfaringer. Når en er kommet fram til erfaringer som en

mener er sentrale, er neste skritt å utvikle et konsept. Det skjer gjennom at den tause kunnskapen gjøres eksplisitt, for å unngå den tause kunnskapen bare forblir innenfor den gruppen den er utviklet i. For å gjøre den eksplisitt må den få et språklig uttrykk som gjør den forståelig for andre, en viktig del av det er å definere og lage begreper det er en felles forståelse og enighet om. Etter at ett konsept er blitt utviklet må det legitimeres i organisasjonen, det gjøres ved å se det opp i mot visjonene og målene til organisasjon. Skal den nye kunnskapen ha legitimitet i organisasjonen må den kunne bidra til å nå disse visjonene og målene. Hvis det nye konseptet har legitimitet i organisasjonen, er neste steg å utvikle en prototype. Det innebærer å gi det opprinnelige konseptet en mer håndgripelig form, som gjør det lettere å kunne kommunisere de erfaringene det inneholder i organisasjonen. Det siste steget i prosessen er å forsterke kunnskapen gjennom enten å spre det nye produktet i organisasjonen eller om prosessen ikke endte i et ferdig produkt gå tilbake til skritt to i prosessen, for å vurdere om det er ting som må gjøres annerledes. Gjennom å gå gjennom en slik prosess som dette vil kunnskapen som utvikles kunne ha mye sterke innvirkning på organisasjonen, enn gjennom kun å dele erfaringer. Det vil også styrke muligheten for at alle i organisasjonen kan nytte seg av den nye kunnskapen som er utviklet. En annen viktig side ved en slik prosess er at gjennom legitimeringsprosessen vil en være med på å sikre at den læringen som foregår, skjer som dobbeltkretslæring og ikke som enkeltkretslæring. Ut i fra funnene mine er denne typen kunnskapsutvikling delvis til stede, men ikke i en systematisk form.

Jeg har hittil i lagt vekt på ulike sider ved dialogen og erfaringsdeling som kan være med på å forbedre praksisen til lærere i skolen. Jeg vil tilslutt trekke fram et perspektiv på organisasjonslæring som er viktig for å skape retning for utviklingsarbeidet og som kan hjelpe til med og skape felles interesse og forståelse for utviklingen av egen skole. Senge (1990 s. 145-156) trekker fram at for å utvikle en lærende organisasjon må en ha et holistisk perspektiv på organisasjonen. For Senge innebærer det at de ulike disiplinene han presenterer som byggesteinene i en lærende organisasjon, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring ikke må behandles som fem uavhengige disipliner, men at de må jobbes med alle de fem disiplinene parallelt og i sammenheng for å kunne utvikle en organisasjon som lærer. Det er derfor han kaller den for den femte disiplinen for systemtenkning og utfordringen med å skape en lærende organisasjon ligger her. Grunnen til det, er at det er utrolig kompleks å jobbe med alle disse disiplinene samtidig og klare å få medlemmene i organisasjonen til å delta. For samtalen vil et slikt organisasjonsperspektiv styrke muligheten

for at praksis forbedres gjennom samtaler. I forhold til funnene i intervjuene var det tydelig at lærerne opplevde at områder av utviklingsarbeidet som hadde mange av disse kjennetegnene opplevdes som positivt. Et eksempel på det er to av lærerne ved den ene skolen som trakk fram utviklingsarbeidet med relasjonskompetanse. Det var et utviklingsområde de hadde arbeidet med lenge og de ga uttrykk for at de opplevde det som givende og lærerikt og arbeide med det. Måten det ble arbeidet med relasjonskompetanse på ved den skolen, bærer i seg mye av Senge sin tenkning rundt den lærende organisasjonen. Alle lærerne ved skolen hadde blitt kurset i emnet, så det er grunn til å tro at mange av lærerne opplevde noe tilsvarende av det Senge trekker fram som personlig mestring. Gjennom kursing og felles refleksjon på skolen, vil de mentale modellene rundt relasjonskompetanse bli forholdsvis felles. Lærerne ga også uttrykk for at det var en visjon på skolen for hva relasjonene mellom voksne og barn skulle bestå av og hvem som hadde ansvaret for den. Det er umulig med bakgrunn i mine tre intervjuer på skolen og si noe om visjonene var felles for alle, men funnene mine tyder på at den var felles for de tre jeg intervjuet. Det ble gitt eksempler på hvordan det ble drevet gruppelæring innenfor relasjonskompetanse på skolen, hvor alle i fellesskap bidro til å utvikle alles kompetanse inne relasjoner på skolen.

Gjennom de samtalene jeg her har presentert og drøftet opp mot noen teoretiske perspektiver, synes det klart at lærerne opplever at samtaler som dialogen og erfaringsdeling kan være med på å forbedre praksisen deres.

## **5.2 Hva slags arenaer er det for samtalen i skolen?**

### Hindrer skolens organisering den gode samtalen?

Alle lærerne som ble intervjuet følte at arbeidsdagen var hektisk og travel og at det preget mulighetene til samarbeid. Det ble spesielt trukket fram at mye undervisning, inspeksjon og at de sjelden hadde undervisningsfrie timer samtidig med teamkollegaer gjorde det vanskelig å finne tid til samtaler. Lærerne opplevde at det var vanskelig å finne tid til samtaler og hvis en legger til grunn at dialogen er en viktig komponent i den gode samtalen, blir det vanskelig å få til gode samtaler. For dialogen krever at man skal ha tid til og lytte til hverandre og gjennom å høre på hverandres erfaringer og kunnskap, kunne se egne i et nytt lys. Denne prosessen som består av å lytte og reflektere krever tid og ro (Svare 2006 s. 15-16). Det er derfor tydelig at

måten lærernes arbeidsdag er organisert på, mens det er elever på skolen gjør det vanskelig å ha gode samtaler.

Etter at arbeidstidsavtalen trådte i kraft må ikke lenger lærerne bare være på skolen, når det er elver der. Hvor mye av lærernes arbeidstid som er bundet til skolen og når den er bundet varierer fra skole til skole. Felles for begge skolene, hvor jeg gjennomførte intervjuene mine var at de hadde bundet tid etter at elvene hadde gått for dagen. Den tiden kunne brukes til samarbeid, møter og for og etterarbeid. Lærerne opplevde at de hadde lite av denne tiden disponibel til samarbeid som de selv tok initiativ til, det meste av denne tiden var bundet opp i ulike møter. Det var et ønske om å ha mulighet til å bruke mer tid på samtaler og samarbeid på trinn eller team. Andy Hargreaves (1996 s. 195-204) trekker fram to ulike kulturer for samarbeid på skolen, den ene er påtvunget kollegialitet, hvor samarbeidet oppleves som påtvunget og at samarbeidet i stor grad er styrt ovenfra. Den andre er samarbeidskulturen, hvor samarbeidet er basert på frivillighet og samarbeidets innhold bestemmes i stor grad av lærerne selv. Måten samarbeidet og tiden er strukturert, på de to skolene kan minne om det Hargreaves kaller påtvunget kollegialitet, men jeg finner allikevel ikke støtte for det i utsagnene til lærerne. De gir uttrykk for at det samarbeidet ledelsene ved skolene legger på dem oppleves som viktig og lærerikt og de gir uttrykk for at de kunne tenkt seg at de hadde hatt mer tid på enkelte av disse pålagte møtene. Kulturen for samarbeid som synes mest nærliggende for de to skolene er samarbeidskulturen, men den lider under at det er for lite tid. En av intensjonene med arbeidstidsavtalen var at lærerne skulle få mer tid til samarbeid på skolen, men det er altså en utfordring at tiden som er bundet ut over undervisningstiden ikke strekker til å dekke behovet ledelsen har for felles samarbeid og møter og den tiden lærerne opplever de trenger til å samarbeide på teamet om elever og undervisning.

Selv om lærerne opplever at det blir for lite tid til samarbeid og spesielt de gode samtalene, sier de at teamet er en viktig støttespiller i jobben som lærer. Teamet ble brukt til å organisere skolehverdagen og planlegge undervisning og aktiviteter. Teamet ble også brukt mye til samarbeid rundt elever og det var en arena hvor det forgikk en del samtaler. Bjørn Overland (Arneberg m. fl. 2004 s. 202-204) deler teamsamarbeidet inn i fem ulike nivåer, hvor de lavere nivåene spesielt en og to preges av rutiner og arbeidsfordeling. Det er først på nivå tre at erfaringsdeling blir en del av samarbeidet, mens refleksjonen på dette nivået i liten grad knyttes opp mot erfaringer. Det er først på nivå fire at det foregår systematisk refleksjon og vurdering av praksis. På nivå fem skjer også en deling av refleksjoner og erfaringer på tvers



av teamene. Organiseringen av lærerne i team er med på å legge til rette for den gode samtalen og jeg finner elementer av samarbeid på teamene på nivå tre, fire og fem. Utfordringen ligger i at mesteparten av samarbeidet ligger på nivå to, fordi det ikke er nok felles tid på teamet til å praktisere samarbeid på nivå tre, fire og fem. Spesielt samarbeid på nivå fire og fem blir vanskelig med den organiseringen av tid som er på de to skolene. Konsekvensen av det blir at teamsamarbeidet stort sett blir på nivå to.

Den strukturelle organiseringen av skolen med ulike felles møteplasser for samtalen og organiseringen i team legger godt til rette for den gode samtalen. Utfordringen for den gode samtalen i skolen er hvordan arbeidstiden er organisert. De to skolelederne trakk fram to ulike perspektiver på hvordan en kunne se på utfordringen med mangel på tid. Det ene perspektivet var viktigheten av å prioritere hva man brukte tiden på og å drøfte og snakke sammen om hvordan en bruker tiden en har. En utfordring med det perspektivet er at lærere opplever arbeidsdagen sin som travel og hektisk, med mange ulike oppgaver som ofte må løses på en gang. Det vil i praksis kunne føre til at det er vanskelig å prioritere samtalen, så lenge det er elever på skolen. Det er selvfølgelig viktig å prioritere hvordan man bruker den tiden man har igjen, men det vil ikke være lett å prioritere så en får mer tid til samtaler med kollegaer. Hargreaves (1996 s. 112-115) trekker fram to ulike tidsperspektiver på tid som preger skolen. Ledelsesperspektivet på tid i skolen har vært preget av det monokrone tidsperspektivet, hvor en ser på hendelser etter en lineær progresjon, en gjør en ting av gangen. Det viktige er å få jobben gjort, det er sekundært hvordan en får det til. Lærerne opplever hverdagen sin mer som den polykrone tidsoppfatningen, som preges av at det skal gjøres mange ting på en gang og hvordan ting blir gjort er viktigere enn å få de gjort. Lærernes beskrivelser av hvordan de oppfatter hverdagen sin ligger etter min mening opp i mot den polykrone tidsoppfatningen. Skolelederne jeg intervjuet ga også uttrykk for at de så hvor sammensatt arbeidshverdagen til lærerne var. Med bakgrunn i utsagn fra de ulike intervjuene kan det virke som lærerne må bruke mer av arbeidstiden sin på skolen hvis det skal bli plass til de samtalene som de etterlyser. En av skolelederne ga også uttrykk for at det å utvide den bundne tiden på skolen ville kunne være en løsning, men med den tiden som er til rådighet i dagens skolehverdag, kan det tyde på at organiseringen av arbeidsdagen til lærerne legger begrensinger på den gode samtalen.

### Hvordan er skolens lokaler egnet for å skape møteplasser for samtalen?

Fafo rapport 508 (Nicolaisen m.fl. 2006 s.21) om læreres arbeidstid trekker fram at det fysiske arbeidsmiljøet til lærere ikke var godt nok. Det bekreftes gjennom lærernes svar som legges fram i rapporten. hvor de spurte lærerne mente det ville være vanskelig å gjennomføre intensjonene i arbeidstidsavtalen, fordi det var mangel på møterom og egnede arbeidsplasser. Lærerne og skolelederne som jeg intervjuet sin opplevelse av egne lokaler er ikke på linje med funnene i Fafo rapporten. De er i all hovedsak fornøyd med lokalene på skolene de jobber på. Alle de intervjuede opplever at det er bra tilgang på møterom og at det ikke er noe problem å finne egnede rom til å ha samtaler. På ett område er det noe variasjon i funnene mine, to av lærerne trekker fram at arbeidsplassene deres ikke er så godt egnet til samtaler. Det trekkes fram at båser på arbeidsrommet ved den ene skolen gjør det vanskelig å holde gode samtaler med kollegaer, samtidig som det kommer fram at samtaler på arbeidsrommet kan virke forstyrrende på dem som ikke ønsker å delta i samtalen. Det er derfor mulig at det ville vært en fordel å ha en eller annen type møterom knyttet til arbeidsrommet, hvor lærere som ønsket å ha samtaler, kunne gå uten å måtte finne et møterom eller gå til et klasserom. Selv om ikke lokalene til skolene er ideelle, er det lite som tyder på at de ikke er egnet for å skape møteplasser for samtalen.

### **5.3 Hvor viktig er relasjoner for en god samtale?**

For å kunne avgjøre om relasjoner er viktig for en god samtale, må vi først se på hva den gode samtalen inneholder. I denne sammenheng er ikke den gode samtalen en samtale som oppleves som god følelsesmessig. Men en samtale som kan være med på å danne grunnlaget for å forbedre praksis. Kjennetegnene på en slik samtale finner man i dialogen. Dialogen er samtale som baserer seg på samarbeid og viktige elementer i dialogen er evne til å lytte, stille spørsmålstegn ved egne meninger og oppfatninger og å tørre å komme med innspill en kanskje ikke er helt sikker på (Svare 2006 s. 15-16). Samtale som dialogen krever helt klart en del av relasjonene til deltagerne. Lærerne og skolelederne jeg intervjuet la stor vekt på relasjoner for å kunne ha en god samtale. Det de la vekt på, var at det måtte være en god relasjon til den de skulle ha gode samtaler med. Kjennetegnene de ga på en god relasjon varierte litt, men det var mange fellestrekk. Disse var, at de var trygge på den de snakket med og at vedkommende var til å stole på og var ærlig. Det var også viktig at man opplevde at den

andre ville en vel. Det ble også trukket fram at relasjoner var noe som måtte jobbes med og at de ble til over tid.

Viktigheten av gode relasjoner i dialogen trekkes fram av Geir Lahnstein (Arneberg med flere 2004 s. 220), fordi dialogen krever åpenhet og vilje til å ta risiko, må det være trygghet og tillit blant dem som deltar. Uten det står en i fare for at deltagerne holder fast ved egen overbevisning og ikke tørr å vise usikkerhet og å være ydmyke i forhold til hva som er sant. Resultatet av det vil fort bli, at dialogen bli til en diskusjon, hvor en søker å bevise egne standpunkter istedenfor sammen å søke felles kunnskap. Han trekker fram at den hverdagslige praten og samværet mellom kollegaer er en viktig måte å bygge opp disse relasjonene på. Det er også viktig å være åpen og ærlig med hverandre for å bevare disse relasjonene. Dette samsvarer godt med det som kom fram i intervjuene hvor de var opptatt av at en måte kjenne hverandre godt og jobbe med relasjonene for å komme fram til en relasjon som var preget av trygghet og tillit. Krogh m.fl. (2001 s. 63-65) trekker fram viktigheten av konstruktive og støttende relasjoner som en kunnskapsstøttende kontekst. Og at slike relasjoner er avhengige av en samarbeidskultur hvor det er lov og prøve og feile. Krogh m.fl. trekker på lik linje med Lahnstein fram viktigheten av trygghet for å tørre å feile og ta sjanser. Den ene skolelederen trekker også fram viktigheten av å bygge trygghet i personalet og at det må være en kultur for at det lov å feile og ikke få til ting. Gjennom å tørre å innrømme feil, skaper det muligheter for og i felleskap finne løsninger gjennom samtaler og refleksjon.

Funnene i intervjuene mine og i teorigrunnlaget for oppgaven vektlegger viktighet av gode relasjoner og spesielt trygghet og tillit og at de må bygges opp over tid og at de hele tiden må jobbes med. Bateson (Ølgaard 2004 s. 41) trekker i så måte inn et interessant perspektiv på relasjoner, nemlig at relasjoner mellom mennesker enten er symmetriske eller komplementære. Relasjonen mellom lærere er i utgangspunktet symmetriske, de står i samme jobb og er likeverdige parter. Men forholdet mellom to lærere kan allikevel være komplementært. Det kan for eksempel være en nyutdannet lærer og en med mange års erfaring. Begge disse formene for relasjoner kan være fruktbare, men de kan også føre til et brudd i relasjonen mellom de to, hvis opptrappingen i relasjonen blir for sterk. Det vil kunne være vanskelig å få til en god dialog mellom to lærere som står i en sterk komplementær relasjonen. Den ene part vil bli for dominerende og det vil skape et klima som gjør det vanskelig å være åpen og føle trygghet. Bateson (Johannessen m.fl. 2010 s. 113) forklarer ikke individet ut i fra uforanderlige personlige egenskaper, men ser på relasjonen mellom

mennesker for å forklare det. Dermed vil ikke en relasjon som ikke fungerer kunne tilskrives en persons egenskaper, men være alle partenes ansvar som inngår i relasjonen. Det fører til at alle samtaler som ikke fungerer, vil kunne ha ett potensielle hvis alle partene tar ansvar for sin del av relasjonen.

Med bakgrunn i de teoretiske betraktningene og funnene i intervjuene kommer det tydelig fram at relasjoner mellom lærere er viktig for å kunne ha gode samtaler. Kjennetegnene på de viktigste relasjonene som preger de gode samtalene var trygghet, tillit og ærlighet. Disse relasjonene er sentrale for å kunne være åpen og villig til og ta inn over seg ny kunnskap som måtte oppstå i en dialog. Disse relasjonene vil gjøre det mulig for lærere å tørre å være sårbare i erfaringsdeling. Det vil være vanskelig å forbedre praksis gjennom erfaringsdeling, hvis ingen tør å si hva de faktisk har erfart. Skal det komme læring ut av en slik samtale må lærere ha relasjoner som gjør at de tør å fortelle om sine faktiske erfaringer og gir uttrykk for de ”anvendte teoriene” sine og ikke de ”uttrykte teoriene”.

## **5.4 Oppsummering**

I dette kapitlet vil jeg oppsummere drøftingen, som ble gjort med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene og knytte dem opp mot problemstillingen min. Jeg har valgt å oppsummere funnene mine i forhold til problemstillingens to deler, først vil jeg oppsummere funnene som er relevante for å besvare første del av problemstillingen: *Er samtalen med på å forbedre praksis?* Grunnen til at jeg vil oppsummere funnene opp imot problemstillingen i to deler er for å gjøre det tydeligere, hvilken del av problemstillingen jeg svarer på. Så vil jeg oppsummere de funnene som er relevante for å svare på: *Hva kjennetegner de samtalene som lærerne mener skaper forbedring?* Så vil jeg til slutt vurdere om jeg har klart og svare på problemstillingen: *Er samtalene i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtalene som lærere mener skaper forbedring?*

### **5.4.1 Er samtalen i skolen med på å forbedre læreres praksis?**

Det har ikke vært lett å komme fram til en entydig konklusjon om samtalen i skolen er med på å forbedre praksisen til lærere. Med bakgrunn av de funn og utsang som er blitt analysert og drøftet i presentasjonen av data i kapittel 6 og i dette kapitlet. Er det ikke mulig med bakgrunn i dataene å si noe om i hvilken grad samtalene er med på å forbedre praksis.

Grunnen til det er at det ikke har vært mulig i et prosjekt på denne størrelsen og følge lærernes praksis før, under og etter samtaler for å observere om det er skjedd en faktisk forandring. Nå var det heller ikke intensjonen bak dette prosjektet, men heller å kunne si noe om kvaliteten og innholdet i samtale til lærerne var av en karakter som åpnet muligheten for at praksisen til lærerne kunne bli forbedret gjennom de samtale de har. For å besvare om samtalen i skolen er med på å forandre læreres praksis, vil jeg oppsummere drøftingen av lærernes samtaler opp i mot teori. Jeg mener at jeg på bakgrunn av det vil kunne si noe kvalitativt om samtale til lærerne er med på å forbedre praksisen deres.

Funnene i intervjuene om samtale som lærerne opplever at de lærer av, er stort sett sammenfallende med kjennetegnene på dialogen og er med på å støtte opp under at samtaleformen kan være med på å støtte opp under forbedring av praksisen til lærerne. Med bakgrunn i Luhmanns teori om kommunikasjon er det tydelig at dialogen og erfaringsdeling ikke vil være i stand til å skape en enhetlig praksis forståelse blant lærerne, fordi man med bakgrunn i Luhmanns forståelse av kommunikasjon og kunnskap ikke vil kunne overføre informasjon fra en bevissthet til en annen. Innenfor den forståelsen vil heller ikke lærere se virkeligheten på samme måte. Det hindrer allikevel ikke at samtale i form av dialogen og erfaringsdeling kan være med på å forbedre den enkeltes praksis med bakgrunn i egen oppfattelse av virkeligheten og forståelsen av egen praksis. To viktige begreper for å kunne si noe om disse samtale fører til faktiske endringer i praksis er ”uttrykte teorier” og ”anvendte teorier”. Argyris og Schon trekker fram at det må skje en forandring i de ”anvendte teoriene” for at det skal skje læring og skape mulighet for forbedring av praksis. Lærernes fokus på samtaler som førte til refleksjon over egen praksis i lys av andre, kan indikere at det førte til en forandring i ”anvendt teori” og også at det på enkelte områder ble reflektert over egen praksis opp i mot teori. Det er med bakgrunn i funnene mine vanskelig å finne utstrakt bruk av refleksjon over mål og verdier for å vurdere eventuelle endringer i praksis, det Argyris og Schon kaller for dobbeltkretslæring. Det som kan være med på å bygge opp under at dobbeltkretslæring er lite utbredt er fokuset på at samtale ofte skjer under tidspress og at de ofte ikke føler at de får tid til å bli ferdig med samtale. Samtale ble brukt systematisk til å dele erfaringer på begge skolene, det var også noe systematisk jobbing innenfor enkelte områder med å dele erfaringer og utvikle disse områdene. Noen av funnene mine, spesielt fra den ene skolen viser at det drives med erfaringsutveksling med en helhetlig forståelse av den lærende organisasjon slik Senge framstiller den som fem disipliner, men funnene mine støtter ikke opp under og si at det dominerer hele skolen som virksomhet. Jeg fant dog ikke tegn på

at det drives systematisk med utvikling av erfaringer for å skape ny kunnskap på skolene, men at den kunne være delvis til stede under enkelte av prosjektene skolene drev med.

#### **5.4.2 Hva kjennetegner de samtaler som lærerne mener skaper forbedring?**

I sine beskrivelser av samtaler som opplevdes som lærerrike var lærerne opptatt av flere ulike faktorer. De ulike faktorene som de opplevde kan oppsummeres i to ulike kategorier eller samtaler. Den første er samtalen, hvor lærere deler erfaringer med hverandre. Erfaringsdeling oppleves som lærerikt av lærerne, fordi de gjennom å høre på andres erfaringer, kan lære nye ting som de kan bruke i egen praksis. Å lytte til andres erfaringer var også med på å sette i gang refleksjon rundt egen praksis. Den andre kategorien av samtaler som lærerne opplevde som lærerike var samtaler som inneholdt mange av kjennetegnene på dialogen. Samtaler hvor samtalepartene lyttet til hverandre og kom med konstruktive forslag, impulser, tips og veiledning. Et viktig kjennetegn på samtaler som oppleves som lærerike var at de satte i gang refleksjon og muligheter for å finne gode løsninger sammen.

## 6 Avslutning

Det er blitt tydelig for meg gjennom arbeidet med den masteroppgave, hvor viktig samtalen er for lærere. Både for å planlegge og å gjennomføre hektiske dager og møte krav fra ulike retninger. Spesielt under gjennomføringen av intervjuene fikk jeg innblikk i hverdagen til lærere og skoleledere som er opptatt av og fokusert på barns læring. Det var spennende og lærerikt å få høre deres tanker og meninger om hvordan samtalen er et redskap for dem i å kunne gjøre jobben sin. Det kom fram gjennom intervjuene hvor viktig det var å få mulighet til å dele erfaringer og å lære av og med sine kollegaer. Det var også spennende og inspirerende og se hvor fokusert lærerne var på å bruke den tiden de hadde til rådighet mest mulig effektivt for å sikre barn sin læring på skolen. Tid er en dyrebar resurs som det kan virke som at det er mangleware på i skolen.

Jeg har lært utrolig mye om samtalen gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, men jeg har også lært mye om hvor krevende og vanskelig det er å forske på mennesker. Spesielt i sluttfasen av arbeidet med masteroppgaven har jeg lært en del ting, jeg kanskje skulle ønske jeg visste da jeg påbegynte arbeidet med oppgaven. Jeg mener at måten jeg har designet oppgaven min på har fungert bra og at intervjuene og teorigrunnlaget har gjort det mulig å svare på problemstillingen: *Er samtaler i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtaler som lærere mener skaper forbedring?* Jeg ser allikevel i etterkant at min mangel på erfaring med intervjuundersøkelser, har ført til at jeg kanskje burde valgt en enda mer strukturert intervjuform, for sikre at funnene enda bedre kunne vært med på å bygge opp under problemstillingen min. I tillegg ville jeg i etterpåklokskapens navn satt av mer tid i slutten av prosessen til og ha mulighet til å gjennomføre noen oppfølgingsintervjuer, fordi det gjennom analyse arbeidet med intervjuene kom fram interessante perspektiver som det kunne vært interessant og belyst enda mer. Det kom blant annet fram gjennom intervjuene at lærerne opplever at ulike typer samtaler som førte til refleksjon opplevdes som lærerikt. Å vite mer om hva denne refleksjonen bestod av og inneholdt ville vært et viktig bidrag for å kunne besvare problemstillingen min mer utfyllende.

Jeg opplevde at de teoretiske perspektivene jeg valgt i oppgaven min var godt egnet til å svare på problemstillingen min. Det er tre av de teoretiske perspektivene som jeg vil trekke fram som de viktigst for å kunne svare på problemstillingen min. Perspektivet på samtalen som dialog var viktig for å kunne lage en ramme rundt hvilke samtaler som hadde et innhold eller

struktur som gjorde at de var egnet til å kunne bidra til å forbedre lærers praksis. Dette perspektivet var også viktig for å kunne identifisere kjennetegnene på de samtaler lærerne mente skapte forbedring av praksis. Luhmanns perspektiv på kunnskap og kommunikasjon var også sentralt for kunne si noe om begrensningene og mulighetene som ligger i samtalen for å forbedre praksis. Til slutt vil jeg trekke fram Argyris og Schon sitt perspektiv på læring i organisasjonen som viktig for å vurdere hvilke kvaliteter samtalen må inneholde for at den skal kunne være med på å skape læring i organisasjonen og hos den enkelte.

## **6.1 Konklusjon**

Gjennom drøftingen av funnene opp i mot teori med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine har jeg kommet fram til noen hovedkonklusjoner for hvert av forskningsspørsmålene mine og til slutt vil jeg gi en hovedkonklusjon ut i fra problemstillingen min

Mange av samtalerne i skolen handler om planlegging og organiseringen av læringsvirksomhet. De samtalerne som lærerne opplever at de lærer av kjennetegnes av å ha formen til dialogen og inneholde erfaringsdeling. Det er ikke mulig å samtale med utgangspunkt i en felles virkelighetsoppfatning eller å overføre erfaringer eller kunnskap gjennom samtalen. De samtalerne som fører til læring preges av refleksjon over verdier og mål og fører til en forandring i ”anvendte teorier” og de fungerer best når de gjennomføres i en sammenheng som legger vekt på alle disiplinene i den lærende organisasjonen.

En viktig arena for samtalen i skolen er teamet som lærerne er en del av. Teamet som arena har mange utfordringer for å være kunne være en god arena for den gode samtalen. Den er preget av det polykrone tidsperspektivet, hvor det er mange ting som foregår på engang og det er derfor lite tid til å sette seg ned for å ha de gode samtalerne. Den tiden som ikke er bundet på skolen utenom undervisningstiden er i stor grad fylt opp av møter, det gjør det vanskelig å finne tid til å samtale og reflektere på teamet. Flere av de faste møtene er allikevel en viktig arena for den gode samtalen, hvor det er mulighet for samtaler og refleksjon i fellesskap. Det er tydelig at det er mange gode arenaer for samtalen, men at de preges av mangelen på tid. Skolens lokaler var i stor grad egnet for å kunne ha gode samtaler.



Gode relasjoner som er preget av trygghet, tillit og ærlighet er viktige for å kunne få til gode samtaler. Disse relasjonene er sentrale for å kunne være åpen og villig til og ta inn over seg ny kunnskap som måtte oppstå i en dialog. Disse relasjonene vil gjøre det mulig for lærere og tømre å være sårbare i erfaringsdeling. Det vil være vanskelig å forbedre praksis gjennom erfaringsdeling, hvis ingen tømre å si hva de faktisk har erfart. Skal det komme læring ut av en slik samtale må lærere ha relasjoner som gjør at de tømre å fortelle om sine faktiske erfaringer og gir uttrykk for de ”anvendte teoriene” sine og ikke de ”uttrykte teoriene”.

Jeg konkluderer med at samtalene lærerne har som de opplever at de lærer av, er av en karakter som skaper mulighet for å forbedre praksisen til lærere. Uten at disse samtalene kan garantere for at det vil skje en forbedring av praksis. De samtalene som lærerne mener skaper forbedring er samtaler som har dialogen som ideal og er knyttet opp i mot praksis og har erfaringsdeling som en viktig komponent.

Gjennom å ha jobbet med denne masteroppgaven har jeg utviklet min egen evne til kritisk tenkning og refleksjon. Jeg har lært mye om hvor kompleks skolen er som organisasjon og hvor vanskelig og utfordrende jobben til lærere er. Siden jeg selv jobber som lærer tror jeg at jeg vil kunne ta med meg mye av det jeg har lært tilbake til jobben min og at det vil tjene som inspirasjon for å bevisstgjøre meg selv på mine samtaler med kollegaer.

## Litteraturliste:

Alvesson, M. Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.*

Lund: Studentlitteratur.

Argyris, C. og Schon, D. A. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice.*

Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Arneberg P., Kjærre J. H. og Overland B. (red) (2004). *Samtalen i skolen.*

Oslo: N.W. Damm & Søn.

Cederstrøm, J., Qvortrup, L. og Rasmussen, J. (1993). *Læring samtale organisasjon – Luhmann og skolen.*

København: Unge Pædagoger.

Gadamer, Hans-Georg. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik.*

Tubingen: J.C.B.Mohr Verlag

Hargraves, D. (2000). *The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis in OECD.*

Paris: Knowledge management in learning society,

Hargreaves, A. (1996). *Lærersamarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.*

Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis.*

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kneer, G og Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann – introduktion til teorier om sociale systemer.*

København: Hans Reizels Forlag a/s.

Krogh, G. V., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2001), *Slik skapes kunnskap.*

Oslo: NKS Forlaget.

Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.*

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lægende, Øystein(red.), Berg, G., Møller, J., Halvorsen, E. M., Hagesæter, A. og Stålsett, U. (2000). *Skolekultur i fokus.*

Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Ligaarden, Lars. (2007). *Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet?.*

Lillehammer: Høyskolen i Lillehammer, avdelingen for samfunnsvitenskap.

Lillejord, Sølvi. (2003). *Ledelse i en lærende skole.*

Oslo: Universitetsforlaget

Nicolaisen, H., Nyen, T. og Olberg, D. (2006). Kortversjon av Fafo-rapport 508. *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006.*  
Oslo: Allkopi AS

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle.*  
Oslo: Statens forvaltningstjeneste – Informasjonsforvaltningen.

Rasmussen, J.(red). (2002). *Luhmann anvendt.*  
København: Unge Pædagoger.

Resnik, David B. (1998). *The ethics of science. An introduction.*  
London: Routledge.

Ryen, Anne. *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.*  
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Senge, Peter M. (1990) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.*  
Oslo: EGMONT HJEMMETS BOKFORLAG.

Stortingsmelding 30. (2003-2004). *Kultur for læring.*  
Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

Svare, Helge. (2006). *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog.*  
Oslo: Pax forlag A/S.

Thornquist, Eline. (2002). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag.*  
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ulleberg, Inger. (2004). *Kommunikasjon og veiledning.*  
Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel Cato. (2004). *Endringsledelse mot en lærende organisasjon.*  
Flekkefjord: Hegland Trykkeri AS.

Ølgaard, B. (2004). *Kommunikasjon og økomentale systemer. En introduksjon til Gregory Batesons forfatterskap.*  
København: Akademiske Forlag.

# Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

**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

Ingrid Tvette  
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap  
Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 17.02.2011

Vår ref: 26006 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26006	<i>Samtalen i skolen.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingrid Tvette</i>
Student	<i>Erlend Slåtten</i>

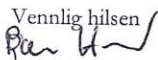
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjorn Henrichsen

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Erlend Slåtten, Krokvegen 2, 2816 GJØVIK

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 26006

Formålet med prosjektet er å undersøke samtalene mellom kollega som foregår i skolen.

Utvalget består av fire lærere og to skoleledere fra Gjøvik kommune.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publiseringer fra prosjektet.

Prosjektslutt er 31.12.2011. Ved prosjektslutt skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som arbeidssted, alder og kjønn, endres eller slettes.

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide: Samtalen i skolen

#### Brifing

Intervjuobjektene blir satt inn i tema og rammene for intervjuet og hva formålet med intervjuet er. Vil først si litt om meg selv som forsker og gi intervjuobjektene mulighet til å bli litt kjent med meg for å gjøre det lettere å snakke så fritt som mulig. Det er viktig å informere om at intervjuet blir tatt opp på bånd og at det i etterkant vil bli slettet. De intervjuene som blir transkribert vil bli makulert når analysearbeidet er ferdig. Intervjuobjektene må også skrive under på en godkjenning av at informasjonene som kommer fram blir brukt i oppgaven og at de deltar av egen fri vilje. De vil også bli informert om at intervjuene vil bli anonymisert. Gir intervjuobjektene mulighet til å stille spørsmål før intervjuet starter.

#### Intervju

Viktig å opprette kontakt med intervjuobjektet, snakke litt løst og fast før båndopptakeren startes, dette er viktig i forhold til hvor mye intervjuobjektet vil gi av seg selv under det faktiske intervjuet. Informasjonen i intervjuene vil i etterkant bli kategorisert i henhold til temaene i forskningsspørsmålene, det vil derfor være viktig å komme med oppfølgingsspørsmål for å klargjøre hva intervjuobjektene mener med sine ulike svar på spørsmålene i intervjuguiden, samtidig ønsker jeg at intervjuene skal være forholdsvis strukturerte for å sikre at jeg får svar på forskningsspørsmålene. Jeg har derfor valgt å bruke et semi-strukturert intervju.

#### Intervjuguide

Emnet for intervjuene er samtalen i skolen. Intervjuene vil bli gjennomført som et semi-strukturerte intervjuer. Intervjuguiden vil være satt sammen av de fire kategoriene eller temaene som forskningsspørsmålene er delt i. Intervjuguiden vil ha flere spørsmål knyttet til hvert tema for å sikre at det blir belyst, samtidig som det er viktig å gi rom for intervjuobjektens egne fortellinger og innspill, jeg ønsker derfor ikke at strukturen i intervjuene skal bli alt for fast. Samtidig er det viktig å sikre at det kommer fram nok informasjon om de ulike temaene for å kunne svare på problemstillingen i analysedelen av oppgaven.

### Problemstilling

- Er samtaler i skolen med på å forbedre læreres praksis og hva kjennetegner de samtaler som lærere mener skaper forbedring?

### Forskningsspørsmål

- Hva kjennetegner samtalen i skolen?
  - Erfarer du at samtalen i skolen forbedrer din praksis og eventuelt hvilke samtaler og hva ved dem er det som fører til forbedring?
- Hva slags arenaer er det for samtalen i skolen?
  - Hinder skolens organisering den gode samtalen?
  - Hvordan er skolens lokaler egnet for å skape møteplasser for samtaler?
- Hvor viktig er relasjoner for en god samtale?
  - Hva er det som kjennetegner relasjonene i samtalen som fører til utvikling?

### Intervju spørsmål:

Samtalen:

1. Kan du gi noen eksempler på samtaler med kollegaer på skolen du jobber?
2. Hvordan opplever du at en god samtale bør være for deg?
3. Hva kjennetegner de samtaler, hvor du føler at du tar med deg noe du kan bruke for å bli en bedre lærer?

### Arenaer:

1. Hvilke type møteplasser har dere til å sitte sammen å holde samtaler, med møteplasser mener jeg sofagruppe, arbeidsrom, pauserom, klasserom osv.?
2. Hvordan opplever du at skolens lokaler er egnet for å ha gode samtaler med kollegaer
3. I hva slags setting har du samtaler med kollegaene dine, med setting mener jeg storteammøte, på arbeidsværelse, i gangen, trinnteam osv.?
4. Hvordan påvirker organiseringen av arbeidsdagen din muligheten til å ha samtaler og hvordan påvirker det de samtaler du har?

### Relasjoner:

1. Hva er det som kjennetegner relasjonene til de kollegaene du har gode samtaler med?
2. Er det situasjoner du føler det er vanskelig å ha gode samtaler, hva kjennetegner i så fall slike situasjoner, gjerne eks.?
3. I hvor stor grad opplever du at samtalene dine med kollegaer er personavhengige og hva kjennetegner eller gjør i så fall de personene du har gode samtaler med?
4. Hva slags relasjoner føler du at du må ha for å gi og ta konstruktiv kritikk fra kollegaer?

### Samtalen som forbedrer praksis:

1. Hvordan jobber dere på teamet, hva bærer samarbeidet preg av, hva samarbeider dere om?
2. Er det noen samtaler du lærer mer av en andre og hva kjennetegner i så fall disse?
3. Har du samtaler med kollegaer hvor dere reflekterer over praksis opp mot aktuell teori, hva kjennetegner i så fall disse samtalene?
4. Hvordan følger dere opp interessante ting som kommer fram i løpet av en reflekterende samtale, er det noen felles praksis for dette på skolen?
5. Hva slags struktur er det rundt de formelle samtalene på skolen? Møtestyrer, gruppeleder, forhåndsbestemt tema osv.
6. Blir det jobbet systematisk med å bruke samtaler/kollega samtaler for å utveksle erfaringer og kunnskap på skolen, i fall det gjøres hvordan?

### Debrifing

Viktig at intervjuobjektet får stille spørsmål i etterkant for å oppklare eventuelle uklarheter rundt intervjusituasjonen og snakke om eventuelle emosjonelle ting som er oppstått i forbindelse med det som er blitt sagt. Det vil også her være mulig å si mer om forskningsprosjektet i debrifingen.



## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

### Informert samtykke

#### Forespørsel om å delta i en spørreundersøkelse i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er i ferd med å ta master i pedagogikk på høyskolen i Lillehammer og er nå i den avsluttende delen med å skrive masteroppgaven. I tillegg jobber jeg til daglig som lærer ved Blomhaug skole i Gjøvik.

Temaet for oppgaven er samtalen i skolen og om de samtalene lærere har sammen er med på å forbedre deres praksis. Jeg ønsker med intervjuene å finne mer ut om hvordan lærere og skoleledere opplever de samtalene de har med kollegaer i skolen og om de synes at de bidrar til å forbedre egen praksis eller om det er ting som burde vært annerledes. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hva som kjennetegner samtalen i skolen, hvilke arenaer er det for samtalen og relasjonene som samtalene er knyttet til.

For å belyse temaet ønsker jeg å intervju to skoleledere og fire lærere fra to skoler i Gjøvik kommune.

Intervjuet vil ta 30 - 45 minutter og blir tatt opp på bånd, det vil muligens også bli tatt noen notater underveis. Intervjuet er frivillig og det vil når som helst være mulig å trekke seg fra intervjuet, uten å begrunne det nærmere. Hvis du velger å trekke deg underveis i intervjuet vil alle data bli slettet øyeblikkelig. Alle data som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Alle opptak fra intervjuene vil bli slettet når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2011.

Dersom du kunne tenke deg å være med på intervjuet ville, det være fint om du kunne fylle ut informasjonen under og skrive under nederst på arket og sende det til meg.

Studien blir meldt til Personvernombudet for forskning i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen, Erlend Slåtten.

Krokvegen 2  
2816 Gjøvik  
Mob: 92086547  
E-post: [serlend@hotmail.com](mailto:serlend@hotmail.com)

Navn: \_\_\_\_\_

Tlf: \_\_\_\_\_

Jeg har mottatt informasjonen om intervjuet om samtalen i skolen og samtykker i å delta på intervjuet

Signatur:..... Dato:.....

## Vedlegg 4: Transkribert intervju 1

### Intervju lærer 2

- Kan du gi noen eksempler på samtaler med kollegaer du har på skolen du jobber, enten formelle eller uformelle?

Vi har jo en god del møter. Vi har jo team møte, som på en måte er innafor det teamet jeg jobber som er tredje trinn. Innafor det teamet jeg jobber. Så har vi de stormøtene, som er med alle og så har vi jo, så er jeg medlem av klubben og den er en ganske viktig arena. Synes jeg i hver fall. Så det er på en måte de formelle samtalene og der er det på en måte lagt inn rom for at vi kan snakke om ting som utfordrer oss eller ting som vi synes er vanskelig. Eller fine episoder vi har hatt eller sånn at vi på en måte kan gi og ta litt da. Men så har vi alle de der uformelle, som vi på en måte har hele tida og det føler jeg at i hvert fall vi som jobber på team sammen har veldig mye gode samtaler. Da vi sitter og har den ubannede eller bunnede tida vår på skolen, tilstedeværelse tida vår. Den er kjempe viktig til sånne typer samtaler. Og så er jo rektor kjempe flink til å ha døra si oppe, så det er bare å komme dit. Hvis det er et eller annet. Så jeg føler egentlig at det er mye rom, lagt mye rom til at vi, på en måte kan få muligheten til å ha de samtalene vi ønsker.

- Og så litt videre på det, hvordan opplever du at en samtale skal være hvis den på en måte skal oppleves som at det er en god samtale for deg?

For meg. Jeg, jeg må på en måte skjønne at den jeg snakker med er genuint interessert i å høre og så være lyttende. Så jeg på en måte tenker at det er å jobbe i team på skolen og være så opptatt av den gode eller samtalen da, at det er noe en må lære seg. Det herre med at man lytter når den andre hører og at man prøver å gi litt råd. Hm... Og jeg synes jo at på en måte det å jobbe i team, sånn som vi driver her så er det veldig ofte, eller vi skal i hver fall begynne nå. Det her med hvordan skal et team fungere. Og jeg synes akkurat det her med at vi har rom og er genuint interesserte i hverandre når vi på en måte har noe vi ønsker å ta opp. At folk lytter. Det, for meg er det, det helt essensielle i en sånn samtale. Hvis jeg hadde jobbet med folk som ikke hadde lytta, når jeg snakka så hadde det ikke vært noe vits i. Da kan jo sitte å snakke til en vegg på en måte. Ja, så det er viktigst for meg, det å føle at folk lytter.

- Så litt mer på, hva som kjennetegner de samtalen, hvor du føler at du kan ta med deg noe du kan bruke til å bli en enda bedre lærer?

Det handler jo om trygghet alt det herre med samtalen ikke sant. Og hvis jeg har en utfordring, så velger jo jeg å ha en samtale med noen jeg er trygg på. Og for at jeg skal få noe ut av den samtalen, så må jo den jeg velger å ha den samtalen med, gi meg noe konstruktiv tilbake. Eh... om det så er en klapp på skuldra, eller jeg forstår veldig godt hva du mener, eller om det er noen råd, veiledning eller ett eller annet. Det spiller egentlig ikke så stor rolle, men det at du på en måte føler at du blir litt forstått eller kanskje også føler at den andre utfordrer deg litte granne da. At har du egentlig prøvd ut det eller det, eller har du egentlig tenkt på sånn og sånn. Jeg synes i hvert fall at det er viktig at det ikke går straka vegg på en måte, men at noen. Den jeg sitter og har samtale eller velger og åpne meg for, gir litt tilbake igjen. Kanskje også litt at har du gjort alt du skal gjøre i den saken her, har du sett fra alle vinkler.

- Da kan vi ta litt på arenaer. Det er først litt teknisk da, hvilke type møteplasser har dere og sitte sammen på skolen? Da er det sånn som rom og sånn da.

Ja... Jeg føler vel egentlig at vi har nok av rom. I hvert fall når elevene har gått for dagen, så er det mer en nok rom å kunne sitte og ha samtaler i. Hm... Vi har jo noen møterom, som vi kan få lov til å reservere hvis vi vet at liksom sånne ting kommer, men. Nei så jeg synes egentlig ikke det med tekniske, at sånn hvor er det vi skal sitte. Det eneste er jo selvfølgelig de arbeidsrommene som lærerne har. Hvor vi sitter som i en sånn bikube. Der er det jo ikke rom for de samtalen som virkelig, på en måte gjelder litt da. Hvor du, hvor du skal brette ut sjela de lite grann. Du sitter ikke, jeg gjør i hvert fall ikke det på arbeidsrommet. Da må jeg ha noe med fire vegger og en dør, kjenner jeg.

- Når det gjelder sånne ting som sofagrupper og sånne ting og sitte å ha litt mer, hva skal enn si, litt sånn ledige samtaler. Er det plass for det?

Jeg synes jo på en måte at vi har, hvis en tenker på sånn, bare den at du skal, liksom ha en samtale på en måte, om alt da. Så er vi jo kjempe flinke her på skolen til å sette sammen bord og lange langbord i lunsjen, hvor du får den uformelle samtalen, litt kobling ut liksom. Og vi har jo hat fokus her på skolen på og, at vi ikke skal bli veldig klikkete. At vi har blitt litt utfordra på å sitte sammen, med folk du kanskje ikke sitter så og snakker så veldig mye med til ellers når du sitter og spiser. Ikke at du må, men at du på en måte i hvert fall være litt sånn

obs på det. Og det ble vi for noen år siden, for da var det nok litt sånn klikk dannelser. Hm... og jeg synes jo at alle tok det veldig alvorlig da. Så nå synes, nå jeg tenker ikke over hvem som sitter ved bordet der jeg spiser. Vi sitter bare og skravler og koser oss, ja. Så det jeg synes, den delen er, men det må jo settes fokus på det og bli bevisst på det.

- Ja, så det svarte egentlig på det andre spørsmålet og. Det første spørsmålet, det tredje starta vi jo egentlig litt på da. Det gikk litt på det med møteplasser og hvor man har samtaler da. Mhm... Det du kanskje, hvis du kan si litt mer om du synes samtalene, det sa du i og for seg litt om da. Om samtalen i stor grad blir prega av hvor du har de på en måte da? om det er i gangen, på teamet?

Hm... For meg så er det, for meg, men det tror jeg har litt med erfaring å gjøre. At jeg kjenner at, de dere gang møtene, når jeg var yngre og mere uerfaren. Så kunne nok plumpe ut med en del ting, sånn for de en tilfeldigvis møte den personen jeg skulle ha snakka med. Så kom liksom alt i gangen, på en måte. Men jeg ser jo etter hvert at det er en del ting og det er mange ører på en skole. Særlig barna som snapper opp, kanskje noen små ting. Så blir det på en måte litt håpløs setting. Men for meg så kan jeg snakke om og ha det moro og sitte med den uformelle samtalen, hvor som helst. Men når jeg vet at jeg skal inn i en samtale som er ganske krevende da, enten for meg eller for den andre som, Så ønsker jeg på en måte et rom og ro og en kaffekopp. Og på en måte å vite at nå skal vi ha den samtalen. Hvis det var svar på spørsmålet?

- Ja jeg synes egentlig det. Da går vi litt videre på det neste, med den organiseringen av arbeidsdagen som lærer da. Hvordan det påvirker de samtalene? Jeg tenker litt på hva, med arbeidstid og man har mye undervisning og hvor mye tid man har?

Hvis en skal tenke erfaringer lite gran, så ser jo jeg at før det ble at vi skulle ha bundet tid på skolen, hvor vi egentlig bare var til sted når vi hadde undervisning. Så ser jeg at da hadde du ikke samtaler i det hele tatt. Det var jo ikke grobunn for noe som helst. Og når vi begynte å jobbe i team og den bundne tida kom, så var det på en måte lagt til at du kunne ha, i hvert fall litt i den bundne tida de da. Og så er det noe som på en måte er formelt og noe uformelt. Det er klart at den formelle samtalen får vi jo til, selv om det er knapt med tid. Jeg synes en halv time liksom, så er du liksom litt inn i en diskusjon. Kjoks da må vi over til en annen type møte eller da er det en annen type oppgave eller. Så jeg synes kanskje akkurat det med storteam møtene, hvor vi kan jobbe, hvor vi er to team sammen, den kan bli veldig knapp synes jeg. Men jeg ser jo på en måte at, skulle vi fått laget noen flere arenaer, for noen samtaler så måte

vi jo ha forlenget arbeidsdagen vår med mere bunden tid. Men at vi tar mer av vår ubundne tid og lager den til bunden. Men jeg ser jo også at hvis et team ønsker det og ser at vi trenger mer tid sammen, så er det jo, vi har jo ti timer i uka, hvis du jobber hundre prosent. Som bunden nei som ubunden tid. Og at man da velger og si at tre timer av den skal vi binde på skolen for at vi ønsker å møte hver onsdag fra fem til åtte liksom. Og det er jo ikke noe som sier at det ikke er lov. Sånn at det, jeg føler at det, ligger mye her som en på en måte kan bruke. Men det spørs på en måte hvor mye en selv ønsker å investere i det og hvor mye en ser at teamet ønsker å investere i det.

- Da kan vi gå litt mer på det med relasjoner da. Vi har jo også hvert litt inne på det da men. Hva er det som kjennetegner de, eller kjennetegner de relasjonene til de kollegaene du har gode samtaler med?

Ja, si det. Selvfølgelig har det en del med kjemi å gjøre. Det er jo liksom om en klikker litt med dem eller ikke gjør det. Mye humor, må jeg virkelig si. Jeg er ikke så veldig flink til å snakke med folk som ikke kan det. At vi catcher på det herre med at vi er alvorlige og skjønner når alvorlige samtaler er og når vi kan sitte og ha litt sånn, som jeg tror og bør være på alle arb... Litt sånn sarkastisk ting. Og så føler jeg kanskje at de beste samtalene er med folk som er litt ulike meg. Som ser ting på en litt annen måte, enn det jeg gjør. Det er fryktelig kjedelig å sitte med noen som bare er enige liksom, det blir litt sånn. Jeg trenger noen spark i baken, eller litt sånn dere. Sånn som jeg sa i stad, som kan vri det litt. Og kan hjelpe meg å se det på en litt annen måte eller gi meg litt utfordringer på hva om du gjør sånn, på en måte. Og det tror jeg kanskje er litt spennende når du har jobbet atten år som lærer, at du fortsatt på en måte har den gnisten da. At du har lyst til å se ting fra en litt annen side. Men, aså de gode relasjonene er nok med de, bra kjemi, humor og som kan utfordre meg litt.

- Er det viktig å kjenne personene litt og ha samtalen litt med de om litt sånn løst og fast i forkant, før man går litt dypere?

Det er kjempe viktig, men som her ved skolen begynner vi hver høst med en sånn, hva heter det for noe igjen da. Hvor vi på en måte, forventningsmøte heter det. Hva er det på en måte vi forventer av hverandre. Og det synes jeg har vært veldig, veldig ålreit. I forhold til at, du kan tro noe om et menneske, men så plutselig sitter menneske og sier hva er det jeg forventer av meg og hva er det jeg forventer av dere dette året her. Og da synes jeg på en måte, den her litt sånne ufor..., da får du i gang den her litt sånn uformelle samtalen. Og så plutselig blir du litt kjent med hvor mange barn har du og hvordan er det du tenker hverdagen din og da er du på

koret. Da får du litt denne der følelsen der og det synes jeg er litt sånn, og få skrapa litt under huden. Og vi har noen ganger allerede hatt det forventningsmøte på våren, når vi har fått teamene, satt teamene. Så kan du gå og tenke litt, poppe litt opp om sommeren også. Og så tar vi det opp igjen til juletider. Hva er det egentlig vi har forventet og hva har vi innfridd. Den tror jeg er med på at vi får lov til å bli litt kjent med hverandre. Det er ikke alle som kommer med alle opplysninger med en gang, det er ikke alle som er like åpne. Og da er det en fin arena til å bli tvunget til det da.

- Det var jo litt på den gode samtalen. Er det noen situasjoner du synes det er vanskelig og ha gode samtaler og eventuelt hva slags situasjoner det er eller relasjoner?

Det blir når relasjonene er skrale, hvis det går an å kalle det, det. Når jeg synes det er klamt å sitte med den eller de personene jeg egentlig skulle til og kunne ha gode samtalen med da. Hvis du jobber på et team som du føler at samme hvor mye du gir, samme hvor mye du prøver å få en god relasjon, er den ikke der liksom. Så forskjellige nivåer eller stadier eller hva en skal si for noe, at du. Ja, da kjenner jeg at det kan bli veldig vanskelig for meg, for jeg synes det å jobbe i team er veldig bra og jeg bruker det teamet mitt til de dere gode samtaler da. Og når det ikke fungerer, så det synes jeg er kjempe vanskelig. Så personer du ikke, ikke får noen relasjon til som du egentlig jobbmessig skulle hatt gode relasjoner til, hvor er det du skal ha den gode samtalen hen da. Det blir litt kleint å gå til rektor, hver gang du liksom kunne hatt, du gjør jo ikke det heller. Nei, så det å sette fokus på team samarbeidet for det er veldig viktig. Det er ikke så mange steder utenom team ditt du får de gode samtaler, hvis du ikke har en kamerat eller venninne på jobben.

- Du har jo sagt en del om det egentlig, men i hvor stor grad du opplever at samtaler dine med kollegaer er personavhengige og hva kjennetegner i så fall de personene du har gode samtaler med? Det svarte du jo litt på i stad.

Ja, lyttende og

- Hvis du ikke har noe mer å si om det så.

Nei, det eneste er jo at det ikke er kjønnsbetinget eller aldersbetinget og det på en måte ser jeg jo mer og mer. Før så var jeg jo mer på at det kanskje skulle være, i hvert fall i samme alder da, eller rundt samme alder. Jeg ser at jeg kanskje har de beste samtaler med folk med mer erfaring enn meg og som tør å vise det liksom. Og også med, i hvert fall kanskje med trenger ikke å være yngre enn meg, men med mindre erfaring, fordi at de er flinke til å spørre hvorfor,

hvorfor gjør du sånn, hvorfor liksom. Som ikke bare sitter å slukker, er sånn som trigger meg litt også. Sånn at jeg må bevisstgjøre meg hvorfor gjør jeg egentlig dette her.

- Så det er på en måte mer hva slags samtaler, typen samtaler du kan ha er altså viktigere enn personligheten egentlig?

Ja og jeg tro at, jeg har jo ikke samme typer samtaler med alle sammen. Det er jo noen jeg har de dere, hvor en bare tuller liksom, du veit når de møter den personen når du møter den dere personen er det bare tull liksom, sånn å sitte og kaste litt replikker liksom. Andre har jeg jo, de herre hverdagssamtalene hvordan gikk det i dagtidlig, ja liksom den typen, sovet lite eller kalt den typen. Og noen så har du, noen tror jeg på en måte og alle starter på en måte litt med den dere hverdagssamtalen og noen ganger så går det bare dypere. Fordi at kjemien er der, fordi at du klikker på en eller annen måte. Så uten at du egentlig veit det så har du kommet inn på litt dypere temaer og jeg har jo noen her som jeg bare trodde var noen vattnisser på en måte, men så når du begynner å snakke litt så er det ganske ålreit å sitte og prate med dem. Og jeg vil nok si at mange av de uformelle samtalene tar jeg med meg inn i min praksis, så de kunne egentlig hvert en formell samtale om et tema, men for det at du kommer inn på temaet når du sitter og spiser da eller noe sånt noe. Så hvis du er bevisst på det, dette var bra. Dette må jeg ta med meg inn, dette må jeg gjøre noe med. Så er det mange lunsjsamtaler, som kunne vært ganske gode formelle samtaler. Jeg vet ikke om jeg egentlig svarer på spørsmålet ditt?

- Jo, jeg synes egentlig det blir bra jeg. Vi tar et til på relasjoner, det går litt på det samme, men litt mer spesifikt på, på det og ta og få konstruktiv kritikk da. Om det krever noen spesielt eller hva slags relasjoner som kreves for å kunne gi og ta konstruktiv kritikk?

Den der er litt vanskelig, for jeg synes det er veldig lett å sitte og si at det er greit og få kritikk da eller konstruktiv kritikk da. Men når du sitter og får den, det er ikke bare, bare noen ganger. Noen ganger sitter jeg bare og tenker at den som sier det til meg er dumm og en drittsekk og du får en litt sånn barnslig følelse. Du stenger liksom alle murer og alt sånn. Og noen ganger så tenker jeg på en måte at når jeg begynner å tenke over samtalen med kritikk etterpå, at du skal reagere sånn igjen på en måte er du ikke blitt eldre. Andre ganger tenker jeg på en måte at jeg ikke er enig i den kritikken, men allikevel så har den fått meg til å tenke og det er kanskje det viktigste da. Om jeg er enig eller ikke enig da. Jeg, sølvfølgelig tar jeg imot konstruktiv kritikk på en helt annen måte fra en jeg har respekt for, en som jeg synes er en god samtalepartner, en som jeg skjønner at har noe og fare med. Enn en som jeg ikke har noe

kjemi med da. Også er det klart at det utfordrer meg litt og på tings, som jeg føler at jeg er veldig god på og den begynner og gi konstruktiv kritikk på akkurat den tingen. Det er klart at det trigger meg litt mer en ting jeg vet jeg er på litt gyngende grunn på. For her tenker jeg at her er det bare en pekepinne videre liksom. På steder hvor jeg føler meg veldig trygg og veldig sikker og så kommer noen og begynner å rote borti deg, den er litt tyngre og svelge. Det og gi kritikk eller konstruktiv kritikk. Det er jeg ikke så veldig, jeg blir litt sånn ullen noen ganger. Særlig med folk jeg føler jeg har et litt ullent forhold til, så blir jeg litt sånn. Så tenker jeg på en måte mange ganger at er det jeg som på en måte går rundt og tenker så mye rart i hodet mitt på en måte. Er det noen vits at jeg sier det, og noen ganger så bare plumper det litt ut også det. Jeg er ikke så veldig flink på den biten der, jeg må si det. Med det forventningsmøte igjen da, så kan vi når vi evaluerer ha litt sånn dere, vi skrev her at vi hadde forventninger om at vi skulle prøve å holde det ryddig, for eksempel. Se rundt oss det er ikke det og da kan en på en måte være litt sånn, hvis en tør og hoppe i det si liksom at kanskje når du har den og den undervisningstypen, så ligger det veldig mye etter deg. Kanskje du kan være litt flinkere til å rydde, for det er litt kjedlig og komme i klasserommet, hver gang og måtte begynne og rydde. Men jeg er nok veldig, når folk ønsker en samtale med meg så er jeg nok god på å gi kritikk da, altså ikke konstruktiv kritikk da, men å gi råd. Men den dere kritikk biten, jeg vet ikke jeg. Den synes jeg er vanskelig. Men jeg synes det er veldig ålreit å få konstruktiv kritikk av folk jeg respekterer da. Men de kan jo ikke vite det da, at jeg synes det er greit og få fra deg, men ikke fra deg.

- Vi kan gå litt mer direkte inn på den samtalen som forbedrer praksis, så først egentlig litt inn på team. Hvordan jobber dere på teamet, og hva bærer samarbeidet preg av, hva slags ting er det dere samarbeider om og hvordan?

Det er klart det har mye med den dere faglige biten, arbeidsplan og sånne ting. Nå har jo vi vært såpass, jeg vil si såpass glupe at vi har klart å dele i fag, selv om den ideen ikke er så gammel. Og det er, kjenner jeg er veldig godt for meg. Jeg orker ikke å sitte og at vi alle sammen skal sitte og bla i de norskbøkene og finne fram stoff. Det er, det blir sånn waste of time for meg. Så det er klart at det samarbeidet vi gjør har mye med, er arbeidsplanen ferdig, hva slags info skal vi ha til foreldrene, er det mye lekser eller lite lekser og hvordan er det vi gjør dette her. Vi har mye samtaler rundt barn, fordi vi er veldig opptatt av den relasjonelle kompetansen. Så vi bruker også fryktelig mye tid til og samtale rundt disse elevene som vi føler utfordrer oss eller som gjør eller sier ting som vi ønsker en endring på eller foreldre som ønsker hjelp eller. Og vi er veldig flinke til å bruke hverandre til og si at vi har fått en



henvisning sånn og sånn eller. Nå gjør hun eller han det og det, hva gjør vi for noe. Eller nå er det stygg språkbruk på trinnet hvordan er det vi skal liksom gå fram med det. Så vi bruker mye tid på den biten, men det er jo fordi skolen her er veldig opptatt av relasjonellkompetanse. Og så har jeg mye av de samtalene med elevene på trinnet, så det er jeg som blir sittende med de tingene. Men jeg bruker veldig mye teamet mitt til å få tilbakemeldinger.

- Hvis dere har noen prosjekter og sånne ting, har dere. Samarbeider dere om og lage prosjektene og evaluerer og reflekterer dere over hvordan det er godt i felleskap?

Når jeg jobbet på mellomtrinnet så gjorde vi alltid det. Men nå når jeg jobber på et litt lavere trinn så er det ikke så mange prosjekter, men.

- Men det er jo mange andre ting dere kan?

Ja vi gjør jo det liksom. Det er kanskje ikke så formelt, nå er vi ferdig med det temaet eller nå er vi ferdig med det og det, nå må vi sette oss ned og. Vi er ikke så strukturerte. På en måte at vi er mer sånn, ja nå prøver jeg for eksempel samtalegrupper i samfunnsfag. Da vet jo de andre at det gjør jeg, og så sier jo jeg litt om at dette gikk jo kjempe bra eller de og de klarte ikke og fungere. Jeg starta timen feil, så det ble bare tull eller. Et eller annet sånn, eller det var masse i friminuttet så jeg fikk ikke gjort noen ting. Og nå driver jeg et prosjekt i et annet fag en det jeg har, men jeg føler at jeg er veldig inne i det prosjektet. Jeg vet jo veldig godt hva som foregår og de skal jo ha framvisning om noen dager og da skal vi sitte der alle sammen, selv om vi ikke har den timen og sånn. Fordi dette er helt nytt for elevene, det her å kunne jobbe i sanne typer grupper da. Og å ha framføring og stå sånn så. I hvert fall hos oss nå så skjer sånn, så skjer sånne ting uten at vi trenger, vi er bare så samstemte og det er jo en veldig fordel og jobbe sånn da. Men når en ikke har team som fungerer så må man gjøre det på en annen måte, man må være litt fokusert på hva slags team er det egentlig du jobber i. Sånn at du på en måte skjønner at sånne ting enten så skjer det litt automatisk eller så må en på en måte organisere det litt. Akkurat nå tror jeg det skjer litt automatisk.

- Når dere deler slike ting, føler du at dere lærer en del av hverandres praksis?

Ja, veldig. Jeg synes jeg lærer masse. Både fra utkanten, ved å se hvordan den andre på en måte legger opp eller hvordan de tenker. Hvordan man starter da og også få lov til å være med litt underveis, på en måte tenke oi dette var kjempe lurt eller sånn ville ikke jeg gjort det. Og da, og da kan en jo på en måte komme med at hadde det ikke vært lurt og gjøre sånn og sånn.

Særlig hvis den andre blir, sier at det ”uff dette ble kjempe tungt” eller at ”dette gikk ikke bar” så kan jeg si at kan vi ikke bare prøve sånn neste gang. Og så er vi veldig flinke til å ta over fra hverandre og. Jeg kan for eksempel si til noen andre at nå går det litt over stakk og stein her eller det er en av elevene mine jeg har langt oppi halsen. Og jeg klarer liksom ikke å få noen og relasjon, jeg må ha litt pustepause. Han eller hun sitter på meg liksom helle dagen og har masse kontakt med hjemmet og man trenger noen dager, hvor en ikke trenger å være så in nærheten av den eleven, for å få litt pustepause. Og da tar vi over, og det betyr ikke at jeg ikke skal ha god relasjon til den eleven eller gi den opp. For å få litt sånn, få ryggen litt fri noen dager Så du kan gå inn igjen i situasjonen, med en helt annen så du ikke blir så utbrent da. Og det har jo også med gode samtaler å gjøre at du får lov til å si sånne ting.

- Føler du at det er noen samtaler med kollegaer, som lærer mer av enn andre? I så fall, klarer du og gi noen kjennetegn på hva som kjennetegner de samtalene?

Det var litt det jeg svarte på i stad tror jeg.

- Ja det var egentlig det altså.

Jeg kan liksom ikke komme på mer en det, på en måte som jeg skulle ha. Det eneste må være at en er mottakelig selv, hvis en går inn i en type, du velger og, man velger å gå inn i en type samtale eller velger og ikke å gå inn en type samtale. Og man velger og ikke å stoppe samtalen eller man velger og ikke stoppe samtalen, det kan man velge selv. Og jeg tenker at hvis jeg velger å gå inn i en samtale med en person, og jeg velger og ikke stoppe den når jeg skjønner at det begynner å bli litt het rundt øra eller så må jeg selv vite at her har jeg åpnet for den type samtale og også være åpen for den type svar jeg får da. Og det er jo lett og sitte og si, men det er ikke alltid på en måte man, man er der. Men, i tillegg til det jeg sa i stad, det med kjemi og, ja at man er åpen selv og jeg føler at du kan, hvis du tenker isolert sett på en samtale, så kan du jo hvis du på en måte transkriberer, hva var det du sa?

- Transkriberer.

Hvis du på en måte transkriberer en samtale og leser den. Så kan du tenke oi dette var en god samtale. Her er det to stykker som sitter og prater ganske jevnbyrdige, sitter og gir hverandre, ikke sant. Ha en sånn, jo dette var en bra samtale, følelsen til den ene eller den andre, har man jo egentlig ikke noe formening om. Men hvis jeg hadde vært den ene, så kan jo egentlig samtalen være god, men jeg sitter med an følelse av at dette er ikke riktig. Det den sitter og sier til meg nå stemmer ikke eller jeg synes det er dumt at den sier det til meg. Så hvis en

noen ganger klarer og heve seg over det og se hva samtalen egentlig dreide seg om da, ikke hva jeg følte for den personen som sitter og sier det. Så kanskje man kan få flere gode samtaler, men det der er kjempe lett å sitte og si men helt annerledes hvis du skal gjøre det. Jeg har kanskje hat flere gode samtaler en det jeg vet om på arbeidsplassen, fordi at jeg ikke helt noen ganger klarer å heve meg over det.

- Har dere samtaler med kollegaer hvor dere reflekterer over praksis og kanskje ser praksis opp mot aktuell teori, om du har sånne samtaler? Både formelle og uformelle.

For meg så har dette blitt en litt sånn, da jeg kom fra lærerskolen og kanskje de første ti åra etter lærerskolen, så var jeg veldig kjempe lei av teori og *Bronfenbrenner* og Freud og hele og hele pakka og syntes det var kjempe gøy og kunne bare få være ute i praksis og se det litt. Bronfenbrenner og Piaget og sånn er greit nok, men jeg har aldri brukt det mer. Jeg har aldri godt tilbake for å se på behovspyramiden og hva det måte være. Mikro og makrosystemer det er ting som ligger helt der, men det at vi driver og etterutdanner oss litte gran da og særlig nå som veiledning er ganske inn i tiden, så føler jeg at mye av den teorien som er der, brukes mye i de samtalene med elever, foreldre og kollegaer. Det er, og da går praksis og den type, at man blir litt sånn ydmyk etter og ha jobbet så mye eller så lenge. At man skal ikke gå med hodet høyt heva og si at man kan og kan. Fordi jo mer man vet, jo mer skjønner man egentlig at man ikke vet. Og at jeg nå synes det er gøy og kunne bruke en del av den erfaringen jeg har til og sammenfatte det med en del teorier og skjønne at, og engasjement. Og kanskje få en forståelse av hvorfor jeg gjør det, men også litt sann veien videre på en måte. Så vi bruker nok det både i praksis og i samtalen vi da, mye av den, ja. Men ikke den teorien jeg lærte på lærerskolen, nei.

- Kan du si litt om hvordan, hvis det kommer opp interessante ting, i for eksempel en reflekterende samtale da, hva, har dere noen felles praksis på skolen eller teamet for å gjøre noe mer ut av det, se mer på det eller gå videre på det?

Der er nok kanskje tiden litt knapp, sånn at det. Jeg synes jo at den dere VG reklamen, det burde jeg gjøre, tror jeg er en setning vi lærere bruker mye, det burde vi. Og så blir det liksom ikke noe mer en det. Men jeg synes jo allikevel at man har en del sånne det burde vi ha gjort sånn eller vi burde ha gjort det. Liksom alt vi burde ha gjort, men når det virkelig kommer til en sånn sak, når det ikke bare er burde, burde, men som er en sånn dette går ikke på en måte, da føler jeg at vi egentlig både har tid og rom til og kunne sette oss ned og reflektere videre over det og lage enn saksgang eller hva en skal kalle det, hvordan er det vi jobber med dette

her videre. Så det jeg kanskje er redd for er at mange, på en måte har mange sånne dette burde vi og så klarer de ikke helt å skille mellom hva er det som er en sånn burde vært ålreit og fått gjort sak. Kontra det som virkelig teller og som vi virkelig må få satt i gang da. Læreryrket er et veldig hektisk yrke og du skal vite hva du gjør, holdt jeg på og si du skal vite hva som er viktig og mindre viktig da. Man har jo på en måte hundre baller i luften helle tiden og med litt erfaring vet du hva du skal plukke den og til hvilken tid. Og hvor mye jobb det ligger i hver ting, men det. Som nye er for eksempel dette her helt annerledes, det kommer litt med erfaring.

- Og så litt på det med den formelle samtalen. Åsen møtestruktur er det dere har på møtene på skolen?

De formelle?

- Ja på en måte gruppeleder og møtestyrer og sånne ting da.

Vi har jo teamledere som holder disse teammøtene altså storTEAMMøtene. Og da er det den som holder møte og vi har fått saksliste på forhånd, som vi kan skrive inn saker på hvis vi har noen. Den er på en måte den som også holder møte og som er ordstyrer for vi er ikke så mange på hvert team da. Vi er mellom seks og to på hvert sånn storTEAM. I hvert fall på vårt team, da jeg var teamleder på mellomtrinnet, da måte vi, da var vi såpass mange at da måte vi ha en ordstyrer. For det var håpløst og skulle sitte som møteleder og ordstyrer samtidig, hvis det var mange som hadde mye på hjertet. Så det var greit og ha en annen. Og så ble det skrevet referat, som ble sent til alle sammen og som ble sent til ledelsen. Hvis det på en måte er møter som skal bli sent til ledelsen. Når vi har møter alle, lærere ved skolen og også assistenter, så er det sånn morgenmøte som regel. Det blir det ikke skrevet referat fra, hvis det ikke er kjempe viktig og da blir det skrevet på noe som heter ukennytt, av ledelsen. Da har ledelsen ansvaret for å holde saken. Og så kan vi også der komme inn med ting, for eksempel nå som det er vinter aktivitetsdag, så kommer vinteraktivitetsgruppa og sier litt om det, men det blir ikke referatført sånn, hvis det ikke er kjempe viktig. Når vi har formelle møter med ledelsen, så er det alltid ledelsen som kaller inn og som skriver referat. Uten om de utviklingssamtalene, da skriver vi referat selv. Vi har ikke hatt noe teammøte hvor vi har skrevet referat fra, utenom når vi får oppgaver, som vi liksom skal gjøre da. Da skriver vi referat fra eller de svare på spørsmålene. Men de teammøtene som vi sitter på trinnet mitt, de skriver vi sjelden referat fra, det kan jeg nesten ikke huske at vi har gjort. Utenom å ha svart

på oppgavene da, jeg vet ikke om vi skulle gjort det heller, aner ikke. Vi har ikke fått noe spørsmål om det i hvert fall.

- Det siste spørsmålet, det er litt oppsummerende kanskje, fordi det er ting vi har vært inne på. Om det blir jobbet systematisk med å utveksle erfaringer og kunnskap på skolen. Om lærere og trinn team kanskje spesielt, og hvis det blir gjort hvordan det blir gjort?

Vi har noe som heter relasjonsanalyse, som vi bruker veldig mye. Den går innenfor relasjonskompetansekursene som jeg tror vi alle sammen har hat, Jeg tror ikke det er noen lærere på huset her som ikke har hat den der med han Bjørn Larsen. Det het relasjonskompetansesenteret før, jeg husker ikke helt hva det heter for noe jeg. Men det er i hvert fall et sånn et som har godt over mange dager og som er veldig lærerrikt. Og innenfor det er det noe som heter relasjonsanalysen. Hvor vi har brukt det veldig mye, vi sitter i har noen ganger sittet i et team og vi har noen ganger tatt sånn at det er et fra hvert team i en gruppe. Noen ganger helt tilfeldig. Vi har sånne caser eller saker fra oss, så det bruker vi jo. Når det gjelder denne her.

- Når dere har, hvis dere har et sånn case, er det sånn at forskjellige lærere kommer med innspill.

Da har vi på en måte at det er en utfordrende sak for eksempel. Han eller hun, det er først en sånn oppskrift. Hvor han eller hun bare beskriver situasjonen på en måte eller om det er noen spesielle kjennetegn. Så er det en reel sak eller situasjon og så skal vi gå igjennom den, hva sa hun og alt dette der. Og på en måte hva slags andre utfordringer har eleven og hvor er det veien går videre.

- Så dere har erfaringsdeling basert på en case, da egentlig?

Ja, en reel case da. For det har vært litt viktig for oss at vi ikke sitter og lager noe da. Men det har vært litt sånn en baug det og. Det er klart at noen lærere synes det er litt flaut å komme med at det er noen elever vi faktisk ikke når da. Eller at vi har prøvd og prøvd, men ikke når fram. Men jeg tror at når alle får denne her litt innafor i sjelen at det er min plikt som voksen og få en relasjon, en god relasjon til den eleven. Det er min oppgave, det er ikke eleven som skal oppføre seg sånn og sånn for at jeg skal få en god relasjon til den. Det er min plikt som lærer og få en god relasjon til den ungen. Så vil du på en måte, kanskje bli litt lettere og sette i gang med erfaringsdeling da. I en sånn samtale eller hva en skal kalle det for noe, så er det

kjempe viktig at du er litt trygg på at den du snakker med er på samme ståsted som deg selv. At en har litt de samme verdiene, litt de samme grunnholdningene som du selv har. Jeg synes det er veldig vanskelig å sitte og snakke med folk som. Hvis en skal ta fram et det som vi har snakket om nå, hvis en mener at ungen er den som har ansvaret for relasjonen, hvis en sitter og snakker med en sånn en, så får jeg liksom ikke sagt så veldig mye mer da. Vi må på en måte være litt på samme ståsted. Og den med at du får litt erfaringsdeling, bør kanskje ett kollegium vite hva slags grunnholdning du bør ha og ha diskutert seg litt fram til det. Sånn at du skjønner at når en voksen eller lærer har hat en sånn type relasjon til eleven, så har enn allerede prøvd ut en del ting. Som en vet at alle liksom prøver ut eller har i seg.

- Er det viktig generelt for samtaler å ha en hvis felles plattform?

Det er kjempe viktig, det er egentlig. I hvert fall nå det gjelder, jeg kan sikkert sitte og snakke om været med hvem som helst, men når det gjelder den her samtalen som på en måte du som lærer vil ha litt utbytte av. Det er kanskje det jeg sa litt om i stad, at man velger litt hvem man har hvilke samtaler med. Det er klart at jeg klarer ikke og ha samtaler med kollegaer som jeg skjønner at er på et helt annet ståsted. Som for eksempel er veldig slitne av jobben sin og som synes alt ting er ganske slitsomt og traust. Skulle egentlig vært på fisketur i Valdres på en måte. Så velger ikke jeg å ha en sånn type samtale med den personen. Jeg må vite at vi er litt på samme, ja både pedagogisk og sånn tilstedeværelses ståsted da.

- Ja.

Det var noe mer jeg hadde tenkt og si på det siste spørsmålet. Si det spørsmålet en gang til.

- Ja, blir det jobbet systematisk med å bruke samtaler eller kollegasamtaler for og utveksle erfaringer og kunnskap, og i fall hvordan?

Pluss at vi har jo her, Altså jeg, tenker du sånn at hvis man er på kurs og sånne ting eller er det mer sånn hvis man har gjort en erfaring.

- Det kan for eksempel være at man har jobbet med prosjekter og synes at man er blitt god på det. Så på en måte kan vi dele de erfaringene og reflekteres eventuelt over det.

Det gjør vi veldig mye. Og det gjør vi på den fellestida som vi har på mandager fra halv to til tre. Den har gått den en halv time den og før så var det to timer, så det blir på en måte litt lite. Men i hvert fall der er ledelsen i skolen uhorvelig flink til og snappe opp. Vi har også tatt mye i forhold til de nasjonale prøvene. De som har fått gode resultater på de nasjonale prøvene,

hvordan er det de har jobbet. Hvorfor er det de resultatene av de nasjonale prøvene veldig bra. Og da samles vi alle sammen og får en gjennomgang og stiller spørsmål og sånn. Man driver med den ideelle læringsarena på et av trinnene på skolen her, som prøves ut på det trinnet. Som både har med pedagogikk, selvfølgelig å gjøre, men også hvordan er det, det ser ut i klasserommet og såne ting. Og på våren så skal vi dit, alle altså vi kan jo dra dit når som helst, men da skal vi dit og få på en måte en god gjennomgang. Og prøve og få det tilbake til våre egne trinn, da. Vi har matte agenter på skolen, som har jevnlig på en måte, nye pedagogiske ting som er lurt å ta med seg. Når folk er på kurs eller har gjort noe lurt noe, blant annet noe så banalt som hvordan er det vi setter knaggerekkene på, i gangen for at alle elevene skal få en god plass i en liten gang. Noen hadde på en måte funnet opp noe lurt og det ble tatt opp med en gang, sånn er det lurt å gjøre det. Sånn at det på en måte føler jeg at vi er flinke til og si ifra når vi har gjort noe bra. Vi er ikke på en måte redde for og skrytte litt. Og så er ledelsen uhorvelig flink til å gi det, se verdien av det. Og gi tid og rom til at vi kan få lov til og si det.

## Vedlegg 5: Transkribert intervju 2

### Intervju skoleleder 1

- Kan du gi noen eksempler på samtaler med kollegaer på skolen du jobber?

Det er mye samtaler i løpet av en dag. Du har jo både formelle og uformelle samtaler da, og som leder på skolen her er jeg veldig opptatt av at vi skal lære av hverandre. Så vi jobber veldig med det som lærende organisasjon da. Så vi diskuterer veldig mye, hvordan bruker vi tida. Og hvordan drar vi frem de gode eksemplene sånn at vi lærer av hverandre. Så vi har mye samtaler i fellestid og vi har lagt opp til at vi skal dele gode eksempler og lære av hverandre da. Så det jobber vi mye med synes jeg og er veldig opptatt av det. Er nøye på hvordan vi bruker tida vår, synes jeg da. Så det er planlagte samtaler. Som skoleleder driver jeg med masse samtaler, som utviklingssamtaler. Det er utrolig spennende da. Å sitte med en og en ansatt og deler og diskuterer. Det er jo og en formell samtale da, det er jo på forhånd gitt en mal og så diskuterer vi ut i fra det. Ellers, jeg synes ikke jeg gjør noe annet et å drive med samtaler jeg. Veiledning, vi har et prosjekt her på skolen nå, på sjuende trinn om veiledning med lærere, hver fjortende dag. Da er det veiledning, det foregår jo i en form for dialog det da. Der er det jo masse samtaler. Ellers så har vi jo møter, mye møter.

Utviklingsgruppe, medbestemmelsesmøter og samtaler med foreldre har vi, samtaler med PP-tjenesten, barnevernet, politiet, jeg gjør jo ikke noe annet en å samtale, synes jeg da. Det er veldig mye samtaler. Og så har du mer disse uformelle som skjer at lærere stikker innom eller elever stikker innom, som ønsker og snakke. Så har du lunsj hvor du har samtaler, det gjennomsyrrer jo hele hverdagen tenker jeg.

- Og så litt om din opplevelse, hvordan du opplever at en god samtale bør være for deg, hva som er en god samtale?

Ja, det spørs jo hva slags samtale, hva som er målsetningen. Jeg tror at veldig mange av de samtalene jeg deltar i handler om å samtale om for at unger skal lære mest mulig eller at voksne skal ha det best mulig på jobb og så videre. En god samtale synes jeg er når vi får fokus på det vi skal og ser framover og har veldig det der læringsperspektivet og utviklingsperspektivet. Og at sånn er det og hvordan skal vi jobbe framover, det gjelder jo



både voksne og unger. Så jeg tror det er veldig, altså jeg er veldig sann fokusert tenker jeg i samtaler. Og er det samtaler i forhold til utviklingsprosjekter er det viktig, viktig at alle kommer til orde og at vi hører på hverandre og at vi kommer fram til noe felles, ja. Jeg er litt opptatt av at det skjer på en ordentlig måte og hvordan vi har møter og sånne oppgaver, det er jeg. Jeg tror for eksempel ikke alltid at sånne plenumsdiskusjoner og samtaler er det beste. Så, nei en god samtale for meg når jeg er på jobb, da skal det være fokus på elever eller på voksne, enten i forhold til arbeidsmiljøet eller ungers læring og trivsel på skolen her.

- Kan du se noen kjennetegn på de samtalen hvor du føler at kan ta med deg noen du kan bruke, ikke for å bli en bedre lærer da men skoleleder?

Nei jeg vet ikke, altså for eksempel nå så driver jeg med utviklingssamtaler. Jeg synes det er utrolig inspirerende og sitte og høre hva lærere tenker, hvordan dom jobber og jeg vet ikke hva som gjør at. si spørsmålet en gang til så jeg ikke avsporer

- Kan du se noen kjennetegn på de samtalene hvor du føler at kan ta med deg noen du kan bruke for å bli en bedre skoleleder?

Nei det må være samtaler, hvor vi har fokus på ting på skolen her, hvor jeg hører om hvordan folk har det, jobber, hvordan de tenker. Og det er jo utrolig viktig for meg som leder i det videre arbeidet. Så det er kjempe inspirerende og sitte og høre, ja både lærere og assistenter sitte og reflektere over sin egen praksis. Det synes jeg er kjempe spennende og høre voksne som jobber her reflektere over sin egen praksis, hvordan dom jobber og tenker. Det synes jeg er inspirerende og veldig viktig for meg i jobben med skolen.

- Litt på det med arenaer da, hvilke typer møteplasser har dere og sitte sammen og holde samtaler, ja litt sånn mer teknisk, med rom og sånt?

Ja, vi har jo vanlig personalrom med stoler og bor, også har vi en del møterom. Det er vel og overdrive og si en del. Vi bruker rat det rommet her som møterom og så har vi et stort møterom, litt sånn mer formelt rom med tolv stoler og stort bord. Ellers er det grupperom og klasserom. Kontor som vi bruker til møter. Så, ja det er de arenaene vi bruker og de rommene vi har på skolen da. Litt etter åssen møte det skal være. Jeg er ikke så glad i og ha møter på kontoret mitt, for det er så rotete der.

- Så tar vi det neste spørsmålet, det går nesten litt opp i det forrige. Hvordan opplever du at skolens lokaler er egnet for å ha gode samtaler med kollegaer?

Jo, det synes jeg vel, det er ikke noe jeg tenker at det. Ut i fra mitt ståsted så synes jeg det er, det er ikke noe jeg tenker er en hindring eller noe. Så ønsker vi gruppesamtaler så sitter vi nå et sted og ønsker vi en til en, kanskje et annet sted. Har vi et stort møte så, jeg tenker ikke så mye på det. Jeg tror lærerne tenker mer på det som skal gjennomføre masse foreldresamtaler, hvis de har planlagt på samme tid, så er det nok litt sånn jakting på rom, men det tror jeg lærerne føler mer på en det jeg gjør.

- Det der spørsmålet svarte du litt på i stand, men hva slags settinger er det du har samtaler med kollegaene dine. Da så du på skolen, men som skoleleder har du samtaler utover de som skjer på skolen og?

Ja, ja nå har jeg snakket mye om skolen da, men som skoleleder i Gjøvik så jobber vi jo veldig lærende. Så vi har jo mange flere arenaer som vi møtes på og. Vi har jo rektor møtene og dem er jo lagt opp veldig, lagt op til at det skal være mye diskusjon og samtale og at vi skal lære av hverandre. Og så har vi, og så er alle delt inn i forskjellige, eller alle skolelederne er med i nettverk. Så vi er fire skoler som er i nettverk sammen og vi har masse samarbeid og utveksler og, ja. Og så har vi ledernetttverk i kommunen, kommunale ledernetttverk. Hvor vi har kurs og møter og diverse. Og så er vi jo på kurs og har samtaler i forbindelse med det. Lederopplæring, det er jo mye.

- Det var sånn med rom og så går det litt på tid. Hvordan påvirker organiseringen av arbeidsdagen samtaler og hvordan påvirker det de samtalene du har? Da kan du kanskje både si litt om deg og hvordan du synes det påvirker lærere.

Hva tenkte du på nå, jeg må få det en gang til?

- Du har på en måte mye tid som er satt av til undervisning da og så har du kanskje litt tid om morgenen.

Jeg har ikke noe undervisning.

- Nei, men når det gjelder lærere da, hvordan det påvirker muligheten deres til og ha samtaler da, at de har mye undervisningstid og så har de kanskje litt lite bunden tid utenpå det da.

Hvordan det påvirker mitt arbeid?

- Ja, både ditt arbeid og i og kanskje lærerne seg imellom. Hvordan du ser på det?

Tid det er jo alltid spennende og diskutere tid. Og tid tror jeg at enn, enn skulle gjerne hat mer tid til både det ene og det andre, men jeg opplever at vi snakker en del om tid på skolen her og hvordan vi bruker tiden våres, at vi er litt strenge på det. Samtaler med team og sånn har vi jo ofte på slutten av dagen. Utviklingssamtaler legger vi gjennom hele dagen, jeg opplever at lærerne er kjempe fleksible og at en lærer går ut en halv time tre kvarter til utviklingssamtale eller et møte eller noe. Det, det tror jeg går greit. Jeg er grådig lite opptatt av tid, så hvis vi henger oss opp i den tids biten vet du. Så, så da tenker jeg at da er vi helt lost, vet du. Er det noe vi skulle hat mer av, så er det jo tid. Men hvis det blir fokuset så sliter vi litt altså. Så jeg tenker, vi har masse tid og så må vi bare ha knallhard prioritering. Så det er viktig og løfte det og snakke om det og hvordan bruker vi tiden våres. Det er klart du føler, spesielt kanskje i forhold til det, vi har jo mye resultatmøter i forhold til kartlegging og tester. Så, det er ikke noe problem i det hele tatt når jeg tenker på det. Men dem legger vi jo ofte på slutten av dagen og, men det er jo ikke så mange og ta av for, for de har teamtid og så er det kurs og sånn men. Men jeg føler ikke at dette er noe problem. Jeg gjør ikke det, men jeg er ekstremt lite fiksert på det og da. Og hører veldig lite om det fra lærerne og. Men vi har jo disse diskusjonene om tid, sånn generelt denne tiden har vi og hvordan bruker vi den, og hjelper, er kanskje flinke til å hjelpe hverandre og prioritere. Det tror jeg vi er, flinke til og snakke om hva vi bruker tiden våres til. Vi har det oppe i medbestemmelse og utviklingsgruppa, hva er det som det er lurt å bruke tida på, hva slags møter der det og. Vi har ikke tid til å sitte i tullemøter, det har vi jo ikke. Så, ja det er litt vanskelig å spørre meg om tid egentlig.

- Da kan vi ta litt om relasjoner da. Hva slags relasjoner, hva kjennetegner de relasjonene til de kollegaene som du har gode samtaler med?

Jeg er jo ekstremt opptatt av relasjoner da. Alle som kjenner meg som leder vet at det er det som betyr aller mest. Så jeg har jobbet her i seks år og vi har jobbet knallhardt på skolen her. Om, i forhold til relasjoner og klasseledelse. Men jeg er ekstremt opptatt av og jobber hardt med meg selv, det har jeg gjort siden jeg begynte her. Å fokusere på det folk er gode på, jeg jobber kjempe hardt med og ta ut det beste i alle for og dra sammen mot et felles mål. Så det høres kanskje fryktelig eplekjekt ut når jeg sier det, men jeg tror, jeg tro nesten alle som jobber her har en god relasjon til meg. Det har jeg jobbet veldig hardt med, for jeg, jeg. Min tanke er at alle som jobber på skolen her gjør sitt beste, alle vil gjøre sitt beste, alle vil lære og utvikle seg, alle prøver sitt beste for eksempel på team samarbeid, det er vanskelig. Vi vet jo det at når team fungerer bra så er det så bra for teamet og ungene og sånn, men av og til er det vanskelig. Og det tror ikke jeg går på uvilje, men det går på at vi er forskjellige som mennesker og det er viktig og det sier jeg høyt at jeg skjønner det kan være vanskelig, men jeg skal være med og hjelpe og støtte dere. Sånn at relasjoner er helt avgjørende, det er min fordømte jobb som leder og få ut det beste i alle. Så jeg tro, det er i hver fall målet mitt, at lærerne opplever det og jeg opplever det selv at vi har en god relasjon, til de, alle som jobber her. Men det er klart at det, noen matcher du bedre i forhold til ståsted og pedagogisk og interesser og sånn. Det er jo klart at det, du opplever jo at noen samtaler kan være mer spennende en andre. Samtidig så er jeg, jeg er ekstremt opptatt av at det er min jobb som leder og få ut det beste av alle og når du jobber sånn så blir det kjempe spennende, synes jeg. For du ser hvordan folk blomstrer og det er ikke alltid de som snakker høyt i et kollegium, som skal være med på alt og i alle prosjekter og sånn, jeg tror vi skal være litt forsiktig med bare og høre dem. Det er de stille, det er veldig viktig å tenke på at det er veldig mye forskjellige folk som jobber på en skole og det kan være den, kanskje mest stille som har utrolig mye å bidra med i fellesskapet. Så den biten er jeg ekstremt opptatt av. Og jeg opplever at vi får det til bra, det er jo, vi skårer kjempe høyt på medarbeiderundersøkelsen og vi, vi har jo ikke ledige jobber her. Det er veldig mange folk som vil jobbe her. Det er veldig mange de siste årene som har søkt overflytting fra andre skoler og hit da. Så vi har vært heldige og bare kunne plukket gode folk, vi har ikke hatt ledige jobber og har ikke ansatt nye folk. Så vi er, jeg synes vi er inne i en god steam, synes jeg. Og, så det med relasjoner er jo avgjørende og jeg som leder, jeg må gå foran som et godt eksempel og jeg må, ja jobbe hardt for det og det og det gjør jeg. Så relasjoner er viktig og det er klart det. Du opplever jo at noen samtaler som jeg sa i stad er mer spennende en

andre og noen du er mer i flyttsonen med en andre, men jeg er leder og da har jeg et kjempe ansvar for relasjonene og. Jeg prater lenge om relasjoner.

- Er det noen situasjoner du synes det er vanskelig å gode samtaler og i så fall hva som kjennetegner de situasjonene?

Ja, det er jo litt utfordrende og spennende da, når det er vanskelig da. Synes jeg da, men det kan jo være foreldre som er kjempe fortvilet, du får telefonen og må holde røret der og de kommer og du ser at de er veldig låste når de kommer. Så kan det jo være, hvis utgangspunktet er konflikt eller utgangspunktet er noe som er skjedd som er vanskelig, ja så kan det jo være vanskelig da. Samtidig synes jeg sånt er litt spennende og utfordrende. Så, men det er jo vanskelig og kan være, jeg synes jo vi har et kjempe ansvar i og møte alle foreldre på en likeverdig og god måte. Jeg er ikke sikker på om vi lykkes så godt med det støtt. Det kan jo være litt vanskelig det av og til og overbevise, alltid og overbevise for eksempel foreldre om at du faktisk er der for dem og at du vil det beste for ungene deres og få dem til å skjønne det og få dem på lag liksom. Det kan være litt vanskelig og det setter jeg liksom sport i og få med seg foreldrene, spesielt når det er vanskelig. Så synes jeg, så synes jeg det og kan være spennende. Så de vanskelige samtalerne det blir sikkert noe med utgangspunktet da. Det er ting som er vanskelig, det er ting som har låst deg, samarbeidet i utgangspunktet ikke er noe gått da, så kan det jo være vanskelig. Men og spennende og utfordrende da.

- I hvor stor grad opplever du at samtalerne med kollegaer er personavhengig, eventuelt hvis de er det hva kjennetegner de personene du har gode samtaler med?

Hvis jeg skal tenke på rektor kollegaer?

- Ja, kanskje det er lettere på dette spørsmålet.

Si det en gang til.

- I hvor stor grad opplever du at samtalerne med kollegaer er personavhengig, og hva kjennetegner eller gjør de personene du har gode samtaler med?

Hva gjør de samtalerne eller hva?

- Nei, hva kjennetegner eller hvordan er de personene du har gode samtaler med?

Jeg prøver å tenke at jeg har noe å lære av alle jeg da, så jeg synes det er spennende og prate med alle og synes sånn som på rektormøtene, så er det, sjefen min er flink til og dele inn i ulike grupper sånn at det. At vi kan, at det ikke blir sånne låste og faste konstellasjoner. Men det er kanskje mer interessant og snakke med folk som lytter da, det er jo litt ålreit at de kan lytte og gi litt respons på det du selv sier og. Det er noen som er litt flinkere enn andre til og lytte synes jeg. Lytte og interesserte, du merker fort hvis folk er interesserte. Føler liksom, tror det kjennetegner, at hvis folk lytter og er interesserte og kommer med tilbakemeldinger og kommer med egne erfaringer. Det synes jeg er spennende og det lærer en mye av.

- Hva slags relasjoner føler du at du må ha med personer for å kunne gi og ta konstruktiv kritikk?

Du må jo ha god relasjon. Du må jo det, det tenker jeg er kjempe viktig. Jo bedre relasjonen er, jo mer direkte kan du være, synes jeg i hvert fall da. Så, relasjonen er jo helt avgjørende

- Når du sier en god relasjon, hva tenker du må til for at det skal være en god relasjon?

Hvordan en skal opparbeide det eller hva som kjennetegner det eller?

- Kanskje begge deler.

Ja, som leder tror jeg det er utrolig viktig, akkurat som læreren i klasserommet ikke kan se elevene som en sånn mengde av unger, men må se den enkelte. Det tenker jeg for meg om leder er det utrolig viktig og se den enkelte ansatt her og i den jobben enn gjør og gi tilbakemeldinger i forhold til den jobben de gjør. Det tror jeg er helt avgjørende og være interessert og kanskje å vite litt hva de interesserer seg for og prate med folk, sette seg ned og prate med folk. Men jeg er litt sånn og så er jeg utrolig, jeg tror også det er veldig viktig og ta folk i fersken på og gjøre noe bra. Det tenker jeg hver dag, det skal jeg klare hver eneste dag og klare å ta folk i og gjøre noe bra og gi tilbakemeldinger på det. Så merker du når du har jobbet, sånn som i vår har vi hat et prosjekt på sjuende trinn. Og der har vi hat masse veiledninger med lærerne, så der har vi jobbet mye med, hat mye veiledninger. Og der er jeg blitt skikkelig direkte og de tar det på en veldig positiv måte og det er. Du må jo opparbeide

dette her, di må vise relasjoner, det er jo tillit. De må skjønne at jeg vil, de må skjønne lærerne og ansatte her, at de skjønner at jeg vil de vel. Jeg tror de har tillit til det og det må en opparbeide seg. Og så tror jeg det er viktig at jeg ser den enkelte, hvem dem er og den jobben de gjør. Og så synes jeg det dere likeverdighetsprinsippet er veldig viktig, at alle er like mye vert. Og det, for det er klart at det er noen som ses mer enn andre i et kollegium og hun er så flink. Og hun har vært med på det og, enn skal være litt oppmerksom på sånne mekanismer i et kollegium. Jeg vet ikke om jeg svarte på spørsmålet eller om jeg pratet meg bort.

- Da kan vi gå litt over på samtalen da, som forbedrer praksis. Da kan du kanskje svare som skoleleder da. Hvordan jobber dere eller på skolen her på team og hva slags type samarbeid er det de har?

På teamet ja. Teamet er jo viktig, teamet er jo kjempe viktig og det sier lærere jo selv. I en undersøkelse i Gjøvik kommune for noen år siden så var det, så sa lærerne at det var på teamet de lærte mest. At det var der de lærte og utviklet seg. Så jeg tenker at teamet tror jeg betyr mye, veldig mye for læreren. Og teamet de, det er jo litt viktig at det teamet skal fungere da. Sånn at i år så har vi hatt et sånn team prosjekt, med fokus på team arbeid. Og jeg tror det er viktig for at teamet skal fungere godt, så er det kjempeviktig at vi er klare på forventninger til hverandre. Så hver høst før vi begynner å jobbe eller på våren her, setter alle de som skal jobbe på teamet seg ned og med forventninger til hverandre og med forventninger til ledelsen, som skriftliggjøres. Og dette tas jo opp igjennom året og så teamet videre i det prosjektet nå i vår så har vi jobbet med og fått litt sånne redskaper til hvordan vi kan jobbe og snakke sammen i teamet. Hvordan vi kan, sitte og prate om hvordan vi kan sitte og prate om hvordan vi synes ting fungerer, ut i fra hvordan du selv opplever det. Et redskap som skal styrke teamarbeidet, fordi det er jo ikke lett. Og teamet de jobber jo mye sammen og har ukentlig team tid hvor de skal samarbeide og alt det vet jo du mye om. Så jeg tror skal skolen fungere, skal det være et bra læringsmiljø for ungene må teamet fungere godt. Så jeg tenker at det, det er helt avgjørende. Så vi har tenkt at det, hvis, det er viktig at teamet fungerer godt. Og så kan det være vanskelig ikke sant og da er det viktig at de har noen redskaper og hjelpe seg med, ikke sant. Når det går trått og er vanskelig og så vet de at vi i ledelsen er opptatt av det.

- Jobber dere spesielt med hvordan de skal samarbeide eller hva de skal samarbeide om på teamet?

Altså de, vi har jo ulike team konstellasjoner da. Vi har jo stor team, det er første og andre, tredje og fjerde og femte til sjuende trinn. Så de jobber jo, dem samarbeider jo om og får oppgaver fra utviklingsgruppa da, i forhold til ting de skal jobbe med. Som går både på pedagogiske ting og også på en del praktiske ting, arrangementer og diverse. Teamene de, teamene skal samarbeide om å planlegge, gjennomføre og evaluere. Og noen team og der er det veldig ulikt da. Noen team er veldig strukturerte og jobber og har møter etter sakslister og så videre. Mens andre sier at de har mer flyttende samarbeid. Så i forhold til en sånn instruks til hva et teammøte skal inneholde har vi ikke, men det jeg sier til dem da er at dere må ha tid. Dere må ha tid til å samarbeide, dere må sette av tid. Hvis du skal samarbeide om undervisningen til seksti unger, så må dere ha tid til å sette dere ned sammen. Og det vi anbefaler og sier til dem er at det kan være lurt og ha en saksliste, kan være lurt og melde inn saker og ha dem liggende digitalt og legge inn saker og skrive referat fra teammøter. Så det har vi vært med og sittet i møter med team og bestemt, team som synes at det har vært litt vanskelig å få til ting. Så har det vært et godt redskap, noen synes det blir for mye utenomsnakk ikke sant og noen blir litt fortvilet over at tiden brukes dårlig, andre synes at det må kunne være litt uformelt og selvfølgelig. Jeg tror nok en del team har litt og hente på bruk av tiden sin da. Og det prater vi ganske mye om, i forhold til det teamprosjektet våres.

- Det neste spørsmålet svarte du nesten på i stad, om det er noen samtaler du lærer mer av og hva som er kjennetegnet på disse samtalerne? Det var kanskje relasjonene jeg spurte om i stad. Klarer du og si noe om kjennetegn på samtaler du føler du lærer mye av?

Jeg synes jeg lærer så mye hver eneste dag jeg. I går så satt jeg for eksempel i går, så satt jeg med tre lærere i tre utviklingssamtaler, tre gange tre kvarter ca. Og da jeg, i en sånn utviklingssamtale så er jo den ofte linket opp mot utviklingsplanen våres og i forhold til arbeidsmiljø og trivsel og sånt. Jeg tenker, jeg lærer mye i samtaler hvor vi snakker mye om det som er fokus for skolen, tenker jeg. I utviklingsarbeid og ungers læring og voksnes arbeidsmiljø. Jeg synes jeg lærer, sånn som i går sa jeg til lærerne at nå er jeg i gang med utviklingssamtaler, Silje og jeg Silje er inspektør. Jeg synes det er så inspirerende, jeg synes



det er så spennende, jeg synes det er en sånn vitamininnsprøytning og prate med lærere om skole, om klasseledelse, relasjoner, hvordan bygge gode læringsmiljøer. Når vi kan snakke om et felles tema, som vi er opptatt av. Da synes jeg at jeg lærer masse.

- Så kan en si samtaler, som det er mye erfaringsdeling da egentlig?

Ja, samtaler hvor det er mye erfaringsdeling og vi er jo opptatt av at på skolen her at det. De samtalen jeg opplever lærerne er mest begeistret over er når vi deler dem inn i grupper på tvers av team, det er litt farlig hvis alt blir i teamet. Første trinn, andre trinn, tredje trinn, jeg føler at det skjer mye læring og utvikling og entusiasme når vi deler inn i grupper på tvers av teamene. Og diskuterer et viktig tema, for eksempel klasseledelse, vurdering og så videre. Det tror jeg er helt avgjørende, så da er vi opptatt av og bruke en del grupper på tvers.

- I forbindelse med det da, hvis det kommer opp spennende og interessante ting i løpet av refleksjon eller erfaringsdeling. Har Dere noen praksis på skolen for hva dere gjør med det, på en måte og gå videre på det og utdype det hvis det er behov for det?

Vi er jo veldig opptatt av det og jeg er veldig opptatt av det å dele gode eksempler. Sånn at det dras fram i plenum, når vi har fellestid og jeg tror det er helt avgjørende jeg i forhold til læring og utvikling, at vi klarer å trekke opp disse gode historiene og eksemplene og lære av hverandre. Så tror jeg at vi har klart å opparbeide såpass trygghet i kollegiet at det er helt greit og vi har til og med sittet i plenum. I år så vi på resultatene i fra nasjonale prøver, utviklingen gjennom flere år. Så liksom på mestringsnivået, satt i kollegiet og så noen år hvor det er kjempe bra, vi hadde for eksempel da i fjor fem prosent som var i den dårligste gruppen. Og det, ja ikke sant hva gjorde de, hva gjorde dere for noe, åssen undervisning drev dere, hva gjorde dere som gjorde at unger har sånn forståelse. Og da, jo vi satt mye i grupper med elevene og diskuterte problemstillinger, ja så bra og så blir det en diskusjon rundt det. Det synes jeg er kjempe spennende og da tenker jeg, så spurte, spurte dem etterpå hvordan de opplevde det og det syntes de var ålreit. Så trekke de gode eksemplene i plenum eller i små grupper og å lære av hverandre synes jeg er kjempe spennende.

- Dette blir kanskje mer skoleledere og kollegaer da. Reflekterer dere over praksis, det kan jo gjelde lærere i og for seg og da samtaler hvor dere reflekterer over praksis, mot aktuell teori, og eventuelt hva som kjennetegner sånne typer samtaler?

Ja, altså vi er utrolig opptatt av her på skolen å jobbe forskningsbasert, sånn at den teorien og det her har vi med oss hele tiden og jeg tenker at det er en viktig oppgave for meg som leder og trekke fram den hele tiden og, og liksom å gjøre folk interessert og opptatt av det. Så for eksempel det, det prosjektet jeg har nevnt på sjuende. Det er helt knyttet opp mot nyeste forskning i forhold til klasseledelse og det sier vi ofte, ja forskning viser. De siste ukene har vi brukt mye i forhold til den siste mobbekonferansen som har vært i Oslo. Hvor den nyeste forskningen er lagt fram, da viser vi snutter fra det, sånn er det, vi er veldig opptatt av det altså. Det virker som om det smitter veldig over på andre, at vi jobber opp i mot teori og forskning. Skolen har jo blitt mye kritisert for at den ikke gjør det, at vi liksom gjør det fordi vi har gjort det i mange år. Jeg synes vi er ganske flinke til det altså.

- Når dere gjør det hender det at dere opplever at praksis ikke stemmer overens med forskning, at du må justere det på en måte?

Hva tenker du da, at vi hører at forskerne sier noe og så synes vi ikke at det stemmer med det vi driver med.

- Ja om dere gjør noe og så ser dere kanskje at forskning sier noe annet og så prøver dere noe nytt eller at det er mer en sånn inspirasjonskilde?

Jeg tro nok vi mer bruker det som en sånn støtte i det arbeidet vi driver da. Fordi jeg tenker at det er jo viktig og holde ut i det arbeidet du driver da. Hvis noen, dette her virker ikke eller så slutter vi jo med det. Jeg tenker for eksempel på et område vi har jobbet med veldig hardt gjennom, ja fem seks år nå. Med relasjoner, altså med klasseledelse, med relasjoner til elever og den biten der, vi har stått i og stått i og jobbet så hardt med det. Altså lærerne her er så gode på klasseledelse, det mener jeg. Og det vi hører nå, hva er det de snakker om i forhold til mobbing, viktigste våpenet i forhold til mobbing er klasseledelse, gode læringsmiljøer, klasseledelse. Sånn at det er noe med og ha trua på det du driver med og tåle og stå i det og ikke plukke ned noen baller hele tiden. Men du må jo, det er liksom en balanse, men vi har jo brukt mye, vi har jo brukt mange forskjellige forskere. Det er jo viktig å

høre på dem, for eksempel Thomas Nordahl som har vært i flere hundre klasserom og observert og snakket med elever og foreldre og sånn, det er viktig at vi lytter til det. Og jeg tenker at da jeg og lærere og alle som jobber her tenker at det nytter det forskerne sier, da blir det veldig inspirasjon i arbeidet. Så, jeg tenker når lærerne her hører, forskere nå for eksempel nå da fra den nyeste mobbekonferansen, hva de snakker om ikke sant i forhold til mobbing, for det er jo veldig i tiden. Så tror jeg det bare er en sånn inspirasjon for dem, for de ser at det er jo dette vi jobber med. Det er jo ikke avgjørende om du driver med det eller det mobbeprogrammet, det jo avgjørende hva vi gjør i klasserommet, hvordan vi leder elevene. Så, en eller annen slags balansegang er det jo sikkert, det er jo sikkert mye ulike meninger rundt om hos forskere også. Det er noe med og prøve seg fram å lytte litt og så har, jeg tenker at som en leder på en skole så har jeg en viktig oppgave i og holde dem litt oppdaterte. Jeg har mange baller i luften.

- Hva slags struktur har du rundt, det sa du jo litt om og men konkret hva slags struktur har du rundt den formelle samtalen, som møtestyrer, gruppeleder når det er formelle samtaler på skolen?

Vi har jo, teammøter og sånt så er det jo ordstyrer, referent og alt dette her. Det er litt sånn ulike settinger da. For eksempel sa ha vi jo , når vi jobber rundt det med elever så har vi en bestemt modell, relasjonsanalyse så da er det sånn at ordet går på tur og veldig sånn bestemt modell, som brukes. Ellers så er det jo ordstyrer, referent og jeg tror ikke for eksempel vi er så flinke til og la ordstyrer og referent gå litt på omgang. Det blir mye av de samme folkene som går igjen. Så det har vi snakket litt om og det er viktig for en lærende organisasjon at en bytter litt på de rollene der. Men jeg tror det aller viktigste er og lærere av hverandre og gode samtaler er at vi tenker litt sånn gruppesammensetning, at det varierer. Når det gjelder møtestrukturer så er det team, stor-team og så grupper i forhold til relasjonsanalyse, veiledning og så videre, vi har jo noen strukturer da, men vi kunne nok ha utnyttet de strukturene bedre tror jeg for og jobbe enda mer lærende. Jeg tror vi har litt og hente på det. Jeg kjenner ganske godt på det selv og som leder så for eksempel utviklingsgruppemøter, der sitter teamlederne, tillitsvalgt og vi i ledelsen, da er jeg jo veldig opptatt av at ordet skal gå på rundgang og sånn, men jeg merker og det er forståelig. Jeg er ofte best forbredt for jeg er møteleder, så jeg må jobbe veldig med meg og så er tiden litt knapp. Jeg må jobbe veldig med meg selv for ikke og bli for styrende. La folk komme til orde,

ja jeg har litt og lære der altså. Litt sånn utålmodig som person. Sånn at det er en balansegang det der og hele tiden å ha lærende møter hvis det er et mål. Det er et mål det, men det er ikke alle møter på skolen her som er like lærende, vi kunne nok lært en del av, det er ikke alltid de samme som bør være ordstyrer og referenter for eksempel. Men vi er opptatt av det, men vi har mye og hente og jeg har mye og lære, jeg tror det altså.

- Så det siste spørsmålet, det går litt på det vi snakket om nå. Om dere jobber systematisk, da kan du kanskje oppsummere litt da om dere jobber systematisk med og bruke samtalen og kollega samtaler for og utveksle erfaringer og kunnskap på skolen?

Ja vi jobber jo systematisk med det, vi har jo satt av tid for at lærerne skal sitte sammen og diskutere hvordan vi jobber sammen i team, vi har satt av tid for at de skal sitte sammen og jobbe analytisk i forhold til elever, ja si spørsmålet en gang til.

- Blir det jobbet systematisk med og bruke samtaler og kollega samtaler for og utveksle erfaringer og kunnskap i skolen og litt om hvordan det gjøres?

Ja, det gjør vi. Jeg tenker og har skrevet i utviklingsplanen vår og tror jeg at det sitter så utrolig mye kunnskap i en organisasjon, så det viktigste er hvordan gjør vi det og hvordan bruker vi den kunnskapen. Jeg tror nesten at jeg tenker på det daglig jeg. Hvordan skal vi dele og hvordan skal vi få dratt fram de gode eksemplene. Eller, utfordringen, hvordan skal vi hjelpe hverandre for og bli enda mer lærende og lære av hverandre. Jeg synes det er så viktig jeg. Jeg tror det er det viktigste vi gjør i en skole i forhold til og lære og utvikle oss. Jeg tror det er viktigere en alle mulige slags kurs. Videreutdanning og kurr vi må ha det og, videreutdanning og kurs er kjempe bra det synes jeg, men det er utrolig mye kunnskap som sitter i et kollegium. Så hvis vi klarer og få brukt det på en riktig måte så tror jeg det er, ja samtalene så tror jeg det er veldig inspirerende for alle som jobber her. Jeg tenker mye på det altså, hvordan skal vi få det enda mer. Det synes jeg er spennende og akkurat den tilretteleggingen der er det jeg som har et kjempeansvar for, synes jeg. Jeg synes, sånn balanse gang hva er lurt og gjøre nå og hvordan skal vi få til det og. Og også viktig at alle fører seg ivaretatt, og sett og det er en utfordring da. Ja jeg synes det er en kjempe utfordring og som lærer føler jeg kjempe ansvar for at ungene på skolen vår skal ha et godt læringstilbud og et kjempe ansvar for at de ansatte skal ha et godt arbeidsmiljø. Og da er

samtaler og kommunikasjon helt avgjørende, tenker jeg. Og da er det kjempeviktig at jeg som leder er bevisst på det her og bruker det for det er et fantastisk redskap i forhold til utvikling, men jeg tror vi får det til ganske bra