

Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Hege Havn

Masteroppgave

«Kompetanseutvikling og samarbeid i skolen- hva sier lærerne? »

En empirisk undersøkelse av skolebasert kompetanseutvikling.

Master i pedagogikk
2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

Hva er viktigst? Hvem skal høres? Det er ikke alltid enkelt å holde fokus på det som er viktig og hvem sine stemmer som bør høres når det kommer til skole som forskningsfelt, så jeg lener meg på en skoleeiers uttalelse fra USA:

«The main thing is to keep the main thing the main thing.» Sony Donaldson

Han setter ord på det jeg mener er hovedutfordringen i dagens skolepolitikk og skoleutvikling generelt, nemlig å holde fokuset på eleven, og elevens læring og danning. I dagens skole opplever mange lærere at å opprettholde elevfokuset er vanskelig og de strever med å bruke tiden sin nyttig og etter formålet med opplæringen. Hvorfor opplever lærere at slike utviklings- og kompetansehevingsprogrammer har lite relevans og til dels medfører unyttig bruk av tid?

Hovedmålet i mitt masterprosjekt er å få frem lærens stemme når det kommer til det kollektive utviklingsarbeidet. Jeg mener deres bidrag er viktig for å få til et mer konstruktivt samarbeid mellom lærere og andre aktører som bidrar inn i utviklingen av den norske skolen. Jeg håper mitt prosjekt kan bidra til å sette fokus på de som står i skolehverdagen og skal håndtere hvert minutt ved å holde fokus på «The main thing», nemlig eleven. Prosjektet har gitt meg ny kunnskap og motivasjon til å engasjere meg videre i hvordan tilrettelegge for relevant og god læring på lærerens arbeidsplass.

Det å skrive en master vært en lang og krevende læringsreise. Nå ved slutten føles jeg det å ha gitt mening og forhåpentligvis læring, til tross for svette og slit. En spesiell takk går til Mari Sletten for arbeidet med faglige diskusjoner, tekststrukturering og språkvask. Jeg vil i tillegg takke mine veiledere Lene Nyhus og Thomas Dahl for støtte og veiledning underveis. Dere har vært inspirerende, hjelpsomme og helt avgjørende for at dette prosjektet kom i mål! Til slutt vil jeg takke Senter for Livslang læring for tilrettelegging og heiarop i arbeidet med masteroppgaven.

Lillehammer, september 2018

Hege Havn

SAMMENDRAG

Hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven er:

Hva beskriver læreren som vesentlig i det kollektive samarbeidet i skolene når det gjelder sin egen kompetanseutvikling på arbeidsplassen?

Formålet med å ta lærerperspektivet er å belyse hverdagen til lærerne når det kommer til kollektiv planlegging og samarbeid, for å gi nyttig kunnskap om hva lærerne mener er av betydning for sin egen kompetanseutvikling.

Empirien i denne masteroppgaven hentet fra to spørreundersøkelser som ansatte ved seks skoler i Norge har svart på bakgrunn av deltagelsen i Ungdomstrinn i utvikling. Denne satsningen hadde som sitt hovedpremiss at skolene skulle jobbe skolebasert i sine utviklingsarbeider. Det er ikke mange studier i Norge som bruker lærerstemmen når det kommer til skolebasert kompetanseutvikling. Skolen som arbeidsplass blir gjenstand for mange utviklingsprosjekter både gjennom sentrale føringer, lokal politikk og fra lærerne og den enkelte skole selv. I tiden etter 2001 har den norske skolen blitt til tider bombardert av nasjonale satsinger som spenner over et vidt spekter av temaer. Reformtretthet er et begrep jeg har blitt konfrontert med i møte med ulike lærerpersonale. Det har vekket en nysgjerrighet i meg med tanke på å finne ut hva læreren finner meningsfullt i forhold til organiseringen og gjennomføring av utviklingsarbeid.

Teorigrunnlaget for denne masteroppgaven spenner over feltet skoleutvikling, kollektiv læring og ulike samarbeidskulturer. Jeg har valgt å støtte meg på teori om profesjonsutvikling på arbeidsplassen, kollektiv læring, profesjonelle læringsfelleskap, samarbeidskulturer og den reflekterte praktiker. Konklusjonene i masteroppgaven sammenfaller i stor grad med internasjonal forskning på feltet, og indikerer at lærerne i stor grad ser verdien av å jobbe kollektivt.

Hovedfunnene fra studien er at ansatte ved skolene jobber mer kollektivt etter deltagelse i Ungdomstrinn i utvikling. Denne endringen har vokst ut av at de har benyttet allerede eksisterende møtestrukturer, som fellesmøter, teammøter og fagmøter, til det kollektive arbeidet. Det som utgjør en forskjell fra oppstart er at disse møtene nå i større grad inneholder

planlegging og samarbeid om undervisning, heller enn informasjonsformidling og planlegging av ulike aktivitetsdager. De beskriver også en arbeidshverdag som inneholder mer erfaringsdeling, selv om de ikke enda er på et tilfredsstillende nivå. Siste funn er at de etter endt satsning fortsatt etterlyser en bedre evalueringspraksis og fortsatt mener den er mangelfull. Hva dette handler om er vanskelig å si på grunn av at empirien er noe begrenset.

Masterprosjektets bidrag til ny kunnskap og praksis er at læreren ønsker en mer kollektivt basert arbeidsform, men at de fortsatt har manglende evalueringspraksis. Jeg mener det er helt avgjørende å ha med lærerne inn i diskusjonen som omhandler lærerens kompetanseutvikling. Argumentet for hvorfor det er viktig er for å kunne skape eierskap og utvikle kompetanse som oppleves som relevant og nyttig for lærerne selv. Jeg mener det er og har vært manglende oppmerksomhet rundt betydningen av hva lærerne selv mener, og det at det ikke vektlegges en større grad av samskaping i disse prosessene er alvorlig.

I den nye modellen for Desentralisert kompetanseutvikling har imidlertid sentrale myndigheter lagt føringer som anerkjenner betydningen av å la lærere og de lokale forholdene ha en rolle. Det tolker jeg som en tillitt til lærerprofesjonen, og vil komme med en oppfordring til skoleeiere og skoleledere om å høre lærernes stemmer og la de få være med å skape den norske skoleutviklingen.

Metoden jeg har valgt for denne studien er kvalitativ. Forskningsdesignet er tekstanalyse basert på skriftlig datamateriale fra en spørreundersøkelse med åpne spørsmål. Begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign er at jeg mener at en kvalitativ tilnærming til empirien kan gi meg svar på problemstillingen. Jeg mener at denne metoden ikke bidrar til å lukke og forenkle svarene til lærerne, men at den får frem nyanserte og detaljerte beskrivelser. Det at jeg har valgt å gå inn i et åpent spørsmål gjør at jeg forhåpentligvis får ærlige beskrivelser fra lærerne og som bidrar til beskrivelser utover at de skulle vært definert av meg som forsker. Masteroppgaven viser at det kan være behov for mer forskning på dette feltet for å få mer kunnskap om samarbeidsformene og de ulike evalueringspraksisene ved skolene.

ENGELSK SAMMENDRAG

The chosen focus area of this master thesis is:

What does the teacher describe as essential in the collective cooperation in schools regarding their own competence development?

The purpose of taking the teacher's perspective is to focus on the everyday life of the teachers when it comes to collective planning and collaboration and to provide useful knowledge of what teachers believe is important for their own competence development.

Empire in this assignment is derived from two surveys from teachers at six schools in Norway responding to the participation in the national program “*Ungdomstrinn i utvikling*”. This national program had as its main premise that teachers should work school-based in their development work. Hardly any studies in Norway use the teacher voice when it comes to school-based competence development. The school as a workplace is subject to many development projects, both through central guidelines, local politics and from teachers and individual schools themselves. In the since year 2001, Norwegian schools have occasionally been bombarded by national initiatives that span a wide range of themes. Reform fatigue is a term I have been confronted with in meetings with teachers. It has awakened a curiosity in order to find out what the teacher finds meaningful in relation to the organization and implementation of development work.

The theoretical basis for this assignment spans the field of school development, collective learning and different collaborative cultures. I have chosen to support the theory of professional development at the workplace, collective learning, professional learning communities, collaborative cultures and the reflective practitioner. The conclusions of the master's thesis largely coincide with international research in the field, indicating that teachers as a majority see the value of working collectively.

The main findings of the study are that employees at the schools work more collectively after participating in “*Ungdomstrinn i utvikling*”. This change has grown from the fact that they have used existing meeting structures, such as joint meetings, team meetings and seminars, for collective work. What constitutes a difference from start of the project is that these meetings now contain planning and cooperation on teaching more closely contain planning and cooperation on teaching, rather than information dissemination and planning of different

activity days. They also describe a working day that includes more sharing of experience, even though they are not yet at a satisfying level. The last finding is that after completion of their efforts they still call for a better evaluation practice and still believe it is inadequate. How to define the findings in detail is hard to say because the data is somewhat limited.

The Master's project's contribution to new knowledge and practice is that the teacher wants a more collectively based work form, but that they still have lack of evaluation practice. My opinion it is that it is absolutely crucial to have the teachers included in the discussion that deals with the teacher's competence development. The argument behind why it is important is to create ownership and develop skills that are perceived as relevant and useful to the teachers themselves. There is reason to believe that is and have been lacking attention about the meaning of what teachers themselves mean, and that it is not emphasized that a greater degree of co-creation in these processes is serious.

However, in the new model of decentralized competence development in Norway, key authorities have introduced guidelines that recognize the importance of allowing teachers and local conditions to play a role. I interpret this as a confidence at teachers profession and will encourage school owners and school leaders to hear the teachers' voices and let them be a part in the process of developing the Norwegian school further.

The method chosen for this study is qualitative. The research design is text analysis based on written data from a questionnaire with open questions. The reason behind the choice of method and research design is down to the fact that a qualitative approach to my data can provide an answer to the main problem om this study Methodology may not necessarily help simplify or generate the answers to the teachers. But produce nuanced and detailed descriptions. Based upon the fact that the questions used were open ended, this should provide an environment for the people attending to give honest answers and contribute beyond what have been defined by me as a researcher.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	3
SAMMENDRAG.....	4
ENGELSK SAMMENDRAG.....	6
INNHold.....	9
1 Innledning.....	11
1.1 <i>Bakgrunn for valg av problemstilling.....</i>	<i>11</i>
1.2 <i>Presentasjon av problemstillingen.....</i>	<i>13</i>
1.3 <i>Forskningsdesign.....</i>	<i>13</i>
1.4 <i>Avklaring av begreper og avgrensninger.....</i>	<i>15</i>
1.5 <i>Oppbygging av masteroppgaven.....</i>	<i>16</i>
2 Det store bildet – historisk og politisk riss.....	17
2.1 <i>Læring på arbeidsplassen.....</i>	<i>18</i>
2.2 <i>Skolebasert kompetanseutvikling.....</i>	<i>20</i>
2.3 <i>Perspektiver på læring.....</i>	<i>22</i>
3 Utvikling av profesjonell kompetanse.....	25
3.1 <i>Lærerens profesjonalitet i endring.....</i>	<i>26</i>
3.2 <i>Profesjonelle læringsfellesskap.....</i>	<i>27</i>
3.2.1 <i>Fallgruver og forutsetninger for arbeid med profesjonelle læringsfellesskap.....</i>	<i>30</i>
3.2.2 <i>Hvordan rigge for profesjonelle læringsfellesskap.....</i>	<i>31</i>
3.2.3 <i>Praktiske tilnærminger til profesjonelle læringsfellesskap.....</i>	<i>31</i>
3.2.4 <i>Ulike kulturer i skolene.....</i>	<i>33</i>
3.2.5 <i>Individualisme.....</i>	<i>34</i>
3.2.6 <i>Samarbeidsbaserte kulturer.....</i>	<i>35</i>
3.2.7 <i>Hva kjennetegner en god læringskultur?.....</i>	<i>37</i>
3.3 <i>Den reflekterte praktiker.....</i>	<i>38</i>
3.3.1 <i>Undervisningskvalitet.....</i>	<i>38</i>
3.3.2 <i>Samskapt læring.....</i>	<i>39</i>
4 Vitenskapsteori og metode.....	41
4.1 <i>Vitenskapsfilosofisk perspektiver på kunnskap.....</i>	<i>41</i>
4.1.1 <i>Riceour.....</i>	<i>42</i>
4.1.2 <i>Brante.....</i>	<i>43</i>
4.2 <i>Kvalitativ metode.....</i>	<i>43</i>
4.2.1 <i>Metodiske utfordringer.....</i>	<i>45</i>
4.2.2 <i>Forskningsetiske retningslinjer.....</i>	<i>46</i>
4.2.3 <i>Spørreskjema som datainnsamlingsmetode.....</i>	<i>46</i>
4.2.4 <i>Valg av informanter.....</i>	<i>48</i>
4.2.5 <i>Oversikt over deltagende skoler.....</i>	<i>48</i>
4.2.6 <i>Reliabilitet og validitet i mitt forskningsdesign.....</i>	<i>49</i>
5 Analysemetoder.....	53
5.1 <i>Bearbeiding av data og analyse.....</i>	<i>53</i>
5.2 <i>Tematisk gruppering av datamaterialet ved hjelp av Nvivo.....</i>	<i>54</i>

6	Resultater fra spørreundersøkelsene.....	59
6.1	<i>Presentasjon av empiri fra spørreundersøkelsen ved oppstart.</i>	59
6.1.1	Lite kollektiv planlegging og samarbeid.	59
6.1.2	Ønskelig med mer kollektiv planlegging og samarbeid.	61
6.1.3	Ønske om mer erfaringsdeling.	62
6.1.4	Mangelfull evalueringspraksisen ved skolene.	64
6.1.5	Oppsummering av empiri i startundersøkelsen.....	65
6.2	<i>Presentasjon av empiri fra spørreundersøkelsen ved endt prosjektperiode.</i>	66
6.2.1	Mer kollektiv planlegging og samarbeid.	66
6.2.2	Mer kollektiv planlegging og samarbeid. Hvordan?.....	68
6.2.3	Mer erfaringsdeling.....	69
6.2.4	Fortsatt mangelfull evalueringspraksis ved skolene?.....	71
6.2.5	Oppsummering av empirien i sluttundersøkelsen.	72
6.3	<i>Endringer som følge av deltagelse i Ungdomstrinn i utvikling.</i>	73
7	Drøfting	75
7.1	<i>Skolekultur - fra lite til mer kollektiv planlegging og samarbeid.</i>	76
7.2	<i>Profesjonelle læringsfellesskap – Erfaringsdeling ønskes velkommen av lærerne.</i>	80
7.3	<i>Den reflekterte praktiker – fortsatt mangelfull evalueringspraksis.</i>	84
8	Avslutning og konklusjon.....	89
8.1	<i>Fremstilling av funn og konklusjon</i>	89
8.2	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	93
9	Litteraturliste:.....	94
10	Vedlegg.....	98

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Høgskolen i Innlandet ved avdeling Senter for livslang læring fikk oppdrag av Utdanningsdirektoratet i 2013 å være med i Ungdomstrinn i utvikling¹. Mitt prosjekt har utgangspunkt i min egen praksis som utviklingspartner² for 12 skoler i pulje 2 - 4 i denne satsningen. Ungdomstrinn i utvikling var en nasjonal satsning som hadde som formål å støtte lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Et grunnleggende premiss i denne satsningen var at skolene skulle utvikle seg til å bli kollektivt orienterte og strategien som ble valg i satsningen var å jobbe skolebasert. Bakgrunnen for å nå velge skolebasert kompetanseutvikling har sitt utgangspunkt i 2001 da Norge for første gang deltok i den internasjonale Pisaprøven. Norge kom dårligere ut enn antatt og resultatene bidrog til en het debatt. De dårlige resultatene ble utslagsgivende for en rekke nasjonale satsninger som ble iverksatt med intensjon om å øke lærernes kompetanse (Haugsbakk, 2013). De ulike satsningene ble gjennomført med lite hell, og de politiske føringene la nå vekt på tiltaket skolebasert kompetanseutvikling i gjennomføringen av Ungdomstrinn i utvikling. Tanken bak dette var at skolene skulle få større grad av eierskap til sine utviklingsarbeider. Skolebasert kompetanseutvikling blir videreført som tiltak for utviklingsarbeid i stortingsmeldingen Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld.St. 21(2016-2017), kap.8). Myndighetene legger på nytt føringer for hvordan lærernes kompetanse skal utvikles. Det vektlegges også her at en stor andel av kompetansehevingen skal foregå skolebasert, gjennom den desentraliserte kompetansehevingsmodellen. Denne skal i større grad tilby og støtte skreddersøm for at skolene og læreren skal kunne ta hånd om utviklingsarbeidet selv. De politiske myndigheter legger altså ikke lengre til rette for bare store nasjonale satsninger, men fokuserer nå på at utviklingsbehovene skal komme innen- og nedenifra.

Mitt arbeid som utviklingspartner har gitt meg grunnlag for mange refleksjoner rundt fenomenet skolebasert kompetanseutvikling. En erfaring som har bidratt til mange runder med

¹ Nasjonal satsning med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsninger/ungdomstrinn-i-utvikling.

² Utviklingspartner kalles den representanten fra Universitets og høyskolesektoren som har hatt et tett samarbeid med skolen igjennom prosjektperioden på 1,5 år. Rollen er å være en sparrings og samarbeidspartner til praksisfeltet. Hovedintensjonen var at både skolene og Universitets/høgskolesektoren skulle være likeverdige med sine ulike kompetanser og utfylle og gjøre hverandre gode. (https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf.)

refleksjoner hos meg er en opplevd konflikt mellom sentrale føringer og skoleeiere, og de enkelte skolene med sine lærere. Denne konflikten handler om bruk av og innhold i lærernes tid på arbeidsplassen. Min erfaring er at skoleeiere vil ha mer kompetanseutvikling inn skolen for å sikre seg at elevene lærer mer og at skolens resultater i form av nasjonale prøver og eksamen er gode. Lærerne på en andre siden vil ha denne tiden til å jobbe sammen med sin kjernevirksomhet i fokus. Hvorfor snakker de ikke mer sammen om hvordan løse det rent organisatorisk og hva de skal fylle denne samarbeidstiden med?

Lærere har i løpet av de siste årene måtte forholde seg til en endring av profesjonen og ulike internasjonale studiers påvirkningskraft. Dette har påvirket lærerens arbeidshverdag på en annen måte en tidligere. Dette har skapt en større oppmerksomhet rundt det å jobbe systematisk med den kollektive skolen og møte de utfordringer som en stadig mer globalisert verden gir oss (Haugsbakk, 2013). Granlund, Munthe og Mausethagen (2011) peker på i sin artikkel at også lærere, som andre profesjoner, i økende grad også må forholde seg til den organisasjonen de arbeider i og at dette ikke vil endre seg. De hevder følgende:

«Heller enn å bruke «gamle» kategorier om profesjonalitet som vektlegger individuell autonomi og intern kontroll, kan det være fruktbart å snakke om hvordan forholdet mellom profesjonsutøveren og organisasjonene de jobber innenfor, er i endring og skaper nye dilemmaer som krever nye løsninger.» (Elstad & Helstad, 2014, s. 25).

Det å forholde seg til utsagnet over krever at både profesjonen selv og de andre aktørene rundt læreren må se på profesjonen med en ny forståelse. Elstad og Helstad (2014) argumenterer for at det foreligger svært ulike forståelser av hva innholdet i profesjonsbegrepet er med tanke på lærerstanden. Denne masteroppgaven tar ikke utgangspunkt i en bestemt oppfatning eller forestilling om at profesjonelle læringsfelleskap er den eneste strategien for å utvikle lærernes profesjonelle kompetanse. Ei heller gir den en bestemt fasit på hvordan denne utviklingen av skal forgå.

Masteroppgaven søker derimot å utvide forståelsen for kompetanseheving av lærere og dens kompleksitet sett fra lærerens ståsted. Jeg vil argumentere for at studien er like aktuell i fremtidige utviklingsarbeid som skal skje ved skolene i forbindelse med den nye modellen for desentralisert kompetanseutvikling. Dette vil komme til å utfordre skolene, skoleledere og skoleeiere i hvordan de tenker læring forgår i sin skole.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Bakteppet som er presentert innledningsvis viser til en stadig økende grad av å tenke at lærerens kompetanse skal utvikles på arbeidsplassen. Strategien har også fått økende oppmerksomhet i Norge hvor mange av ungdomskolene har vært deltagere i skolebasert kompetanseutvikling gjennom Ungdomstrinn i utvikling. I den anledning er det av betydning å undersøke hvordan lærerne selv opplever det å skulle utvikle sin kompetanse i felleskap. Hva opplever de som relevant og nyttig i den kollektive utviklingen av skolen? Det er dette jeg forsøker å gi et svar på i min studie.

Problemstillingen i masteroppgaven er som følger:

Hva beskriver læreren som vesentlig i det kollektive samarbeidet i skolene når det gjelder sin egen kompetanseutvikling på arbeidsplassen?

1.3 Forskningsdesign

Med tanke på å få frem lærerens egen stemme i størst mulig grad har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. En viktig målsetting med kvalitative metoder er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og jeg søker i denne masteroppgaven en større grad av forståelse for lærerens kollektive samarbeid. Nyenget (2012, s.71-72) påpeker at det er sjelden at kvalitativ forskning har som mål å bygge ut eller teste allmenngyldig teori og langt oftere er selve forståelsen av et fenomen et selvstendig mål. Master oppgaven har ikke som intensjon å teste ut gyldigheten i beskrivelsene til læreren, men søke å få flere beskrivelser for å kunne gi en bredere forståelse for fenomenet. Jeg mener da at det blir like viktig hva man vil i forskningsøyemed komme frem til, likeså om diskusjonen om ulike typer data man vil arbeider med, eller hvordan man vil behandle dem. Det jeg ønsker å trekke inn i min forskning et større fokus på å forklare, i tillegg til å kunne forstå. Brante (1997) hevder at kvantitativ metode er en påstand, men at den mangler forklaringer eller beskrivelser som kan gi et mer nyansert bilde av det som belyses. Jeg mener at lærerens beskrivelser vil gi oss et blikk inn i hva de mener er viktig i profesjonelle læringsfellesskap og hva de mener er årsaken til at det enten fungerer eller ikke når det kommer til kollektiv utvikling. Problemstillingen etterspør mer enn bare beskrivelser i det at den søker kausalitet i de prosesser som lærerne er en del av i sitt samarbeid. Dette er også forankret hos Brante (1997) som erkjenner at det finnes konkrete og fysiske fenomen som er virkelige for oss alle. Men også at sosial virkelighet er virkelig i den forstand at den eksisterer også uavhengig av betrakteren.

Senter for livslang læring ved Høgskolen i Innlandet fikk, som sagt innledningsvis, i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å bistå i arbeidet med satsningen Ungdomstrinn i utvikling ved skoler i Oppland og Akershus. I arbeidet med skolene ble det laget en spørreundersøkelse som ble sendt ut til skolene ved hjelp av plattformen Questback. Min empiri er hentet herfra, men empirien hadde et annet formål enn forskning. Spørreundersøkelsen hadde som hovedintensjon å bli brukt av skolen selv som egen og undervisvurdering i det pågående utviklingsarbeidet. Det er totalt 449 lærere som har svart på 28 både åpne og lukkede spørsmål. I arbeidet med å bruke spørreundersøkelses svar i samarbeid med skolene så jeg potensialet i å undersøke disse mer systematisk.

I min masteroppgave har jeg beskrivelser fra sekstini lærere ved seks ulike skoler i Norge. Disse skolene ligger noe spredt geografisk og er en ren barneskole, en 1 - 10 skole, en spesialscole og tre ungdomskoler. Min empiri er skriftlige egenrapporteringer fra lærere. Jeg har sortert og kategorisert dem ved hjelp av programvaren Nvivo. I Nvivo har jeg klassifisert, sortert og undersøkt relasjoner i empirien som bærere preg av den kvantitative tilnærmingen. Det store antallet svar fra lærere mener jeg sannsynlig kan si noe gjenkjennbart for flere lærere. I analysen brukte jeg ordfrekvens analyse for å få en mer objektiv telling på hvilke begreper som ble brukt oftest, før jeg gikk i gang med en dypere tolkning. Thagaard (2013) påpeker også viktigheten av at kvalitativ metode har som fortrinn at den går i dybden og søker forståelse av sosiale fenomener. Frekvensanalysen ga meg en mulighet til å teste ut min egen objektivitet i forhold til analysen og kunne strekke meg litt nærmere en gyldig slutning.

Problemstillingen opererer på to nivåer. Det ene er å få frem beskrivelser, men den søker også en kausalitet i det å forstå samarbeidsprosessene og hva lærerne mener fungerer i profesjonelle læringsfelleskap. Problemstillingen etterspør mer enn bare beskrivelser i det at den søker kausalitet over de prosessene som lærerne er en del av i sitt samarbeid. Jeg mener den kvalitative metoden, sett i lys av kritisk realisme med dens argumentasjon om at det finnes deler av virkeligheten som er mer sanne enn andre, vil kunne gi svar på problemstillingen. I det å se verden igjennom kritisk realisme anerkjennes det at deler av virkeligheten er sann og at noe er felles for alles forståelse. I denne sammenhengen vil det bety at vi ser skole som organisasjon og system relativt likt og kan diskutere og undersøke samarbeid i skolen med en felles forståelse. I denne sammenhengen mener jeg at det er hensiktsmessig å stille læreren relativt åpne spørsmål for å se på hva de felles er opptatt av,

heller enn det som skiller dem, og la de definere hva som er viktigst å formidle. Ut ifra den kvalitative forskningstradisjonen kunne det også ha vært hensiktsmessig å bruke et annet forskningsdesign. Jeg kunne heller ha valgt intervju, eller foretatt en følgestudie som begge er godt egne for å svare på problemstillingen.

Jeg argumenterer for at det vil være hensiktsmessig å belyse dette fenomenet også fra den norske konteksten. Mitt bidrag inn i diskusjonen er ikke om det er den kvantitative eller den kvalitative forskningen som er den best egnede når det til skoleforskning, men heller å utnytte noen av styrkene til begge. Antallet for å kunne møte en grad av muligheten for å generalisere og kvalitative beskrivelsen for å få mer dybde i beskrivelsene. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 4.2.

1.4 Avklaring av begreper og avgrensninger

Når det gjelder det å undersøke hvordan lærere selv opplever å delta i ulike utviklingsarbeider har jeg valgt å fokusere på den kollektivt orienterte skolen, med samarbeid og ulike arbeidsformer som hovedtema. Begrepet kollektivt orienterte skoler innebærer mer enn ulike samarbeidsformer. Noen eksempler på andre områder innen den kollektivt orienterte skole er å ha en visjon på plass med felles tanker og mål for skolen.

I min oppgave er det det kollektive samarbeidets betingelser og organisering som er i fokus. Bakgrunnen til denne avgrensningen er tuftet på mine egen erfaring fra å være Universitets- og høyskolekontakt for ulike skoleregioner i Norge. Det å være en samarbeidspartner med mange av skolene i Norge har gitt meg innsikt i lærernes arbeidshverdag utenifra, men også gitt meg muligheten til å være i dialog med lærerne. Lærerne etterspør nesten alltid, i mitt møte med dem, mer tid til å jobbe sammen med undervisningen i fokus. Et utviklingsarbeid ved en skole inneholder mange elementer både organisatorisk og faglig. Jeg tar i dette prosjektet ikke for meg alle aspekter ved et skoleutviklingsprosjekt, men avgrenser til som sagt det til å omhandle det kollektive arbeidets organisering og innhold. Jeg vil argumentere for at arbeidet med det kollektive arbeidets organisering og innhold faller inn under fenomenet profesjonelle læringsfelleskap.

Selv om jeg belyser bakteppet for skolebasert kompetanseutvikling, med utvalgte politiske dokumenter og historiske trekk, gjøres ikke dette for å fokusere på disse i seg selv eller

kritisere dem. Min intensjon er å se de politiske føringene og ulike historiske trekk opp mot hva praksisfeltet opplever som meningsfullt. Hovedfokuset i er å bidra til kunnskap som kan bedre samarbeidet mellom høgskole og universitetssektoren, skoleeiere, skoleleder og lærerne til elvenes beste.

1.5 Oppbygging av masteroppgaven

I denne masteroppgaven starter jeg etter innledningen med kapittel 2 som heter «Det store bildet- et historisk og politisk riss». Her tar jeg for meg noen utvalgte politiske dokumenter som jeg mener er viktige for å kunne forstå konteksten rundt utviklingen og arbeidet med kollektivt samarbeid i skolen. Videre påpeker jeg kort noen historiske trekk som er relevante i forbindelse med å belyse fenomenet skolebasert kompetanseutvikling og utvikling av lærernes profesjonelle kompetanse på arbeidsplassen. I kapittel 3 «Utvikling av profesjonell kompetanse» tar jeg for meg teori og forskning som jeg mener er relevant når det kommer til å belyse utvikling av lærernes profesjonelle kompetanse gjennom etablering av profesjonelle læringsfelleskap. De perspektivene jeg trekker opp her er profesjonalitet i endring, profesjonelle læringsfelleskap og den reflekterte praktiker.

Videre går jeg over å til å belyse min vitenskapsfilosofiske forankring og redegjøre for mitt metodevalg i kapittel 4. Her begrunner jeg mitt metodevalg og viser metodens forankring i både vitenskapsfilosofien og den kvalitative metoden. I kapittel 5 «Analysemetoder» redegjør jeg for mine analyser, metoder og fremgangsmåte. Deretter kommer kapittel 6 «Resultater av undersøkelsen» som presenterer empirien og sammenligning av resultatene i forhold til tidsaspektet i studien og de endringer som er kommet frem. Kapittel 7 «Drøfting» tar for seg drøftingen av empirien opp mot tidligere beskrevet teori og forskning. Masteroppgaven avsluttes med kapittel 8 «Avslutting og konklusjon» hvor jeg legger frem mine konklusjoner og svarer på problemstillingen i min oppgave. Her presenteres også forslag til videre forskning.

Jeg vil tilslutt påpeke at jeg trekker opp igjen emner og temaer igjennom hele oppgaven. De sentrale temaene belyses fra ulike utgangspunkt, for eksempel forskning og teori, empirien og mine egne erfaringer og drøftinger. Jeg har forøkt å få frem ny informasjon hver gang jeg gjør dette, men det kan allikevel være fare for noen gjentakelser. Enkelte ganger viser jeg også til andre kapitler eller avsnitt der samme tema er presentert for å forsøke å skape helhet og sammenheng i fremstillingen.

2 Det store bildet – historisk og politisk riss.

I dette kapittelet vil jeg trekke frem noen historiske hendelser som jeg mener er relevante for de nye politiske føringene som kommer. Det å ha et blikk bakover i historien gir oss alle et mer solid fundament i våre diskusjoner og argumentasjoner når det kommer til skoleutvikling. Behovet for å utvikle lærernes kompetanse er ikke et nytt fenomen og hva som er god kvalitet i skolen har opp igjennom tidene blitt diskutert. Boken «Kvalitet i skolen- forskning, erfaring og utvikling» (Aasland, Nyhus, Bjørnsrud, & Monsen, 2009) påpeker at kompetanseheving har fått en stadig økende oppmerksomhet i de siste politiske dokumenter. Løsningen på skolens utfordringer er å øke lærerens kompetanse. Det trekkes opp et bilde av de to store pedagogiske tradisjonene som mange måter utgjør ytterpunktene når det kommer til hvordan en ser på lærerens profesjonalitet. Disse to er den kontinentale og den angloamerikanske tradisjonen, og de representerer hver for seg to ulike tradisjoner til hva som kjennetegner den profesjonelle læreren. Europa har ifølge Monsen (Aasland et al., 2009) endret fokus i forhold til at den angloamerikanske tradisjonen har fått større fotfeste enn den har hatt tidligere. Det er en vid enighet om at fokuseringen på målstyring og accountability er et resultat av OECDs ønske om at Europa skal være en konkurrent i verdensøkonomien. Også i den norske konteksten ser vi tydelige tendenser fra den angloamerikanske tradisjonen. Denne tradisjonen kommer til uttrykk ved at skolene har et større fokus på å måle resultatene og sammenligne seg internt i Norge, men også med resten av verden. Dette utfordrer tanker og holdninger til lærerprofesjonen i større grad mer enn det vi er historisk vant med. OECD sin vurdering av norsk utdanningspolitikk i 1987 og Gudmund Hernes sin påstand om at vi ikke fikk nok ut av befolkningens talent, ble sett på som et av vendepunktene i kvalitetsdiskusjonen i Norge. Det skjedde da gradvis et skifte fra den autonome ansvarlige læreren til at institusjonen blir holdt mer ansvarlig for elevenes læring (Dahl, 2016). Gunn Imsen (2009, s 43), en av Norges ledende pedagoger er også opptatt av å få frem at skoleutviklingen har en lang historie. Hun hevder at makten når det gjelder å utvikle skolen har gått fra katedral til børs. Hun refererer til 80-tallet som siste perioden hvor skolen i stor grad var styrt innenfra. Imsen (2009) hevder videre at tiden etter 1980 tallet frem til i dag har vært mer politisk fundert heller en forskningsbasert, og at samfunnsutviklingen på nittitallet pekte mot en ny tid. Ved å se på politiske dokumenter som er gjeldende nå skal skolene i større grad ta grep om eget utviklingsarbeid, men med målstyringen og de nasjonale kvalitetssystemene som et relativt nytt element skal videreføres. Utviklingen som spesielt ungdomskolene har vært igjennom med Ungdomstrinn i utvikling, og dens målsetting om en kollektiv skole har vært forløperen

for den nye modellen Desentralisert kompetanseutvikling (Meld.St. 21(2016-2017), kap.8). Den skolebaserte kompetanseutviklingen er i så måte ikke ny i form av at skolene skal selv ha større eierskap til sitt eget utviklingsarbeid historisk sett, men det kollektive aspektet og profesjonelle læringsfelleskap har fått økt fokus. For at dette kollektive fokuset skal få gode vekstforhold blir det naturlig at utviklingsarbeidet skal skje på arbeidsplassen. Men hvilke strukturer og rammebetingelser er det som må være på plass for at læring på arbeidsplassen skal få gode vekstvilkår?

2.1 Læring på arbeidsplassen.

Arbeidsplassen er som nevnt i innledningen blitt en større arena for etterutdanning og læring i arbeidslivet i motsetning til i vanlig videreutdanning. Elstad og Helstad (2014, s. 29) påpeker at utvikling av kunnskap på arbeidsplassen er en relativt lite beskrevet dimensjon i forskningen om læreres profesjonelle utvikling. De argumenterer at det er mangler på studier som løfter frem hva som skjer på «innsiden» av lærerarbeidet og hvordan lærere utvikler kunnskap i arbeidslivskontekster. I forbindelse med læring i arbeidslivet har det imidlertid forgått en markant stigning i interessen for den læringen som kan finne sted på eller i tilknytning til arbeidsplassen generelt. Illeris (2012) påpeker flere vesentlige forhold som ligger bak dette. Noen av faktorene er en bevegelse vekk fra ideen om at utdanning og kvalifisering er noe som i hovedsak hører barndommen til, og som avsluttes etter endt utdanning. Tidligere var det vanlig at arbeidstakerne skulle inn i yrker som ikke nødvendigvis endret seg i løpet av arbeidslivet. Dette har endret seg markant og arbeidstakerne må i dag i større grad være forberedt at deres arbeidsfunksjoner vil endre seg i løpet av deres yrkesaktive periode (Illeris & Nordgård, 2012). Dette skiftet har vi sett eksempelvis i skolen ved at satsningen Ungdomstrinn i utvikling kom i gang med skolebasert kompetanseutvikling som en av sine hovedstrategier.

Skolebasert kompetanseutvikling kom inn som et begrep i skolesektoren for fullt med den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling. Denne satsingen hadde sin forankring i stortingsmeldingen «*Motivasjon – mestring – muligheter*» (Meld.St. 22 (2010-2011)). Utfordringer rundt elevens motivasjon og at den er fallende etter hvert som elevene kommer opp i trinnene, var en av hovedmotivasjonsfaktorene for å sette i gang endringsarbeid. Men hvordan skulle man gå frem for å lykkes?

Startanslaget til denne formen for organisering av utviklingsarbeidet kom med stortingsmeldingen «*Kultur for læring*» (St.meld.nr 30 (2003-2004)). Der ble det slått fast at skolen skal være en lærende organisasjon, noe som medførte at ansatte i skolen skulle få utvikle sin evne og vilje til å lære. Å få til en slik endring viste seg vanskelig og det ble senere lagt frem forskning som påpekte at samarbeidet i norsk skole var mindre utviklet enn antatt. Fokuset på problemene rundt samarbeidet i skolen fortsetter i «*Lærelyst –tidlig innsats og kvalitet i skolen*» ved at det trekkes frem at norske rektorer legger i for liten til rette for kollektivt samarbeid og planlegging som forskningen hevder at har betydning for elevenes læring (Meld.St. 21(2016-2017), kap. 4).

Et annet argument lagt frem i «*Motivasjon - mestring – muligheter*» bygger på undersøkelser rundt hva lærerne selv mente om tidsbruken i sin arbeidshverdag (Meld.St. 22 (2010-2011)). Det rapporteres at 70% av lærerne var av den oppfatning at skolen de jobber ved bruker for liten tid på planlegging på fagnivå. Videre henviser det til flere studier der lærerne selv rapporterer om at mye av fellestiden brukes til å gi informasjon heller enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres (Meld.St. 22 (2010-2011)). Der konkluderes det også med at det er i for liten forekomst av profesjonelt samarbeid. To konsekvenser som følger av dette er at for det første at lærernes faglige og profesjonelle utvikling ikke styrkes, og for det andre at det i liten grad bygges en felles undervisningskultur ved skolen (Meld.St. 22 (2010-2011), punkt 9.1.3). Videre trekkes det frem at det er påvist at kompetanseutvikling som inkluderer hele kollegiet som helhet forekommer relativt sjeldent i norsk skole. Samtidig rapporterer lærere i samme dokument at skoler som utvikler seg, er skoler som fremmer læring mellom lærerne. Dette utviklingsarbeidet beskrives som systematisk og målrettet, og at det legges opp til observasjoner og refleksjon over praksis (Meld.St. 22 (2010-2011), s.29).

Utdanningsdirektoratet støtter seg også både til nasjonal og internasjonal forskning som viser at lærere opplever at det er læring ved egen arbeidsplass som har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Rammeverk skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017). Skolebasert kompetanseutvikling er fortsatt et premiss i «*Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*» (Meld.St 21 (2016-2017)), men nå organisert noe annerledes enn i Ungdomstrinn i utvikling. Universitet- og høgskolesektoren skal nå være en samarbeidspartner med skolene, heller enn å være en tilbyder. Intensjonen er at alle parter er likestilte og skal lære av hverandre. Dette utfordrer videreutdanningen og den skolebaserte kompetanseutviklingen ytterligere ved at flere skal samarbeide og lære til det beste for eleven.

2.2 Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling er antitesen til den tradisjonelle individuelle etter - og videreutdanningen som er og har vært gjeldende i lang tid. Fenomenet ikke er helt nytt når det kommer til å utvikle den norske skolen og går vi til litteraturen finnes det flere definisjoner på skolebasert kompetanseutvikling. Jeg vil i denne masteroppgaven bruke definisjonen fra Utdanningsdirektoratet. Argumentet for dette er at skolene som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling har forholdt seg til denne definisjonen og den er grunnlaget for forståelsen hos lærerne som har deltatt i denne studien. Utdanningsdirektoratet gir følgende definisjon av begrepet: «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2013-2017).

I forkant av meldingen «Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Meld.St. 21(2016-2017)) kom stortingsmeldingen «*Motivasjon –mestring- muligheter Ungdomstrinnet*» (Meld.St. 22 (2010-2011)) som konkluderte med at ungdomstrinnet fungerte godt, at elevene trivdes og hadde gode relasjoner til læreren. Ett funn som vakte oppsikt var imidlertid at mange elever ikke var motiverte eller ytet sitt beste skolefaglig. Tiltak ble iverksatt. Tiltakene omhandlet å jobbe med og utvikle god læring, samt å fremme et godt læringsmiljø i ungdomstrinnet. Resultatet av denne prosessen var ment å ende i mer motiverende undervisning som skulle oppleves som relevant og utfordrende for elevene. For å oppnå dette ble det satset på tre hovedvirkemidler:

1. Skolebasert kompetanseutvikling
2. Nettressurser
3. Lærende nettverk

Et av de mest sentrale tiltakene og premissene ved Ungdomstrinn i utvikling ble at kompetansehevingen skulle gjennomføres skolebasert. Skolebasert kompetanseutvikling er, som allerede vist i definisjonen, når hele skolen deltar i kompetansehevingen og tiltaket gjennomføres på skolen. Denne satsningen er bland annet inspirert av en tilsvarende satsning i Ontariaoregionen i Canada. Hargraves og Fullan (2012) er blant flere forskere som har

undersøkt denne regionen og deres forskning har blitt noe av det materialet de norske myndigheter har støttet seg på.

Det finnes forskning på skolebasert kompetanseutvikling i Norge, men ifølge Mausethagen (2015) er det ikke stor nok andel av forskningen som har lærerens stemme som grunnlag for sine undersøkelser. Hensikten med skolebasert kompetanseutvikling fra direktoratet sin side, er å skape en god praksisendring over tid og videreutvikle skolen om lærende organisasjon. Utfallet skal være at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring. En slik endring forutsetter en systematisk utvikling på organisasjons og individnivå over tid. Alle nivåer må også være representert fra skoleeier til personalet, og samarbeidet må være forpliktende. Videre legger Mausethagen (2015) vekt på at kompetanseutviklingen må være forankret med planer og målsettinger hos skoleeier. Betydningen av skolebasert kompetanseutvikling og synet på at den er den mest effektive kompetanseutviklingen når det gjelder læreres læring, og dermed også elevers læring, er videre tydeliggjort som grunnlag for EUs kompetansetenkning (Dahl, 2016). Men det er ikke tilstrekkelig at kompetansehevingen er skolebasert, lærerne må også selv ta eierskap i sin egen profesjonelle utvikling (Postholm, 2017, p. 266).

Det er også ifølge Aas m.fl (Aas & Paulsen, 2017) veldokumentert i storskalastudier at dersom skoler jobber skolebasert, i den forstand at skoleledere og lærere sammen institusjonaliserer kulturer og strukturelementer som fremmer samarbeidslæring og innovasjonsspredning, gir det et signifikant positivt bidrag på elevers læring. De argumenterer derfor at skoleledelse i dag i større grad enn tidligere bør bestå i å lede skolens kollektive læringskapasitet og utvikle lærernes kompetanse. Denne kompetansen omfatter evner, holdninger, kunnskap og ferdigheter til å tilpasse seg endrede betingelser gjennom organisatorisk læring. Resonnementene møter stor grad av enighet hos både praktikere og forskere, men Aas mener det fortsatt foreligger en utfordring i å få innsikt i hvordan skolene mestrer å utvikle lærende systemer innenfor en norsk kontekst (Aas & Paulsen, 2017, s. 132). Ekspertgruppa³ har foretatt en reanalyse av Talis sine data fra 2009 (ungdomstrinnet) og 2013 (hele grunnopplæringen) sammen med annen forskning. Hovedfunnene er at det er av betydning hva slags kollektivt samarbeid som utøves ved skolene er avgjørende for hvilken grad av effekt det har på elevenes læring. I disse dataene fremgår det at lærerne melder om en

³ Ekspertgruppa ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet med formålet å frembringe et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om lærerrollen og læreryrkets status. Leder for gruppen var Thomas Dahl. <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/SPS/Ekspertgruppen-om-laererrollen>.

større grad av misnøye når skolen ikke preges av medbestemmelse og eller ikke har en kultur for samarbeid både innad, men også utad med skolens interesser i fokus (Dahl, 2016, s. 161). Videre legger Ekspertgruppa vekt på at lærerne ikke nødvendigvis er fornøyd med bruken av tiden i felleskap. Denne tiden ønsker lærere, ifølge studien, å bruke til planlegging av undervisning. Samtidig viser en annen undersøkelse at individuell tid og fellestid til refleksjon og vurdering av egen praksis var noe lærerne mente det brukes for liten tid til (Dahl, 2016, s. 161).

Utvikling av skolen har alltid vært aktuelt tema for samfunnsdebatten i takt med samfunnsutviklingen. Utviklingsarbeidet har vært både sentralt styrt og hatt innslag av mer desentrale elementer opp igjennom historien. Det som peker seg ut som interessant er at litteraturen vektlegger at lærerne melder om misnøyen med utviklingsarbeidet. Jeg argumentere for at det da er interessant å gå inn i lærerens beskrivelser av hvordan eksisterende samarbeid forgår, vurderingen av, samt hva de eventuelt opplever som meningsfullt i det kollektive arbeidet.

2.3 Perspektiver på læring.

Denne masteroppgaven handler om læring og læringsprosesser som sådan, men fokuserer på hvordan læring kan foregå i kollektive planlegging og samarbeidsprosesser. Læring er komplekst og det finnes mange ulike meninger og definisjoner. I min studie tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv for læring, som understreker de sosiale og kulturelle aspektene ved læringen. Valget om å benytte denne vinklingen er tatt på bakgrunn av at fenomenet profesjonelle læringsfellesskap og fokuset på kollektiv læring som ide. Jeg støtter meg til Illeris definisjon av begrepet kollektiv læring. I følge Illeris brukes begrepet kollektiv læring i de spesielle sammenhenger den en gruppe mennesker med vidtgående ensartede forutsetninger på et område inngår i en læringssammenheng der den sosiale situasjonen medvirker til at de lærer noe felles (Illeris & Nordgård, 2012, s. 153). Jeg har valgt å støtte meg på Irgens sin definisjon som han har hentet fra Shuell:

«Læring er en vedvarende endring i adferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring.» (Irgens, 2007, s. 47).

Men hva vil det si at noe er lært? Læringen vil kunne vises i adferden til den lærende som da er endret og denne atferdsendringen har kommet som et produkt av at den kollektive læringen som har foregått i den sosiale situasjonen som i denne masteroppgaven er representert ved et skolemiljø og en skolekultur. I dette blir begrepet sosial situasjon førende for hvordan en velger å forstå læring. Læring skjer på mange ulike måter og i ulike kontekster. I motsetning til behaviorismens passive elevsyn ligger det i den sosiokulturelle læringsteorien et premiss om at den lærende er aktiv deltager, enten i samtale med seg selv eller andre. Språket utgjør også en sentral faktor da det anses at kunnskap skapes ved hjelp av språket og foregår i en sosial sammenheng (Postholm, 2010).

Opprinnelsen til det sosiokulturelle læringssynet kommer som et motargument, i siste del av 1800 – tallet, på samtidens individfokus. Det ble nå større fokus på sosiale prosesser og mindre tro på individbasert kunnskapsutvikling. Individet ble nå plassert inn i samfunnet og det ble en økende interesse for forholdet mellom individ og samfunn (Olsen, Hopfenbeck, & Lillejord, 2013). Aktørene i dette skiftet var blant annet Dewey⁴ og Vygotsky⁵. Deres bidrag har vært å flytte fokus fra individet til den sosiale og kulturelle konteksten. Filstad (2016, s. 80) påpeker at fokuset må være på selve situasjonen, erfaringen og handlingen. Dette innebærer å se på de sosiale relasjonene og de kulturelle forholdene som representerer forankringen for menneskers deltagelse og praksis i ulike sosiale felleskap. Dewey hevdet at læringsprosesser var endringer i en persons erfaringer og at disse endringene skjer igjennom handlinger som krever refleksjon. Den sosiokulturelle teorien ble utvidet og bygget videre på Vygotsky sine tanker og ideer om at læring først skjer i møtet mellom menneskers handling, for så å bli del av den enkeltes læring. Begge vekta språket som viktig komponent for læring enten den dreide seg om indre dialoger eller samtaler i en sosial sammenheng med andre (Postholm & Madsen, 2012).

Å forstå læring i et sosiokulturelt perspektiv innebærer at mennesker lærer og utvikler sin profesjonelle kapital gjennom samtale og sosialt felleskap. Dette er relevant i mitt prosjekt, da mennesker i skolen er forskningsfeltet og profesjonelle læringsfelleskap har kollektiv læring og utvikling som kjerne. Det sosiale felleskapet og de sosiale prosessene er grunnleggende og viktige for læreres læring.

⁴ Dewey, John (1859 -1952) amerikansk filosof, psykolog og pedagog.

⁵ Vygotsky, Lev Semenovitsj (1896 – 1934) russisk psykolog.

3 Utvikling av profesjonell kompetanse.

Utvikling av profesjonell kompetanse kan gjøres på ulike måter og på ulike nivåer i en organisasjon, men jeg har valgt å ha fokus på det kollektive utviklingsarbeidet i skolen. Bakgrunnen for valget av de ulike teoretiske perspektivene har sitt utgangspunkt i mine egne erfaringer i mitt møte med lærerne og de ulike skolenes kulturer. Møtene har satt i gang mange refleksjoner som omhandler de ulike skolenes kulturer. I en skole kan jeg bli møtt med smil og vennlighet og i en annen skolekultur er det få som hilser. I tillegg er det merkbart når jeg samarbeider med skolene, at kulturen er i ulik grad preget av trygghet, når det kommer til å være villig til å lære samarbeid med andre. Innenfor kollektivt utviklingsarbeid som jeg har gjort rede for i kapittel 4, har jeg valgt å trekke inn argumenter for at lærerprofesjonen er i endring. En av disse endringene er en forventning om at læreren skal delta profesjonelle læringsfelleskap. I fenomenet profesjonelle læringsfelleskap ligger det en antagelse om at lærere som jobber sammen på arbeidsplassen sammen skaper en bedre skole for elevene.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori og forskning som er relevant for min problemstilling som søker å få svar på hva lærerne beskriver som vesentlig i det kollektive samarbeidet og hva som er av betydning for kompetanseutvikling. Fokuset på profesjonelle læringsfelleskap i Norge har sitt siste utspring fra Kunnskapsdepartementet for ny overordnet del av lærerplanen (Regjeringen, Ny overordnet del). I overordnet del punkt 3.5 står det:

«Skolen skal være et profesjonsfaglig og verdimeessig felleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over, vurderer og videreutvikler sin praksis.»

I dette ligger det til grunn prinsipper om at alle nivåer i skolesystemet har ansvar for det samme målet og at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket. Lærerprofesjoner som har et felles verdigrunnlag og en felles forsknings - og erfarings basert kunnskapsbase, samt at de utvikler sin faglige, pedagogiske og fagdidaktiske dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger, er et mål i seg selv for å kunne oppfylle formålet med opplæringen.

I det å delta i et lærende fellesskap er profesjonalitet et sentralt begrep. Arneberg og Overland sier kjennetegnet på en som kan kalles profesjonell er kompetanse og dyktighet, i motsetning til en amatør som ikke vurderes etter så strenge kriterier. Den profesjonelle har bestemte kvalifikasjoner som amatøren mangler, eller har i mindre utstrekning (Arneberg & Overland, 2013, s. 115). I kampen om lærerprofesjonaliteten har diskusjonen ifølge Mausethagen mfl. (2011) handlet om hvorvidt læreryrket er en profesjon eller en semiprofesjon. Det er kriteriene om autonomi, forskningsbasert kunnskap og egne etiske standarder som lærere og andre «nye» profesjoner sies å ha problemer med å oppfylle. Motstanden mot å kalle læreryrket en profesjon har endret seg både i at Utdanningsforbundets dokumenter og stortingsmeldingene har en økt bruk av profesjonsbegrepet. I sin bruk av profesjonsbegrepet legger myndigheter og Utdanningsforbundet inn erfaring, fagkunnskap og forskning som viktige deler av lærerens kunnskap. Disse aktørene er også enige om at læreren har et profesjonsansvar for kvaliteten i skolen. Det lærerne selv mener kreves for å lykkes som lærer er at lærerne selv vektlegger aspekter som handler om ledelse og de relasjonelle aspektene ved undervisningen. Dette innebærer orden, disiplin, motivasjon og trivsel, og at lærerutdanningene i større grad vektlegger faglig og formell kunnskap. Det er også uenigheter om hva slags kunnskap og kompetanse som skal fylle lærerprofesjonen (Mausethagen, Granlund & Raaen, 2011). Dette gjør ikke arbeidet med å finne gode løsninger på hvordan skolen skal kunne utvikle seg til det beste for elevene noe lettere.

Læreres læring på arbeidsplassen har som tidligere nevnt fått økt fokus, og en kollektivt orientert skole vurderes å være et godt virkemiddel for å utvikle lærernes kompetanse og derigjennom øke elevens læring. Jeg vil i dette kapitlet støtte meg på teori om profesjonsforståelse, profesjonelle læringsfellesskap, individuelle og samarbeidende kulturer, og til slutt den reflekterende praktiker, da dette blir kjerneelementene i min studie av læreres læring. Begrepene vil bli presentert i hvert sitt underkapittel.

3.1 Læreres profesjonalitet i endring.

I lys av skolehistorien ser vi at det å være lærer har fått en ny dimensjon i form av at lærersamarbeid ikke lenger er valgfritt, men et krav. Som jeg henviste til tidligere setter den nye overordnede delen av læreplanen fortsatt fokus på dette gjennom en videreføring fra Ungdomstrinn i Utvikling som vektla sterkt den kollektivt orienterte skolen som et mål. En av måtene å støtte opp om kollektiv profesjonsutvikling på, er å etablere profesjonelle

læringsfellesskap. Elstad og Helstad (2014, s. 30) er opptatt av å få innblikk i hvilke trekk ved lærersamarbeidet og arbeidsplassrelatert kunnskapsutvikling innen mer langsiktige og samarbeidsorienterte skoleutviklingstiltak som bidrar til utvikling av lærernes profesjonelle kompetanse. Elstad og Hestad (2014, s. 31) støtter seg på at deltagelse i profesjonelle læringsfellesskap, som involverer arbeid med elevdata, kan forandre lærerens praksis. Det trekkes også frem flere fellestrekk og ett av disse er at det å arbeide i disse profesjonelle læringsfellesskap fører til fokus på kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Deltagelse i læringsfellesskap kan ha stor påvirkningskraft på endring av skolekulturer og læreres arbeid. Hargreaves og Fullan (Hargreaves, Fullan, & Sandengen, 2014, s. 123) argumenterer også for at det handler om kultur og eventuelt endring av kulturen i organisasjonen hvis en skal få til utvikling av skolens profesjonelle kompetanse. Å endre en kultur er ikke en enkel jobb, men skal en oppnå noe form for endring er det nødvendig å gjøre det mulig for medlemmene av denne kulturen å studere seg selv og sin egen påvirkning. De hevder videre at i skolen handler det om hvordan kulturen påvirker utviklingen av profesjonell kompetanse sammen med voksne og barns læring. Begrepet *rekulturering* definerer denne prosessen som skolen må igjennom hvis den profesjonelle kompetansen skal økes og de profesjonelle relasjonene skal kunne utvikle seg til det beste for elevenes læring.

Mausethagen (2015) er en av de som har forsket på endringer av lærerrollen. Som tidligere nevnt må lærere nå i større grad en tidligere forholde seg til skolen som organisasjon og dens kollektive kultur. Dette utfordrer lærerprofesjonen da det fordrer at de ikke lenger jobber i en organisasjon hvor individualitet og full frihet til å være den læreren som de selv ønsker er mulig. Bakgrunnen er føringer om at skolene skal jobbe kollektivt og det foreligger en klar forventning om at det opprettes og jobbes etter ideen profesjonelle læringsfellesskap. Filstad (Filstad, 2016) er opptatt av at den læringen som skjer på arbeidsplassen må ha fokus både på den formelle og uformelle læringen for å få tak på den tause og eksplisitte kunnskapen. En forutsetning for å kunne få tak i og utnytte slik kunnskap er at den deles igjennom sosial praksis, refleksjoner og evalueringer.

3.2 Profesjonelle læringsfellesskap

Selve begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble dannet av Shirley Hord som vektla betydningen av at lærere sammen utforsket hvordan de kunne forbedre sin undervisningspraksis på områder de mente var viktige for dem, for å så iverksette det de har

lært (Hargreaves et al., 2014, s. 145). Hun la ikke opp til at disse fellesskapene nødvendigvis skulle være basert på vitenskapelige eller kvantitative funn, men at den erfarne kollektive dømmekraften skulle være ledende. Slike prosesser drives fremover av at det gjennomføres voksne, stimulerende samtaler om god og dårlig praksis. Det har kommet flere etter Hord som påpeker at det ikke er så enkelt å få til robuste og lærende profesjonelle læringsfellesskap.

Timperely m.fl (2007) belyst hvorfor det er slik gjennom å se på sammenhengen mellom profesjonelle læringssituasjoner og påvirkningen de kan ha på lærerens praksis. Dette omtaler de som en svart boks på bakgrunn av dynamikkens kompleksitet. I sitt arbeid har de, som de selv sier, startet med å pakke ut dette mangesidige fenomenet. Arbeidet avdekket at faktorer som er kjent for å stimulere for elevers læring ikke alltid blir praktisert av lærerne. De trekker videre frem to påstander som blir brukt i stor grad, til tross for effekten av hva disse forfekter ikke kan understøttes. Denne er at en må se på lærere som selvregulerte profesjonelle som vil kunne konstruere sine egne læringserfaringer og utvikle en mer effektiv virkelighet for sine elever gjennom kollektiv kompetanse hvis de har tilstrekkelige med tid og ressurser.

Timperely m.fl (2007) påpeker at læring i profesjonelle læringsfellesskap er for komplekst til å la seg løse kun ved hjelp av uformelle samarbeidsformer og den kollektive dømmekraften alene. Timperely m.fl legger frem syv punkter som er avgjørende for at lærerne utfordrer sin egen praksis i sin syntese. Disse er: utvidet tid som gir muligheter til å lære, bruk av ekstern kompetanse, læreres forpliktelse til læring heller en å være frivillig med inn i kompetansehevingen, at rådende holdninger til elever og læring utfordres, muligheten til å delta i profesjonelle læringsfellesskap hvor det gis mulighet til å ta inn over seg nye forståelser og utfordre problemorienterte overbevisninger, at innholdet er konsistent i henhold til forskning og politiske trender og til slutt aktiv skoleledelse.

Jeg vil utdype punktene som omhandler tid, læreres involvering og deltagelse i profesjonelle læringsfellesskap da disse er mest relevante for min oppgave. Tid er avgjørende for at lærer skal kunne samles for å utvikle sin kompetanse, og de trenger utvidet tid for å kunne oppnå bærekraftig læring. Studien til Timpelerey m.fl (2007) påpeker at organiseringen av denne tiden var vesentlig. Møtehyppigheten varierte fra ukentlig til ikke sjeldnere enn en gang i måneden. Men tid alene trenger ikke nok. Tiden må også organiseres og brukes på en god måte. Bakgrunnen for denne påstanden er at prosessen med å utfordre læreres eksisterende praksis ikke er lineær og enkel, men krever refleksjon og deling av erfaringer for å kunne ta et skritt videre. Det vil si at vi har å gjøre med kompleks kausalitet slik jeg forstår det, noe jeg

kommer tilbake til i kapittel 4 «Vitenskapsteori og metode». Læreres involvering trekkes også frem fra studien som et viktig premiss for å kunne lære. Samtidig som lærernes villighet til å delta ikke er avgjørende for at det skjer læring. Selv de frivillige vil møte på krevende og ukomfortable situasjoner når de oppnår dypere forståelse og utvider kompetansen sin. Det er læringens innhold og de ulike aktivitetene som støtter opp under læringen, sammen med begrunnelsen for å delta som er forløsende for læringsutbyttet.

Deltagelse i profesjonelle læringsfelleskap var også et element som viste seg å kunne skape utvikling hos lærerne. Det hadde ingen betydning om læringen foregikk skolebasert eller på et annet sted sammen med lærere fra flere skoler. Studien viser at effektive profesjonelle læringsfelleskap er definert av to elementer. For et første er det viktig at deltagerne blir oppfordret og støttet til å søke ny forståelse og deres påvirkning for læringen. Den andre faktoren var å ta inn over seg og analysere påvirkningskraften undervisningen hadde på elevenes læring. Dette innebar at de hadde diskusjoner om elevenes læring, felles holdninger og regler samt at alle føler et felles ansvar for alle elevers læring.

I boka «Profesjonsutvikling i skolen» skriver Elstad og Helstad (2014, s. 136) at profesjonelle læringsfelleskap bygger på en antagelse om at lærerne som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene og at dette samarbeidet kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. Videre trekkes det frem at de gjennomgående karakteristikker knytter profesjonelle læringsfelleskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner og som tar kollektivt ansvar for elevers og læreres læring. Denne formen for kunnskapsutvikling representerer en form for etterutdanning med potensial om å fremme robust skoleutvikling. Potensialet for utvikling er størst når det tar utgangspunkt i lærerens praksis, hva de kan og vet, og hva de har behov for å vite mer om.

Hattie (Dahl, 2016) er også opptatt av det kollektive arbeidet i skolen for elevens beste. I følge Hatties nye data er det som skjer mellom eleven og lærerne viktigst for å styrke elevens læring, og at denne interaksjonen ytterligere kan styrkes og utvikles ved at lærerne sammen har tro på det de gjør kollektivt. En slik tilnærming innebærer at lærere som sammen har tro på at det de gjør har betydning for elevenes læring, i større grad vil kunne oppnå økt læring hos elevene. Videre henviser Dahl (2016, s.167) til Philippa Cordingley og hennes litteraturgjennomgang som tar for seg at de aller fleste studier viser til betydningen av det hun kaller ”Collaborative professional development”, som er nært opptil forståelsen av

profesjonelle læringsfellesskap. For at denne formen for samarbeid skal være vellykket for endring av praksis er det avgjørende at det blir satt inn i en utviklingssammenheng. Det at skolene er i stand til å håndtere organisasjonslæring utgjør også et viktig prinsipp. I begrepet organisasjonslæring ligger forståelsen av å ta i bruk arbeidsformer som er kollektive. Dette utfordrer lærerne historisk sett i det å jobbe mer systematisk sammen som organisasjon. Det vil da ikke være tilfredsstillende at noen lærere møtes tilfeldig og når de selv mener det er hensiktsmessig. Det må legges til rette for meningsfullt innhold, strukturer og tid.

3.2.1 Fallgruver og forutsetninger for arbeid med profesjonelle læringsfellesskap.

Timpererly, Wilson, Barrar og Fung (2007) er opptatt av å ikke gå i fellen og tro at deltagelse i profesjonelle læringsfellesskap i seg selv er løsningen. Slike fellesskap trenger nødvendigvis ikke å føre til utvikling, men at arbeidet med å finne de rette tiltakene må skje i samarbeid med lærerne. De trekker frem faren for det de kaller aktivitetsfeller. Aktivitetsfeller kjennetegnes av at deltagerne kommer raskt over i handlingsmodus og at de ikke har brukt tilstrekkelig tid på diskusjon og refleksjon. Helstad (2014, s. 137) trekker videre frem betydningen av at disse profesjonelle læringsfellesskapene har tett praksistilknytning. Nærheten til praksis har igjen påvirkningskraft med tanke på hvordan lærere snakker om og forstår sin praksis. Et sentralt argument er at disse fellesskapene kan motvirke tendensen til privatpraktisering av lærerens praksis. Videre argumenterer hun for at det å være en aktiv deltager i profesjonelle læringsfellesskap i og på tvers av skoler kan bidra til at lærere bedre forstår hvilke aspekter ved slike fellesskap som har overføringsverdi til klasserommet og elevers læring.

En annen fallgrube som trekkes frem av Hargreaves og Fullan (2014, s. 145) er at læringsfellesskapene blir for uformelle og lite forpliktende. At deltagerne forplikter seg og har et felles ansvar både ovenfor forbedring av praksis i undervisningsformålet, men også at de forplikter seg til å respektere og bry seg om hverandre personlig og profesjonelt, vil kunne bidra til utvikling av praksis. Læringsfellesskapene er drivkraften til å gjennomføre forbedringer som kommer elevenes læringsutbytte, velferd og prestasjoner til nytte. De argumenterer for viktigheten i at lærerne sammen og i en profesjonell kontekst lærer hvordan å løse problemer, heller enn å ta i bruk ferdige programmer og fasiter som andre utenforstående har laget. Videre argumentere de også for et systematisk arbeid over tid og at det settes ambisiøse og innovative læringsmål.

Som påpekt i avsnittene over argumenterer flere for at dersom profesjonelle læringsfellesskap skal klare å påvirke praksis må det tilrettelegges utover å samle lærerne og gi de tid. Det må legges strukturerer, en klar forventning til deltagelse og læring samt at det gis tilgang til relevant fagstoff som kan utfordre eksisterende holdninger og praksis.

3.2.2 Hvordan rigge for profesjonelle læringsfellesskap.

Som nevnt over krever et godt fungerende profesjonsfellesskap mer av organisasjonen enn at det bare er tilrettelagt for tid og sted. Profesjonelle læringsfellesskap krever videre en utforming eller en rigg for at de skal være produktive. Profesjonelle læringsfellesskap må organiseres og arrangeres. Det må tas hensyn til lærernes behov for fellestid utenfor klasserommet, hvor de kan utforske praksis og diskutere hvordan den skal forbedres. Lærerne må trekkes med inn i disse fellesskapene og oppfordres til å henge med. Denne drivkraften må komme fra fellesskapet og må innebære kollektiv autonomi, åpenhet og ansvar (Hargreaves et al., 2014, s. 161).

I hvor stor grad har vi profesjonelle læringsfellesskap i den norske skolen? Går vi tilbake til den norske konteksten, peker Dahl (2016) til Talis sine data ved at det i norske skoler spesielt på ungdomstrinnet og oppover rapporterer betydelig under gjennomsnitt på når det kommer til ”Professional collaboration”. Dahl oversetter dette til forståelsen om i hvor stor grad det er utviklet profesjonelle læringsfellesskap ved de norske skolene. Videre trekkes det frem at det er avgjørende i hvilken grad skolen preges av medvirkning og samarbeid mellom aktørene i og utenfor skolen når utviklingsarbeidet skal ledes og driftes, heller enn i hvor stor grad rektor er støttende og involverende (Dahl, 2016, p. 166). Det ser altså ut som om den norske skolen fremdeles er preget av individualisme når det kommer til læreres samarbeidsform, heller enn gode læringsfellesskap og kollektive læringsløft.

3.2.3 Praktiske tilnærminger til profesjonelle læringsfellesskap.

Utgangspunktet for å ta med temaet praktiske tilnærminger til profesjonelle læringsfellesskap er at jeg selv har erfaringer med å jobbe med flere av dem. Min tolkning er at det er nettopp sidde som gjør det i større grad mulig for at de profesjonelle læringsfellesskapene blir produktive. De er enkle, men effektive metoder, for å strukturere samarbeidet på sånn jeg ser det.

Hvordan kan skolene så jobbe for å få de teoretiske tankene rundt profesjonelle læringsfellesskap ut i handling? Det er ifølge Ertesvåg (2012, s.171) ikke bare enkelt. Veien å gjøre dette på er være bevisst på at det å omsette teori og forskning til praksis innebærer en omsetningsprosess der en implementerer aktiviteter og tiltak på en systematisk og målrettet måte slik at en kan nå de målene en setter seg. I profesjonelle læringsfellesskap er refleksjoner, samtale og erfaringsdeling sentralt i hvordan lærerne kan øke sin kompetanse. Hun trekker frem metoden IGP og kafedialog som eksempler på organisering av refleksjoner, drøftinger og erfaringsdeling i kollegiet. Ertesvåg (2014, s.175) argumentere for viktigheten av at skolene bygger en infrastruktur. I endringsarbeid kan begrepet infrastruktur bli benyttet for etablering av strukturer som sikrer kvaliteten i arbeidet. Et eksempel på dette er å sette av tid og ressurser som sikrer nødvendig refleksjon. Tid bør avsettes og arenaer bør være etablert før en går inn utviklingsarbeidet. De fleste skoler er organisert etter trinn eller team-modell med tilhørende møter og planlagt fellestid. Disse strukturene er gode arenaer for grupperefleksjon på grunn av at de er lagt til faste tider og fyller da kravet om kontinuitet. Ertesvåg (2014) beskriver i sin bok at aktiviteter som IGP (Individ, gruppe-plenum) – metoden og Kafevent-metoden er hensiktsmessige å bruke i disse strukturene. Jeg vil nå gjøre kort rede for disse to metodene:

IGP – metoden

I representerer selvrefleksjon og aktørprinsippet der enkeltpersonen prøver å ta tak i «tanker om egne tanker». Fokuset på individet kommer av at individet ikke spontant går inn i en objektivposisjon der hun eller han ser seg selv og sin egen praksis, og derfor må det legges til rette for dette. Et resultat av denne metoden er at gruppe-medlemmer som ikke ofte tar ordet, lettere kan gjøre det og alle stemmene kommer frem.

G viser til grupperefleksjon som er strukturert slik at alle får taletid. Hver enkelt deler tanker og får tilbakemeldinger. Prosessen med utvikling av kollektiv kunnskap starter ved at en legger de andre sine vurderinger til sine egne og utvikler nye tanker og kunnskap.

P er en videreføring av det som kom frem av kollektiv kunnskap som ble formidlet i plenum. Her får en tilgang på hele personalet sine tanker, kunnskaper og opplevelser av egen praksis. Disse vil danne grunnlaget for de kollektivt forpliktende avgjørelsene som blir vedtatt (Ertesvåg 2012, s.176).

Kafevert -metoden

Kafevert – metoden kan sikre seg at en jobber målrettet med de ting en vil drøfte. Dette er en av de metodene som kommer frem i empirien og er strukturert. En kafe´samtale er en kreativ prosess for å lede en samarbeidende dialog, dele kunnskap og skape muligheter for handling i grupper av ulik størrelse. Metoden kan håndtere store grupper og gir alle opplevelsen av å være med i den samme diskusjonen og gir innsikt i synspunktene til de fleste i gruppen.

Kafevertmetoden er basert på fem faktorer. For det første er det viktig å skape en kafeatmosfære med små bord og stoler. Her ligger det penn og papir tilgjengelig for gruppedeltagerne. Den andre er at alle bordene har sin egen kafevert som sitter ved sitt bord hele seansen. Verten ønsker velkommen og legger frem instruksene, og presiserer at diskusjonene skal foregå innen en bestemt ramme. For at kafevert- metoden skal være fruktbar er det avgjørende at utformingen av spørsmål er jobbet grundig med på forhånd. Den tredje faktoren er at det nå starter en prosess med smågruppesamtaler, som er organisert sånn at de flytter seg til et nytt bord med en ny vert etter 20 minutter. Når de kommer til et nytt bord informerer kafeverten ved dette bordet om hva som ble diskutert i forrige gruppe. Den fjerde faktoren er at det ved hver gruppesamtale introduseres med et spesifikt spørsmål for denne konteksten. Til slutt kommer den femte faktoren som er innhøsting. Kafeverten trekker frem deltagere som deler sine refleksjoner i plenum. Det er viktig at i oppsummeringen kommer frem et bredt spekter av meninger. Det er viktig at det avrundes, oppsummeres og gir et bilde av veien videre for å sikre en forståelse av at det er en videre prosess eller hvordan betraktningene vil bli brukt i å ta nye avgjørelser (Ertesvåg 2012, s.180- 181).

3.2.4 Ulike kulturer i skolene.

Ved at de politiske dokumentene legger føringer om at utviklingsarbeid i den norske skolen skal gjennomføres skolebasert er for meg naturlig å ta med kultur som et viktig begrep å forholde seg til. Hardgraves og Fullan (2014) vektlegger i sin bok *”Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler”* betydningen av profesjonell kultur og felleskap. Irgens (2016, s. 151) påpeker at i kulturteorien rettes oppmerksomheten i organisasjonsfaget inn mot virksomhetens indre liv, men en må være seg bevisst at kulturbegrepet også omhandler de ulike nasjonenes kulturer og deres betydning på den enkeltes organisasjonskultur. På bakgrunn av Scheins teorier hevder Irgens at hver skoles kultur ikke må undervurderes. Schein sin definisjon av kultur er som følger:

«Et mønster av grunnleggende antagelser –skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon- og som har fungert tilstrekkelig bra til at det har blitt sett på som sant og at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle om disse problemene på.» (Irgens, 2016, s.135).

Denne definisjonen forteller oss at en organisasjonskultur har flere nivåer. Scheins skriver at det er noe som er grunnleggende, men noe ligger mer åpent i dagen. Irgens setter dette inn i isfjellmetaforen for å illustrere at det grunnleggende er det som ligger i bunnen av et isfjell og danner kulturens grunnfjell. Mens de handlinger som gjøres er toppen av isfjellet og som kjennetegner den rådende praksis ved skolen.

I arbeid med organisasjonsutvikling er det viktig å være klar over hvilken kultur som rår og hva som er det grunnfjellet i kulturen, samt hvilken praksis som er den rådende. I det å endre en kultur kan en ende opp med å endre på grunnfjellet og disse endringen kan komme til uttrykk ved en endring av skolens kultur, en rekultivering. Hargreaves og Fullan (2014, s.125) har definert 6 typer profesjonell kultur i skolen og har undersøkt deres betydning for profesjonalitet og elevers læring, men jeg tar for meg kun to som jeg mener er mest relevante for min oppgave. Disse to er:

1. Individualisme
2. Samarbeidsbaserte kulturer

Hargreaves og Fullan fant ut at generelt sett er det bedre for en lærer å være samarbeidsvillig enn individualistisk, men at det er viktig å tenke godt igjennom gode og dårlige måter å samarbeide med kollegaer på. De beste samarbeidsbaserte kulturene baserer sin verdi på og akkumulerer renter fra, profesjonenes samlede kompetanse. Individualistiske kulturer, eller overfladiske og feilstyrte former for samarbeid slår beina under muligheten til å utvikle profesjonell kapital og sette den i omløp. Jeg vil i de neste to avsnittene ta for meg disse to kulturuttrykkene og redegjøre for kjennetrekke ved dem.

3.2.5 Individualisme

Sett i lys av historien har læreryrket vært et svært individuelt yrke og som Hargreaves og Fullan (2012, s.126) påpeker er et av de mest ensomme yrkene. De hevder at læreryrket preges av profesjonell isolasjon, det vil si å arbeide alene, isolert fra kolleger.

Denne isolasjonen tillater lærerne å utøve skjønnsbasert dømmekraft i sine klasserom, noe som frarøver lærerne fra verdifulle tilbakemeldinger som kunne bidratt til å utvise god dømmekraft på en enda klokere og mer effektiv måte.

Helstad (2014, s.226) påpeker også at det er mange studier som har beskrevet lærerens arbeid som individbasert og «privatisert», der lærerens utvikling av egen profesjon i stor grad har vært basert på uformell utveksling av erfaringer, råd og materiell i eget klasserom.

Innen denne gruppen av arbeidskulturer råder det som kalles fastlåste skolekulturer. Disse kjennetegnes av at de skårer høyt på usikkerhet, mange isolerte lærere og de støttet ikke forbedring. De hadde også en negativ utvikling på elevenes læring over tid. Hovedårsaken til dette var mangelen på positive tilbakemeldinger. Resultatet er at slike kulturer blir læringsfattige, noe som innebærer at de lærer lite av sine kollegier og er lite bevisste på at deres undervisning er en bidragsyter til elevenes dårlige resultater (Hargreaves og Fullan, 2012, s.126). Det at en lærer velger en individuell lærerstil blir ofte tillagt lærerens personlige egenskaper av rektorer og kollegaer, men Hargreaves og Fullan (2012) hevder det handler om andre opprettholdende faktorer også. Disse faktorene er arkitektur, tilbakemeldingskulturer, skyldfølelse og perfeksjonisme, press og tid. Hargreaves og Fullan (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 108) argumenterer videre at lærere kan setter evaluering i sammenheng med selvbeskyttelse. Med dette menes at lærere ofte assosierer hjelp med evaluering og samarbeide med overvåking og kontroll. Hjelp som assosieres med evaluering henger ifølge dem sammen med er en redsel for å bli avslørt og muligheten til å bli vurdert som inkompetente. De hevder videre at når evaluering blir satt inn i denne konteksten vil lærere i mindre grad dele strategier og eller spørre om hjelp i fare for å fremstå som svak og de vil bruke individualismen som middel mot granskning og inntrenging. I dette forsøke å beskytte seg selv og sin praksis bidrar de til å opprettholde den individuelle kulturen ved skolene. Det kan se ut som om det å ha en individbasert kultur ved skolen vil være til hinder for å endre etablerte holdninger og praksis til elevenes beste.

3.2.6 Samarbeidsbaserte kulturer

Det motsatte av individbaserte kulturer er samarbeidsbaserte kulturer. Dette innebærer at skolen ikke er preget av individuelt skjønn og private holdninger, men i større grad støtter seg på en felles forståelse når det kommer til læring. Hargreaves og Fullan (2014) påpeker at det å bygge samarbeidsbaserte kulturer i stor grad forgår i uformelle settinger, men at de ikke kan

overlates til kun det uformelle. Faren ved at praksisen kun utvikles i det uformelle samarbeidsrommet er at det får utvikle seg fritt. Dette kan innebære at praksis kan bli ufokusert og reproduserende på de områdene som ikke gagnar elevens læring. Det er derfor viktig å ta tak i strukturer og arenaer som kan gjøre dette arbeidet mer formelt. Samarbeidet kan ikke leve helt på egenhånd. Det er derfor viktig å ta tak i strukturer og arenaer som kan gjøre dette arbeidet mer formelt. Hvorvidt en lykkes med en samarbeidsbasert kultur henger også sammen med lærernes interesser og engasjement, samt at de ønsker å bli mer velinformerte om hvordan de kan bli bedre yrkesutøvere sammen. Lærere deler sine erfaringer med mål om å få hjelp og støtte til å mestre sin arbeidshverdag bedre.

Samarbeidskulturene har ikke bare som mål å realisere elevenes agendaer og formål med å gå i skolen, men også anerkjenner de at lærerne har egne formål og et eget engasjement. Disse samarbeidskulturene preges oftere av uenighet, enn de individuelle, fordi deres mål og verdier diskuteres jevnlig i en kultur som er preget av trygge mellommenneskelige relasjoner. Hargreaves og Fullan (2014) er tydelige på at det ikke er fruktbart å starte med profesjonelle læringsfelleskap hvor lærerne skal sammenligne elevarbeid eller diskutere bekymringsfulle data hvis ikke det er etablert et fundament av trygge mellommenneskelige relasjoner.

Hvis skolene har dette fundamentet på plass hevder Hargreaves og Fullan at de skolene som preges av samarbeidende kulturer ofte er skoler som er det som kalles å være i bevegelse. Å være i bevegelse innebærer at læreren synes undervisningen er krevende, de ber ofte om hjelp og de sluttet aldri å lære. Støtte fra og kommunikasjon med kolleger fører til større selvtillit og trygghet. Denne tryggheten kommer ikke fra statistikk eller fasitbaserte opplegg, men fra gjensidig støtte og enighet bland lærerne selv. Denne tryggheten er situasjonsbetinget og blir et resultat av tillitt, råd og delt erfaringer (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 111-113).

Samarbeidende kulturer gjør det bedre enn individualistiske kulturer, men et viktig poeng er at ikke alt samarbeid er like hensiktsmessige. Little i Hargreaves og Fullan (2012) har definert 4 former for samarbeid som hun rangerer fra svak til sterk form. Den sterkeste formen for samarbeid er det hun kaller felles arbeid. Felles arbeid kjennetegnes av at lærere underviser, planlegger og utforsker praksis sammen. Lærernes felles arbeid er det som etterstrebes i de politiske dokumentene og som ligger som et kjerneelement i profesjonelle læringsfelleskap. Min studie blir interessant å se på i relasjon til de politiske føringene.

3.2.7 Hva kjennetegner en god læringskultur?

I det å skape eller å gjenkjenne en god læringskultur er det flere trekk som må være til stede enn at man har en kollektiv og samarbeidende kultur. For å påpeke viktige faktorer i så måte har jeg valgt å støtte meg på Filstad og hennes argumentasjon for at skolene trenger en sterk læringskultur for å klare å håndtere den skolebaserte kompetanseutviklingen (Aas & Paulsen, 2017). Så hva er det som kjennetegner en sterk læringskultur utover det å være kollektive og samarbeidende?

En sterk læringskultur defineres av at skolen som organisasjon har en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er. Videre er det også avhengig av at organisasjonslæring er en grunnleggende verdi i skolen. Det er også avgjørende for arbeidet med en sterk læringskultur at det jobbes langsiktig og at en har et kontinuerlig fokus på kompetanseutviklingen i organisasjonen skole. I dette vektlegger hun fire overordnede forhold som bidrar til en sterk læringskultur (Filstad, 2016).

Det første forholdet som må være tilstede er at det tilrettelegges for læringsarenaer for refleksjon. Hun påpeker at tradisjonelt sett har i utvikling av kompetanse gjennom deltagelse og praksis vært basert på ”kunnskap i handling”, men det nå argumenteres for ”tenkning i handling”. Tenking i handling oversetter Filstad til refleksjon. Refleksjon defineres ikke til å bare være forankret i tenkning og handling, men heller forstås som grunnlaget for læring (Aas & Paulsen, 2017, s. 132). Det andre forholdet er å være seg bevisst de uformelle læringsarenaene og oppmuntre til at det som skjer har en mulighet til å påvirke og hjelpe læringen som skjer på rett vei. Det tredje forholdet er tid og ressurser som er fundert i en felles forståelse av at læring er viktig for organisasjonen. Forankringen må ligge i at alle ansatte ønsker å få dette til og at det er et uttalt mål for organisasjonen å kontinuerlig å ha fokus på læring og kunnskapsutvikling. Det fjerde forholdet er å erkjenne at læring og kunnskapsutvikling er en kontinuerlig prosess. Skolene må etterstrebe seg og bli gode på å opprettholde disse prosessene over tid. En sterk læringskultur innebærer å ha fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet hele tiden. I dette er tillitt mellom ansatte og ledelsen og lærere og lærere avgjørende (Aas & Paulsen, 2017).

I det å skape en god læringskultur er det vesentlig at en ikke bare legger til rett for tid og sted for at den profesjonelle utviklingen skal finne sted, men at kunnskapsutviklingen stikker

dypere inn i de ulike skolene. Det krever at en våger å dypere inn i hva slags holdninger og tanker som ligger i bunnen og å definere den rådende praksis, videre må de ansatte ha trygge profesjonelle relasjoner som gjør arbeidet mulig.

3.3 Den reflekterte praktiker.

I arbeidet med å skape en god læringskultur påpeker Filstad (2017) at det handler om noe som stikker dypere inn i organisasjonens kultur enn kun organisering og tilrettelegging for samarbeid. Man må inn i reflektert modus og våge å utfordre sine egne og andres forforståelser. Den reflekterte praktiker er ifølge Donald Schön (Schwartz & Schon, 1987) den yrkesutøveren som er i stand til å reflektere over egen praksis. Dette innebærer at de klarer, til tross for at arbeidsoppgaver er preget av usikkerhet og tvetydighet, å inneha evnen til å gjennomføre refleksjon-i-handling. Refleksjon-i-handling er at de tenker mens de handler, og at handlingen er mer enn bare å anvende teknikker eller tillærte mønstre. I følge Irgens hevder Schön at den dyktige praktikeren tillater seg å oppleve overraskelser, forvirring og undring i situasjoner som er unike eller usikre heller enn å handle teknisk. Evnen til å reflektere over situasjonen en befinner seg i, med tanken på en problemløsning som finnes, og inneha evnen til å våge å eksperimentere på en slik måte at det kan føre til både ny forståelse og forandring av praksis er kjernen (Irgens, 2016, s. 271).

I det å skulle endre sin egen undervisningspraksis har jeg over vist til flere faktorer som må være til stede for at dette skal få et fruktbart resultat. Endring innebærer at skolene må ha fokus på hvilken kultur er den har, og spørre seg hvilken kultur den vil ha for å kunne iverksette profesjonelle læringsfelleskap samt hvordan rigge disse for at lærerne skal bli i stand til å sette fokus på sin egen praksis, deler erfaringer og lærer av hverandre.

3.3.1 Undervisningskvalitet.

Kjernen i lærerens arbeide er selv undervisningen. For å kunne nå dette nivået i et utviklingsarbeid må det, som nevnt i forrige avsnitt, jobbes med å ha en trygg kultur hvor lærerne våger å vise frem feil og usikkerhet i sitt profesjonelle samarbeid. Hva trengs så videre for å utvikle lærernes praksis? Evaluering av utviklingsarbeidet er et nivå som trekkes frem av Vivian Robinson. Hun definerer pedagogisk ledelse til å handle om å forbedre undervisning og læring gjennom leders involvering i arbeidet med å koordinere og evaluere undervisningen (Robinson, Guldahl, & Mekki, 2014, s. 81). Robinson vektlegger videre at

skal en oppnå høy undervisningskvalitet for å bedre elevresultatene må det legges vekt på å arbeide sammen med lærerne om å koordinere læreplanarbeid, samt gi nyttige tilbakemeldinger til lærerne som igjen hjelper dem med å forbedre arbeidet og bruke data som måler elevfremgang som et grunnlag for evaluering. Robinson fremhever at dersom tilbakemeldingene til lærerne skal være av nytte må det ligge en omforent forståelse om hva som ligger i god undervisning, og at en forbedring av undervisning på bakgrunn av elevenes resultatdata krever en kultur der man er opptatt av forskningsbasert samarbeidslæring hos personalet. Samarbeidslæring i rammen profesjonelle læringsfellskap vil sannsynligvis forbedre undervisningspraksisen og samle lærerens ulike praksiser inn i en felles forståelsesramme. Får en til en slik samarbeidsform vil det gjøre skolen sterkere rustet til å holde fokus på de viktige elementene i skolehverdagen (Robinson, Guldahl, & Mekki, 2014).

3.3.2 Samskapt læring.

Ideen om samskapt læring har sitt vitenskapsfilosofiske ståsted i den pragmatiske filosofien som kjennetegnes av at filosofien skal være mer praktisk i den forstand å kunne løse hverdagslige og reelle problemer for å så kunne handle annerledes. Den pragmatiske filosofien etablerer et ontologisk ståsted for samskapt læring. Det grunnleggende ontologiske argumentet er at den som søker kunnskap, samtidig er en del av den materielle og sosiale kontekst innenfor hvilken den nye kunnskapen utvikles (Levin & Klev, 2002). Den nye kunnskapen skapes igjennom å aktivt handle for å løse den aktuelle utfordringen. John Dewey står i en særstilling blant de pragmatiske filosofiene ifølge Klev og Levin (2002) fordi han har bidratt med begrunnelser for kjerneprosessene i den samskapte læringen. Dewey hadde en betydelig interesse for demokrati og hevdet at demokrati var en kollektiv prosess for sosial utvikling og forbedring som ville berøre alle nivåer i samfunnet. Skoleverket var spesielt viktig fordi det forberedte samfunnsaktørene for deltagelse gjennom opplæring til å delta i samfunnets politiske prosesser. Demokrati kan ikke kommanderes inn, men må læres gjennom den kunnskapsutviklingen en er deltager i. Disse argumentene fra Dewey er grunnleggende for den samskapte modellen fordi den begrunner hvorfor deltagelse er viktig og at deltagelse er et premiss for læreprosesser som preges av demokratisk samspill (Levin & Klev, 2002).

Klev og Levin argumenterer for at medvirkningsbaserte prosesser er viktige. De har tre argumenter som bygger opp under påstanden. For det første er at medvirkning har et fortrinn

rent økonomisk og at det er praktisk effektivt i at det oppstår mindre grad av motstand ved at deltagerne selv er aktive i utvikling av løsninger de selv skal bruke. For det andre har medvirkning i den samskapte læringsmodellen en begrunnelse i deltagerdemokrati. Det er politisk og verdimeslig viktig at ansatte i en organisasjon har mulighet til direkte å kunne påvirke og forme sine egne arbeidsbetingelser. For det tredje vil den samskapte læringsmodellen kunne demokratisere kunnskapingen i samfunnet. Deltagelse og aktiv påvirkning med hensyn til å skape praktiske løsninger, samt aktivt være med på å skape mening rundt de konkrete løsningene som utformes, etablerer et grunnlag for kunnskapsbygging på eget interessegrunnlag. Den samskapte læringsmodellen bygger på felles engasjement i den konkrete problemstillingen. Betydningen av evaluering av egne praksis og muligheten til å kunne aktivt være med i denne prosessen mener jeg er av betydning, heller enn å bli bedømt av nasjonale evalueringer alene. Det å selv kunne være med å definere problemet og gå i dialog for å finne løsninger er en selvfølge for å skape eierskap. Den pragmatiske begrunnelsen for samskaping innebærer at deltagerne i endringsprosessen aktivt engasjerer seg i å skape nye løsninger på aktuelle og relevante problemer (Levin & Klev, 2002).

I dette kapittelet har jeg trukket frem teori og forskning som påpeker ulike elementer som kan bidra til og ikke bidra til kollektiv utvikling av lærernes kompetanse. Av de elementene som er mest vesentlige med tanke på å utvikle praksis, er at det rigges for profesjonelle læringsfellesskap, i form av tid og arenaer. Videre er det av stor betydning at kulturen ved skolene er trygg nok til at lærerne er villige til å dele sine feil og vise sin usikkerhet i kollegiet. Til slutt har jeg satt fokus på hva som skal til for at en reell praksisendring skal finne sted. Hvis lærere skal kunne endre praksis vil det kreve at det foregår en evaluering av eksisterende praksis med tanke hva som fungerer og hvorfor, og motsatt. Her er medvirkning i et utviklingsarbeid, erfaringsdeling, refleksjon og evaluering viktige stikkord.

4 Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av vitenskapsfilosofisk perspektiver på kunnskap, forskningsmetode og forskningsdesign, og begrunne dette.

4.1 Vitenskapsfilosofisk perspektiver på kunnskap.

I følge Nyeng (Nyeng, 2012) er forskning en systematisk produksjon av kunnskap. Kunnskap kan defineres som å ha en velbegrunnet oppfatning av et fenomen. Slik skiller forskningen seg fra andre kunnskapskilder i følge Jacobsen (2010). Han argumentere videre at det ikke nødvendigvis er kunnskapen som står i sentrum, men prosessen rundt hvordan vi tilegner oss den. Ved å ha kjennskap til disse prosessene vil vi i større grad kunne forstå sterke og svake sider ved kunnskapen.

Irgens (2010) er opptatt av at det er et økt behov for kompetanse om hva som skaper endringer i organisasjoner. Lærere er en del av en organisasjon som stadig er i endring på grunn av menneskene som jobber der, nye elevene og de ulike politiske føringene. Den skolebaserte læringen forgår samtidig som disse endringene til stadighet skjer og samfunnsmandatet til skolen forsøkes oppfylles.

Det som interesserer meg er argumentasjonen både fra kritisk realisme. Kritisk realisme argumentere for at det må finnes en kritisk grunnholdning til alt det vi tar for gitt og de måter vi kategoriserer virkeligheten på også må møtes med refleksjon. Den forfekter ikke at det eksisterer en allmenngyldig sannhet men at noe som fremstår som en selvfølge for meg, ikke nødvendigvis er det for deg. En slik tilnærming åpner opp for diskusjon, noe som jeg argumenterer for er avgjørende for vekst og utvikling. Gjennom å anerkjenne dette, legges det til rette for diskusjoner og hver enkeltes erfaringer og synspunkter ansees som viktige. I en slik ramme blir det avgjørende at det legges til rette for meningsutveksling, og jeg er av den oppfatning at lærernes stemme har en naturlig og viktig plass i denne sammenhengen. Ikke bare kan vi innhente viktig kompetanse ved å inkludere lærerne i diskusjonen rundt kompetanseutviklingen. Jeg mener at slik involvering er avgjørende for at lærere skal kunne ta eierskap i prosessen, noe som igjen øker sannsynligheten for at de lykkes i å gjøre endringer. Med dette perspektivet ønsker jeg å sette et kritisk lys på den til stadig mer ”gyldige” oppfatningen om at vi kun kan støtte oss på evidensbaserte og andre ulike fasiter på

hvordan skoleutvikling skal drives på, uten å ta med lærerprofesjonens stemme inn i arbeidet, altså de som står med skoene på. For å gå mer i dybden på dette opptar det meg i mitt arbeid å hele tiden utfordre meg selv i dialogen med og min oppfatning av lærerne, skolene og kompetanseutviklingsarbeidet. Er virkeligheten sånn jeg opplever det? Er min tolkning den rette? Vil mine råd og tiltak egentlig være det de trenger? Innen det sosialkonstruktivistiske perspektivet er det språket og vår forståelse av verden som påvirker våre handlinger. Dette fordrer at jeg evner å være bevisst min forforståelse og evne å være kritisk til egne utsagn om virkeligheten i mitt arbeid.

4.1.1 Ricoeur

For å sette masteroppgaven inn i en vitenskapsfilosofisk sammenheng vil jeg bruke Ricoeur sine betraktninger i det å se på samspillet mellom å forstå og forklare og Brantes begrep kausal realisme (Brante, 1997). For å gå til Ricoeur først, så er han ifølge Thomassen (Thomassen, 2006) en ”brobygger” i det at han bringer tradisjonelt motstridende tradisjoner i dialog med hverandre. Det han forsøker er å bygge en bro mellom en empirisk naturvitenskapelig og en hermeneutisk humanvitenskapelig tilnærming. Det er Ricoeurs argumentasjon for dialog mellom naturvitenskapen og humanvitenskapen jeg støtter meg på i mitt prosjekt. Ricoeur mener at det blir en forenkling å se mennesket enten som objekt og ren natur, eller kun som et subjekt med evne til refleksjon, vilje og frihet. Han argumenterer over at mennesket må sees både som kropp og natur og frihet og vilje. Videre sier Thomassen (2006) at Ricoeur mener at mennesket kan forstås både som årsaker og forklaringer. Jeg forsøker å belyse profesjonelle læringsfellesskap med en kvalitativ tilnærming. I denne kvalitative tilnærmingen er jeg både opptatt av læreres subjektive opplevelser og vurderinger, og av andre forhold mer uavhengige av og utover den subjektive opplevelsen.

Her vil jeg trekke frem hans handlingsteori. Slik jeg har forstått den argumenterer den for at menneskers handlinger er bestemt av et samspill mellom årsaker og grunner, mellom lov styrte hendelser som vi må forklare, og motivasjon for bevisste og ubevisste hensikter som vi søker å forstå. Han er opptatt av at forståelse og forklaringer er sentrale aspekter i et hvert fortolkingsarbeid, og at mennesket ikke enten er objekt, ren natur eller subjekt. Mennesket må sees i lys av begge perspektivene (Thomassen, 2006.)

For å oppsummere så velger jeg å støtte meg på Ricouer sin argumentasjon om at det er lov også i en kvalitativ tilnærming å søke en større grad av forklaring i tillegg til en deskriptiv tilnærming til fenomener. Dette for å i følge kritisk realisme kunne med noe større sikkerhet slå fast at noen utsagn om fenomener har større gyldighet enn andre, til tross for at vi ser verden ulikt.

4.1.2 Brante

Jeg vil støtte meg videre på Brante (1997) i det å utfordre oppfatningen av kvantitative metoden sitt fortinn i det å ha krav på når det gjelder forklaring og årsakssammenhenger.. I følge Brante er det positivismen som har hatt monopol på bruken av årsakssammenhenger, men han argumenterer for at samfunnsvitenskapen tar det i bruk ved sitt begrep kausal realisme. I det ligger det en antagelse hos han om at funnene fra en kvantitativ undersøkelse alene ikke kan forklare årsaken. Han mener at statistiske sammenhenger ikke er en forklaring, men en påstand. Her ligger det i følge Brante en mulighet for å kombinere i det å søke inn i det han kaller dypstrukturer som forforståelser, språk og kulturer som kan forklare disse påstandene. Brante opererer med 3 aksiomer. Jeg vil her beskrive to. Det første aksiomet hevder at det finnes en virkelighet vi ikke nødvendigvis er beviste. For det andre påstår han at det er mulig å få kunnskap om virkeligheten, men at all kunnskap er feilbarlig (Brante, 1997). Det er viktig at denne kausaliteten kan belyses med flere mulige perspektiver og forklaringer, og at en må ha med seg at den kan være feilbarlig.

4.2 Kvalitativ metode

Bakgrunnen for valget av å bruke kvalitativ forskning som tilnærming har jeg begrunnet i kapittel 1.3 «Metodedesign» og i 4.1 «Vitenskapsfilosofiske perspektiver på læring», men jeg vil her beskrive og argumentere dypere for hvorfor denne tilnærmingen er valgt og hva den forhåpentligvis kan bidra til. Argumentet jeg fremla i avsnitt 4.1 er at den kvalitative metoden kan bringe inn en bredere beskrivelse av profesjonelle læringsfelleskap sett fra lærernes side, som kan støtte opp under eller utfordre funnene i de store kvantitative syntesene som ligger som grunnlag for flere av stortingsmeldingene som har preget norsk skoleutvikling siden 2001. Nyenget (2012, s.71-72) påpeker at det er sjelden at kvalitativ forskning har som mål å bygge ut eller teste allmenngyldig teori. Langt oftere er selve forståelsen av et fenomen et selvstendig mål. Det blir like viktig hva man i forskningsøyemed vil komme frem til, likeså om diskusjonen om ulike typer data man vil arbeide med. Thagaard påpeker også viktigheten

av at kvalitativ metode har som fortrinn at den går i dybden og søker forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013).

Den kvalitative forskningen preges både av induktive og deduktive tilnæringer (Thagaard, 2013). Jeg vil argumentere for at min masteroppgave ligger innen tilnærmingen abduksjon. Den abduktive tilnærmingen kjennetegnes av det dialektiske forholdet mellom teori og data. Jeg har siden før oppstart av masteroppgaven har lest både teori og politiske føringer som jeg har hatt som et bakteppe inn i masteroppgave arbeidet. Argumentet for å plassere masteroppgaven i den abduktive tilnærmingen, er at jeg som fagperson og forsker, med kjennskap til teori og praksis, kan la dette påvirke min tolkning av dataene. Thagaard (2013,s.198) hevder at en abduktiv tilnærming innebærer at forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås. Et av mine hovedpoeng var å se teori på fagfeltet, min egen praksis og dataene i en helhet.

Jeg ser på min undersøkelse som en sekundærdata- analyse. Sekundær-data analyse er i følge Jacobsen (Jacobsen, 2010) et undersøkelsesdesign der data er samlet inn av andre og foreligger som rådata. Det vil si at dataene ikke er behandlet av andre i en forskningssammenheng. Videre faller mitt forskningsdesign inn under tekstanalyse av åpne spørsmål stilt i en spørreundersøkelse. Bakgrunnen for valget av å bruke disse dataene er at jeg vil forsøke å undersøke fenomenet profesjonelle læringsfelleskap med en bred beskrivelse fra lærerne. Dette valgte jeg å gjøre ved at et relativt stort antall beskrivelser fra 79 lærere som ble analysert og tolket. I min jobb har jeg brukt disse dataene i et samarbeid med skolene og i den forbindelse la jeg merke til at det lå mye interessant informasjon i det lærerne beskrev. Mitt ønske for prosjektet ble da å systematisere og analysere disse for å se hva som var kjernen i empirien for å kunne gi en bredere beskrivelse, men også søke en forklaring på hva lærerne mener gir dem best grunnlag for å jobbe med kollektiv utvikling.

Befring (2015) argumenterer for at forskeren ofte kan ha en praktisk bakgrunn for sine valg som på en konstruktiv måte kan komme til uttrykk både ved temavalg og utforming av problemstilling. Videre vektlegger han at her kan også tidligere forskning inspirere og i større grad styre prosjektets innhold og utforming. I mitt prosjekt valgte jeg å la tidligere forskning på feltet være retningsgivende med tanke på hvor fokuset skulle ligge, sammen med lærerens stemme, heller enn at mine forforståelser tok regien.

I det å få frem kunnskap som kan bidra til en økt grad av forståelse tenker jeg at det vil være hensiktsmessig å få frem bredere beskrivelser på hvordan dette oppleves og hva som konkret gjøres i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Jeg innledet masteroppgaven ved å argumentere for at en forståelse av lærernes beskrivelser vil kunne gi et større repertoar for alle parter som jobber med å utvikle lærerens kompetanse. Når det kommer til forklaring kan disse beskrivelsene gi informasjon av mer konkret art. Hva skal til for å lykkes med profesjonelle læringsfellesskap og hva mener lærerne er eventuelle utfordringer? Det er et sentralt mål for masteroppgaven å belyse hvordan det kan knyttes ulike meninger og opplevelser til fenomenet profesjonelle læringsfellesskap. Som også Thagaard påpeker er målsettingen med kvalitativ tilnærming generelt er å oppnå en forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 11).

4.2.1 Metodiske utfordringer.

I det å skulle velge den metodiske fremgangsmåten for mitt prosjekt møtte jeg på flere utfordringer. Noe som ifølge Thagaard (2013) og Jacobsen (2010) kan være en utfordring er å gå inn å forske på et kjent fagfelt, fordi det stiller krav om åpenhet og fleksibilitet i en for ikke å lukke eller miste interessante funn. Jeg har vært denne utfordringen bevisst så langt det lar seg gjøre, men jeg mener det i dette tilfellet er flest fordeler ved å kjenne fagfeltet. Dette på grunn av at det er mange gode argumenter for at en som kjenner fagfeltet og selv har vært lærer i større grad vil kjenne igjen vesentlige trekk fra datamaterialet. Videre vil egne erfaringer som lærer kunne ha relevans i denne sammenhengen og gjøre meg som forsker bedre i stand til å gjenkjenne relevante funn. Argumentet mitt i denne sammenheng er at når formålet er å beskrive og utdype fenomenet fra profesjonens side for å oppnå større grad av felles forståelse, heller enn å avgjøre hva som er fasiten eller den ene løsningen. I dette er Jacobsen (Jacobsen, 2010) opptatt av om den som undersøker dataene i det hele tatt klarer å være helt åpen for alle detaljer og nyanser. I dette kan det oppstå det som han kaller en ubevist siling av informasjon og man går glipp av vesentlige funn. En annen fare er at man som forsker med nærhet til fagfeltet kan miste sin evne til kritisk refleksjon. I mitt tilfelle kan an av farene være min egen forutinntatthet til lærere og at jeg ikke evner å se på lærere med et blikk utenifra.

4.2.2 Forskningsetiske retningslinjer

I et forskningsarbeid er det helt vesentlig å følge visse regler og prosedyrer når det kommer til metodiske fremgangsmåter og i hvor stor grad en klarer å redegjøre for sitt arbeid som forsker. Det er også helt avgjørende å holde seg til de forskningsetiske retningslinjene for at forskningen skal være troverdig og så redelig som mulig. Dette ble relevant for meg når mitt prosjekt ikke var meldepliktig ifølge Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Årsaken til dette var at det ikke inneholdt personopplysninger eller muligheter for å finne identiteten til de enkelte lærerne. Til tross for dette tok jeg kontakt med NSD for å være helt sikker på at jeg ikke gjorde feil, og fikk etter en samtale og mail svar at studien var godkjent. (Vedlegg nr.1.) Det følte fortsatt ikke rett å vite at lærerne hadde svart på spørsmål som de ikke var klar over skulle brukes videre i forskning. Ved at det ikke forelå noe formelt samtykke fra de enkelte lærer til å bruke svarene i forskningssammenheng tok jeg direkte kontakt med skolelederne som igjen spurte sine lærere om jeg kunne bruke svarene deres i min forskning. Dette for å være i tråd med de forskningsetiske retningslinjene som sier at de som blir forsket på skal kunne gi sitt samtykke eller ha muligheten til å trekke seg. (Vedlegg nr.2.)

4.2.3 Spørreskjema som datainnsamlingsmetode.

I min undersøkelse, har jeg av flere årsaker, som forklart tidligere, valgt å bruke data fra en spørreundersøkelse som ikke har forskning som sin hovedintensjon. Jeg vil i dette avsnittet påpeke og redegjøre for undersøkelsens bakgrunn og intensjoner, samt noen utfordringer ved denne måten å samle inn data på.

Spørreundersøkelsen som jeg har benyttet har vært en del av prosjektet Ungdomstrinn i Utvikling. Jeg har redegjort for dette tidligere. Spørreundersøkelsen ble gjennomført av de enkelte skolene ved oppstart av prosjektet, underveis og til slutt. Dette ga dem muligheter til å se sin egen utvikling og bruke informasjonen internt i vurderingen og planlegging i sitt videre utviklingsarbeid. Resultatene fra undersøkelsen var tilgjengelig for hver enkelt skole, ved rektor, for skoleeierrepresentanten fra kommunen og for oss som jobbet med skolene ved Høgskolen i Innlandet. Lærerne fikk ikke se de enkelte svarene, men fikk presentert hovedtrekkene enten av rektor eller Høgskolen. Undersøkelsen ble brukt i en periode på 5 år hvor avdelingen Senter for livslang læring ved Høgskolen i Innlandet var samarbeidspartner for flere skoler som hadde deltatt i Ungdomstrinn i utvikling. Alle våre samarbeidsskoler fikk muligheten til å svare på en spørreundersøkelse som ble lagd av to av mine kolleger, Egil

Hartberg og Lene Nyhus i 2013. Spørreundersøkelsen består av både kvalitative spørsmål, hvor informanten kan skrive inn egen tekst, og kvantitative spørsmål hvor informanten kunne velge mellom flere svaralternativer. Jeg har valgt å bruke svarene fra ett av de kvalitative spørsmålene. Dette spørsmålet er gjort rede for i kapittel 5 «Analysemetoder». Dataene er basert på lærerens selvrappporter av situasjonen ved egen skole.

Spørreskjema som metode kan gjennomføres på ulike måter, som rent kvantitative, kvalitative eller i en kombinasjon. Fordelen med er at man kan ved å benytte seg av den kvantitative metoden samle inn data fra et stort antall informanter. Spørreskjema er videre tilrettelagt for å kunne samle inn massedata, der informantene kan svare på spørsmål og dermed på ulike måter gi en skriftlig selvrapport. Effekten av positiv art kan være som Thagaard påpeker, at informantene kan opptre anonymt og være trygg på å ikke bli indentifisert (Thagaard, 2013, s. 77). I mitt tilfelle kan dette gjøre at lærerne er mer direkte og ærlige i sine beskrivelser fordi de ikke sitter ansikt til ansikt i en intervjusituasjon med forskeren. På den andre siden kan det også være at de svarer noe som ikke er viktig for dem fordi det ikke er en direkte fysisk kontakt med forskeren og ikke tar oppgaven på alvor.

Thagaard påpeker videre at når en spørreundersøkelse blir sendt ut over internett vil det være hensiktsmessig med en tydelig instruksjon med framgangsmåten og designet på undersøkelsen. I denne undersøkelsen ble det løst ved at det ble lagt ved informasjon i starten av undersøkelsen som informantene måtte se igjennom for å komme til selve spørsmålene. (Vedlegg nr.3.)

Når det gjelder å bruke spørreskjema som metode kan det være en utfordring å stille gode og konsise spørsmål sånn at de virker meningsfulle for informantene. Alle lærerne ved skolene fikk muligheten til å svare på undersøkelsen. Ut ifra svarprosenten på 80 % kan det virke som de har opplevd spørsmålene som relevante, men det kan helt klart også være andre faktorer som kan ha forårsaket høy deltagelse. Rektors tilrettelegging og forventning kan være en av dem. For at svarene fra spørreskjemaet skal kunne vurderes som gyldige er det satt et krav til at svarprosenten må være på ca. 75 %. Selv om svarprosenten i min studie er høy betyr dette ikke automatisk at det er mulig å trekke konklusjoner av generell karakter i min studie (Thagaard, 2013, s. 79). Dataene brukt i min masteroppgave mener jeg er gyldige i den forstand at mitt fokus er å søke en dypere beskrivelse og forståelse av hvordan lærerne opplever profesjonelle læringsfellesskap, heller enn å trekke generelle slutninger. Jeg vil

argumentere for at å gå bak det som er empirisk observerbart, for eksempel å finne fram til underliggende strukturer og mekanismer som påvirker læreres erfaringer og vurderinger, er likeså relevant i det å utvide forståelsen rundt profesjonelle læringsfelleskap.

4.2.4 Valg av informanter.

Ettersom mitt prosjekt handler om profesjonelle læringsfelleskap blant lærere i skoler, var det nærliggende å ha lærerne som informanter. Dette har jeg nevnt innledningsvis er på grunn av at jeg mener deres stemme er viktig. Videre er det de som opererer i den konteksten jeg er interessert i og som ifølge Thagaard (2013) er de deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen. Jeg kunne valgt en annen strategi i mitt utvalg av informanter. For eksempel kunne jeg intervjuet elever, skoleledere eller skoleeier, men da ville hovedformålet mitt med studien ta en annen retning.

I det at jeg har valgt ut informanter som er strategiske med tanke på studiens formål ligger dette prosjektet under det som kalles et strategisk utvalg. Jeg vil argumentere for at studien også innehar trekk fra utvalgsstrategien tilgjengelighetsutvalg. Begrunnelsen for dette er at jeg har sendt ut forespørsel til mange av de skolene som har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling og som dermed det forelå svar på spørreundersøkelsen allerede. De som har blitt med som informanter er de som har svart og sagt seg villige til å være informanter. Informantene er således strategiske fordi de utgjør en gruppe som innehar en erfaring som var interessant for meg å undersøke deres vurdering av, samtidig som de var tilgjengelige for meg som forsker. Kritikken mot denne typen utvalgsmetodikk er at det er en tendens til at slike utvalg representerer personer som er fortrolige med forskning og ikke er negative til at deres arbeidsliv blir studert. Det er viktig å vurdere hvilken betydning denne skjevheten kan ha for beskrivelsene som kommer fram i undersøkelsen (Thagaard, 2013, p. 62).

4.2.5 Oversikt over deltagende skoler.

Arbeidet Høgskolen i Innlandet gjorde i forbindelse med Ungdomstrinn i utvikling innebar at vi samarbeidet med skoler i to ulike fylker. Skolene i mitt utvalg er hentet fra disse to fylkene og det er seks skoler som har deltatt i studien. Skolene representerer noe geografisk spredning. To av seks skoler ligger i hver sin kommune og hvert sitt fylke. De resterende 4 ligger i samme region, men av disse 2 igjen i hver sin kommune. De siste to skolene ligger i

samme kommune. Av skoletype er skolene i hovedsak ungdomskoler som er naturlig med tanke på målgruppen i satsningen Ungdomstrinn i utvikling, men det er også en 1-10 skole som deltar. Av de skolene som har elever fra første til tiende trinn har det vært naturlig for dem å delta med hele skolen. Det samme gjelder for spesialskolene. Resultatet av dette er at jeg når fram til lærere både fra barnetrinnet, ungdomstrinnet og spesialpedagoger, som jeg mener er av betydning i at disse representerer en bredde i skoleslag og utdannelsesbakgrunn.

Svarene fra informantene er fra tidsrommet 2015 -2017. Alle lærere ved skolene fikk anledning til å delta. Totalt er det 69 lærere som har svart av 86 som hadde muligheten til å delta. Svarprosenten ligger da på 80,2 %.

Under følger en skjematisk oversikt over informantskolene i mitt datamateriale.

Antall skoler: 6	Skoletyper	Antall ansatte totalt: 86
A	Spesialskole 1-10	19
B	Barne - og ungdomsskole 1-10	16
C	Ungdomsskole	16
D	Ungdomsskole	19
E	Ungdomsskole	16
F	Ungdomsskole	16

Tabell 4.1 Oversikt over deltagende skoler.

4.2.6 Reliabilitet og validitet i mitt forskningsdesign.

Når det kommer til validiteten og reliabiliteten av ulike undersøkelser er det mange hindringer på veien. Jeg har valgt å trekke frem de utfordringene jeg mener er vesentlige å være klar over i mitt prosjekt og vise hvordan jeg har forsøkt å håndtere utfordringene. Jeg vil trekke frem noen styrker og svakheter med representativiteten, reliabilitet og validitet i mitt prosjekt.

Når det kommer til om til dem som blir spurt er representative for resten av gruppen er det alltid en utfordring å vite. Utfordringen i min undersøkelse er at vet at det er lærere som har svart, men har ingen informasjon i forhold til utdanning eller hvor lenge de har jobbet som lærer. Men de er alle ansatt i skolen som lærere og har undervisning i ett eller flere fag, så i

den forbindelse kan en si at de er representative for sin yrkesgruppe. Utfordringen kan imidlertid være at jeg ikke vet om de som har svart har en tendens til å gjøre det på bakgrunn av at de er utpreget positive og lite kritiske. Det vil i så fall kunne bidra til å svekke studiens mulighet for generalisering. Det å skulle undersøke hva mennesker mener ved hjelp av skriftlige beskrivelser kan være utfordrende i det at en går glipp av mindre nyanser som kroppsspråk, at samspill mellom forskeren og informantene blir borte og man ikke får muligheten til å undersøke og etterspørre eventuelle misforståelser eller utdype de ulike forståelsene av fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt har jeg prøvd å møte denne utfordringen ved å ha tidligere forskning og de politiske føringene i bakhodet når jeg har sett på dataene i analyseprosessen. Det har gitt meg en mulighet til å se etter mønstre i empirien som er gjenkjennbart eller som er utypisk i lys av den. På den andre siden kan denne formen for nøytralitet sees på som en styrke i det at læreren ved å ikke møte med personlig våger å være mer direkte og ærlige i sine beskrivelser.

I min undersøkelse har lærerne selv rapportert uten umiddelbar påvirkning av verken forsker eller ledelsen ved skolen. Det å vektlegge lærerens selvrapporing kan ifølge Ricoeur (Thomassen, 2006) by på utfordringer. Ricoeur jobbet med å forstå seg selv ved å legge vekt på de konkrete fortellingene som ble fortalt. Han utfordret validiteten til det mennesker forteller. Hans sentrale metodiske utfordring var at han benektet at det enkelte subjekt har uformidlet tilgang til seg selv, og han pekte på selvinnviklingsbegrensninger. Et slikt syn innebærer tvil om validiteten av det et menneske forteller og behovet for å undersøke hvordan vi uttrykker oss i ulike livskontekster (Befring, 2015, s. 110). I mitt tilfelle utgjør dette en utfordring i at informantene forstår spørsmålet subjektivt. Jeg som forsker har heller ikke hatt tilgang til deres verdisyn eller holdninger. Videre har jeg ikke sittet ansikt til ansikt og kunne lese kroppsspråk eller stille oppklarende spørsmål. Dette har jeg valgt bort for å få svar fra flere informanter enn jeg ville fått til ved å gjennomføre et intervju. Resultatet er at jeg har et større tekstmateriale som må fortolkes.

Hermeneutikken omhandler fortolkningskunst og fortolkningslære og gjelder i følge Befring tolkning av data i tekstformat. I det at jeg ikke er i direkte kontakt med informantene vil det ifølge Gadamer være min forforståelse som kan hjelpe meg til dypere innsikt i dataene. Her vil jeg igjen trekke inn at bevisstheten og evnen til å reflektere over mine egne forforståelser og erfaringer kan benyttes som en styrke i et forskningsarbeid, men som nevnt tidligere kan dette også føre til nærsynthet og ubevisst siling av informasjon. Men ifølge Thagaard (2013)

vil argumentasjonen for reliabiliteten innebære at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data og hvordan relasjonen til deltagerne i prosjektet kan influere på den informasjonen forskeren får. Gadamer hevder at å være bevisst på at forforståelsen kan omfatte både faglig relevant innsikt og fordommer vil kunne bidra positivt inn i forskningsprosessen. Forforståelsen vil uansett innhold utgangspunkt for å innhente nye impulser, som igjen kan føre til ny og økende innsikt og en helhetlig forståelse (Befring, 2015, s. 111).

I mitt prosjekt innebærer dette at min erfaring og forforståelse vil være med på å bestemme eller avgjøre gyldigheten i datamaterialet. En forsker som er totalt ukjent med konteksten vil kunne miste eller misforstå deler av innholdet på grunn av sin manglende forforståelse. Videre er det også en fare for at den med kunnskap om konteksten også kan mistolke eller misopfatte utsagn, men de kan eventuelt reguleres av tidligere forskning.

Reliabiliteten til mitt prosjekt må det andre til for å vurdere, men jeg har strekt meg etter å gjøre forskningen i min undersøkelse lett tilgjengelig for ettersyn som mulig. Jeg håper at min måte å bruke dataene på vil være forståelig og ryddig sånn at andre kan gå min forskning i sømmene. Dette på bakgrunn av at studien kan fremstå som troverdig. Troverdighet eller «credibility» kjennetegnes av at forskningen består en kritisk vurdering som gir inntrykk av at forskningen er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Jeg redegjør for min forskningsmessige fremgangsmåte i avsnitt 5.1.

Det som blir vanskelig for meg å avgjøre i dette prosjektet er den eksterne gyldigheten, som også er en utfordring på mer generell basis. Dette innebærer at det er vanskelig å si om det man finner, kan gjelde for andre enn dem man har undersøkt (Jacobsen, 2010, s. 63).

Spørsmålet vil da være om mine resultater er gjenkjennbare for flere enn de læreren som har svart.

5 Analysemetoder

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for arbeidsprosessen med bearbeiding og strukturering av data. Jeg vil også vise til de ulike valgene jeg har tatt for å kunne komme frem til en så sann fremstilling som mulig. Først tar jeg for meg bearbeiding av data og analysemåter, for å så å gå over på systematisk strukturering av datene ved hjelp av Nvivo, som er et analyseprogram til bruk ved kvalitativ metode, og til slutt redegjør jeg for kategoriseringen av overordnede begreper og temaer.

5.1 Bearbeiding av data og analyse.

Dataene i denne masteroppgaven er som sagt tidligere hentet fra to spørreundersøkelser som ble brukt i forbindelse med Ungdomstrinn i utvikling. Fra denne undersøkelsen med 28 åpne og lukkede spørsmål valgte jeg data fra ett spørsmål. Begrunnelsen for å bruke data fra dette spørsmålet er etter min vurdering at det inneholdt konkrete beskrivelser fra lærerne innen temaet profesjonelle læringsfelleskap. Jeg har valgt ut data fra følgende spørsmål:

Beskriv hvordan skolen konkret arbeider med kollektiv planlegging, evaluering og utvikling.

Stikkord: tidsbruk, møtedesign, erfaringsdeling (i og mellom team), ledelse osv.

Jeg valgte videre å lese igjennom dataene gjentatte ganger for å danne meg et helhetsbilde. Deretter importerte jeg dataene inn i Nvivo, for å så strukturere dataene fra skolene inn i mapper. Den første sorteringen var å legge dataene inn i mapper etter om de var fra oppstart eller sluttundersøkelsen. I denne prosessen fikk skolene også koder som sikret anonymiteten til de deltagende skolene. Etter dette valgte jeg å gå inn i hver skole å sortere og kode utsagn ut ifra tematikken for masteroppgaven. Dette gjør jeg nærmere rede for i kapittel 5.2.

Da jeg skulle gå i gang med å analysere dataene valgte jeg å bruke en tematisk gruppering med utgangspunkt i prosjektets problemstilling. Bakgrunnen for valget er at rammen for studien var profesjonelle læringsfelleskap hvor samarbeid og samhandling ligger som klare premisser for utvikling av kollektiv kompetanse blant lærere. Videre har jeg som tidligere beskrevet jobbet i feltet selv, både som lærer, men mest av alt som en samarbeidspartner med skolene. Dette vil naturligvis prege min vei inn i empirien og gjøre at jeg fester min oppmerksomhet ved noe som er gjenkjennelig eller ukjent. Dette kalles for en impresjonistisk

analyse og Befring (2015) påpeker at dette en fin tilnærming når datamaterialet er begrenset. Videre sier Befring at det er formålstjenlig å kombinere egne erfaringer fra fagområdet og en slik vil kunne ha et godt empirisk grunnlag for valide tolkninger, vurderinger og slutninger. Men på den andre siden er det krevende å benytte en impresjonistisk fremgangsmåte fordi det forutsetter faglig og metodisk innsikt og evnen til å se komplekse empiriske mønstre. Jeg vil ikke si at mitt prosjekt er fullt ut impresjonistisk, men at det innehar trekk i den forstand at jeg har satt en åpen ramme på prosjektet i oppstartsfasen. Med det mener jeg at jeg tematisk har rammet det inn til å omhandle profesjonelle læringsfellesskap for å så gå dypere inn i tolkning og analysearbeidet når det kom frem til å finne ulike kategorier eller temaer innenfor dette igjen. Empirien dannet mønstrene ut ifra et overordnet tema. Jeg har valgt å støtte meg til metodelitteraturen og bruker utfyllende sitater som er meningsbærende for temaene. Det gjør jeg for å utdype og gi en mer fylldig beskrivelse av hva temaene har av innhold (Befring, 2015, s. 113).

En av utfordringene i min studie når det kommer til analyse og tolkning, er at svarene fra lærerne utgjør relativt mye tekst. Empirien har et omfang på 13 A4 sider. Beskrivelsene fra hver enkelt lærer er korte og meningstette. Som hjelp i denne utfordringen valgte jeg å bruke programvaren Nvivo. Kvalitativ forskning innebærer analyse av lavt strukturert data. Eksempler på dette er spørreundersøkelser med åpne svar. Min studie er basert på et spørsmål med åpne svaralternativ. Et annet sentralt argument for å bruke denne programvaren er også ifølge Befring at det kan bidra til å styrke objektiviteten av de analyser og tolkninger som blir gjennomført fordi programvaren kan bidra til å strukturere, og organisere tekstmaterialet samt presentere resultatet på en oversiktlig måte (Befring, 2015, s. 115).

5.2 Tematisk gruppering av datamaterialet ved hjelp av Nvivo.

Bakgrunnen for å strukturere materialet i Nvivo er som Befring (2015, s.114) påpeker behovet for en strukturerende og forenkende bearbeiding. Dette for å kunne kode innholdet både med tanke på det manifeste innholdet og det som er det latente. Thagaard opererer med en systematisk strukturering i tre trinn. Disse tre trinnene er transkribering, tematisk analyse og strukturert dataanalyse (Thagaard, 2013). Mens Befring definerer kvalitativ analyse som en prosess i fire nivåer, transkribering og strukturering, forenkling og fokusering, organisering/koding/kategorisering og til slutt å trekke troverdige slutninger (Befring, 2007). Jeg har valgt å følge de fire nivåene til Befring. Jeg vil nå gå igjennom hvordan jeg har

arbeidet med disse 4 nivåene før jeg presenterer empirien. Arbeidet med transkriberingen var relativt overkommelig. Dette fordi informantene allerede hadde skrevet inn sine utsagn i spørreundersøkelsen. Derfor var det ikke nødvendig for meg å transkribere det innsamlede datamaterialet. Min jobb ble dermed å overføre informantenes utsagn inn i Nvivo. Tidligere i prosessen hadde jeg ved flere anledninger vært igjennom hele spørreundersøkelsen i samarbeidet med skolene. Arbeidet hadde således satt i gang tankene mine lenge før studien fikk sin opprinnelige form og formål. Etter å ha lagt i Nvivo har jeg lest og jobbet meg igjennom hele undersøkelsen på leting etter noen mønstre eller temaer som jeg syntes var interessante. Allerede her vil Befring argumenter for at struktureringen hadde startet i det at jeg foretok valg og gjorde mer ubevisste tolkninger av hva informantene hadde skrevet (Befring, 2007, s. 184). Valget falt til slutt på å ha hovedtema profesjonelle læringsfellesskap, men avgrenset til kollektiv utvikling.

Nvivo ga meg en god oversikt over datamaterialet og jeg sorterte svarene ytterligere inn i to hovedmapper:

1. Data fra oppstart.
2. Data fra endt prosjektperiode.

Bakgrunnen for valget med å ta med data fra start og slutt var for å ha muligheten til å se om lærerne i løpet av prosjektperioden endret beskrivelsene av hvordan de jobbet kollektivt. Dette for å se om prosjektet hadde hatt noen virkning på hvordan lærerne mente de profesjonelle læringsfellesskapene ved skolene fungerte etter endt satsingsperiode.

Neste skritt var å lese igjennom data på nytt, først fra oppstarten av Ungdomstrinn i utvikling. Underveis tok jeg notaer og forsøkte å danne meg et totalbilde av hva de var opptatt av. Med meg hadde jeg de tidligere tankene jeg hadde gjort meg. Jeg så enda en gang etter det som Befring (2007) omtaler som typiske mønstre i dataene. Han påpeker at dette kan gjøres på en lite formalisert og impresjonistisk måte. Forskeren går igjennom materialet og danner seg et inntrykk av hva som ser ut til å være karakteristisk eller typisk. Når dette blir kombinert med den kunnskapen forskeren har fra før og erfaringer fra datainnsamlingen, kan dette danne grunnlag for nye gjennomlesinger og tolkninger. Til slutt kan denne prosessen gi grunnlag for ny innsikt av generell karakter (Befring, 2007, s. 183). Deretter jobbet jeg meg systematisk igjennom skolenes data hver for seg samtidig som jeg kodet de ulike utsagnene. Da jobbet jeg

med det Befring kaller fase to i hans fire trinns modell, nemlig forenkling og fokusering. Han påpeker at denne delen av prosessen kan foregå enten som deskriptiv koding eller som en fortolkende og forklarende koding sett i lys av at det bygger på en forståelse av teksten i en kontekstuell eller teoretisk sammenheng. I mitt prosjekt har jeg valgt å bruke den fortolkende og forklarende kodingen på bakgrunn av at jeg kjenner feltets kontekst godt, og også relativt store deler av temaet i teoretisk sammenheng (Befring, 2007, s. 184). Etter at jeg hadde jobbet meg igjennom tekstene på nytt, startet jobben med å redusere dataene inn i samlekategori. Dette for at jeg skulle klare å gjennomføre en best mulig vurdering og analyse (Befring, 2007).

Kategoriene jeg satt igjen med var møtestruktur, møteinnhold, erfaringsdeling, kollektiv/felles planlegging og samarbeid og til slutt evaluering. Disse er presentert i tabellen under:

Koder	Antall sitater kodet før	Antall sitater kodet etter	Antall kilder
Møtestruktur	50		6
Møteinnhold	30		5
Erfaringsdeling	29	32 (-7)	6
Kollektiv/felles planlegging og samarbeid	24	54	6
Evaluering	19	5	6

Tabell 5.1 Tabell over koder fra empirien.

Neste steg var å konsentrere dette ytterligere. Jeg leste over materialet på nytt og valgte ut faktorene som jeg mente var er mest relevante for min problemstilling.

Disse var:

- Kollektivt samarbeid og planlegging
- Erfaringsdeling
- Evaluering

For å gjøre en sjekk på om mine tolkinger og kategoriseringer var valide valgte jeg å gjennomføre en ordfrekvens analyse i Nvivo. Intensjonen var å se om disse begrepene jeg

hadde valgt også var gjenkjennbart i tekstmaterialet. De ordene som ble nevnt oftest hørte innunder de første 3 temaene som jeg hadde indentifisert tidligere. Det jeg erfarte da jeg gjennomførte analysen var at begrepet evaluering kom opp mange flere ganger enn jeg hadde registrert. Jeg gikk da tilbake til datamaterialet og så over dette en gang til med fokus på om jeg hadde oversett flere sitater som omhandlet evaluering. Det jeg oppdaget da var at jeg hadde oversett flere sitater som omhandlet dette. Videre gikk jeg enda en gang igjennom alle kategoriene for å kvalitetssikre innholdet og tolkningen. Denne erfaringen er i samsvar med hva Befring (2015) påpeker at Nvivo kan bidra til å styrke objektiviteten av de analyser som blir gjennomført. I mitt tilfelle var dette til hjelp ved at jeg fikk en større grad av helhetlig oversikt over bruken av begrepene fra lærernes side. Programmet kan ikke gi meg noe hjelp til tolkningen av fenomenet, men Nvivo var i dette tilfellet en hjelp i det å kvalitetssikre mine vurderinger om hva som skulle få være i fokus.

I det videre arbeidet med analysen jobbet jeg med å kondensere ytterligere de ulike kodene på grunnlag at jeg så det som hensiktsmessig å samle flere av begrepene (Befring, 2015, s. 116). I den første gjennomgangen og kodingen kom det frem flere begreper som hadde noe til felles, som for eksempel planlegge, felles planlegging, samarbeide, diskutere og kollektiv planlegging. Dette var også begreper som kom ut på ordfrekvensanalysen jeg kjørte i Nvivo. Etter å ha gått systematisk igjennom kategoriene flere ganger så jeg det som hensiktsmessig å samle alle disse begrepene inn i et felles begrep. Begrepet har jeg valgt å kalle «kollektivt samarbeid og planlegging». De to resterende kategoriene valgte jeg å beholde som de var da de er etter min vurdering utgjør kjernen av det som er formålet med studien. Temaene fra datamaterialet har blitt tolket frem av meg og syntetisert i disse 3.

Overordnede begreper i studien:

1. 1. Kollektiv planlegging og samarbeid.
2. 2. Erfaringsdeling.
3. 3. Evalueringspraksis.

De 3 kategoriene som jeg har beskrevet over har sitt opphav i empirien. De er dannet på bakgrunn analysearbeidet og utgjør det empiriske grunnlaget for drøftingen av hva teorien og forskningen sier. Jeg vil i neste kapittel presentere hvilke beskrivelser disse tre kategoriene er bygget på og gi en rikere beskrivelse av hva innholdet i disse tre kategoriene er.

6 Resultater fra spørreundersøkelsene.

I dette kapittelet vil jeg presentere empiri fra spørreundersøkelsene. Jeg vil først ta for meg empiri fra oppstartsundersøkelsen, for å så presentere empirien fra sluttundersøkelsen. Til slutt vil jeg presentere en sammenligning for å se på eventuelle endringer i lærernes selvrapportering fra før deltagelsen i Ungdomstrinn i utvikling til etter endt gjennomføring av prosjektet. Empirien har jeg analysert og tolket i lys av de overordnede begrepene for studien som er beskrevet og redegjort for i kapittel 5, avsnitt 5.2.1. Disse er kollektiv planlegging og samarbeid, erfaringsdeling og evalueringspraksis.

6.1 Presentasjon av empiri fra spørreundersøkelsen ved oppstart.

Her vil jeg presentere empiri fra oppstartsundersøkelsen. Jeg har valgt å fremstille de deler av empirien som jeg mener er relevant for å kunne belyse min problemstilling. Empirien viser at de aller fleste av lærerne opplever at de har møtearenaer og tid til å jobbe kollektivt, men at denne tiden blir benyttet til andre formål enn det lærerne selv mener er hensiktsmessig. Videre tolker jeg empirien dit hen at de ønsker mer kollektivt arbeid velkommen, så fremt denne tiden blir brukt til diskusjoner om praksis, erfaringsdeling og evaluering. Videre er de opptatt av at det foregår for lite erfaringsdeling og at evalueringspraksisen ved skolene er enten fraværende eller for dårlig gjennomført. Jeg vil nå gjøre rede for denne analysen av empirien ved bruk av meningsbærende sitater fra lærerne. Jeg tar først for meg empiri som omhandler lite kollektiv planlegging og samarbeid. Videre viser empirien er at det er ønskelig med mer kollektiv planlegging og samarbeid. Til slutt er det empiri som omhandler at det er et ønske om mer erfaringsdeling og at lærerne beskriver en mangelfull evalueringspraksis som presenteres.

6.1.1 Lite kollektiv planlegging og samarbeid.

I dette avsnittet vil jeg ta for meg empiri som omhandler at lærerne opplever liten grad av kollektiv planlegging og samarbeid før de har startet med prosjektet Ungdomstrinn i utvikling. I arbeidet med analysen av det empiriske materialet innenfor teamet kollektivt samarbeid og planleggingen har jeg analysert og tolket empirien det ut ifra mengden sitater, men aller mest hva lærerne vektlegger i sine beskrivelser. Flertallet av det lærere som deltok i undersøkelsen sier i en eller annen form at skolen de jobber ved ikke har nok fokus på

kollektivt samarbeid og planlegging. Alle de seks skolene nevner dette i ulik grad og det er den kategorien som har flest sitater kodet. Det er i alt 69 stk sitater av totalt 86 stk lærerstemmer, som omhandler kollektiv planlegging og samarbeid i det empiriske materialet.

Jeg vil nå trekke frem ulike beskrivelser i form av korte sitater som illustrasjoner for empirien. Sitatene under er hentet fra to ulike skoler og er etter min tolkning meningsbærende for de andre sitatene som også omhandler kollektiv planlegging og samarbeid. Det er en tydelig overvekt av beskrivelser i empirien som i en eller annen form trekker frem at de ikke har stort fokus på å jobbe kollektivt når det kommer til samarbeid med kollegaer. Sitatene under illustrerer dette:

”.....Skulle gjerne hatt mer av fellestiden til samarbeid med kollegaer.”

” Lite kollektiv planlegging.....”

De to overstående sitatene tar for seg utfordringen ved at fellestiden ikke blir brukt til samarbeid og kollektiv planlegging. Det som disse to sitatene ikke nevner er hva de vil samarbeide og jobbe kollektivt om. Dette kommer tydeligere frem i sitatet under der lærerne eksplisitt trekker frem at det er felles planlegging av undervisning og felles planlegging av fag som det er for lite av.

”...men på vår skole er det lite av felles planlegging av undervisning.”

” Dette er jo ting vi snakker om i fellesskap, men på vår skole er det lite av felles planlegging av undervisning, for min del. Men det betyr ikke at det ikke blir jobbet med ting i fellesskap. Men faget har jeg stort sett for meg selv...”

Det som kommer tydeligere frem i disse beskrivelsene er en nyansering som innebærer at temaer blir diskutert i fellesskap, men at lærerne er ensomme når det kommer til planlegging av undervisning. Det kan virke som om det ikke er praksis som står i fokus når det skal jobbes kollektivt ved skolene.

Dette bringer oss over til klasserommet og hvor lærerne har sitt hovedfokus. I neste beskrivelse er det et tydelig ønske om at lærerne vil jobbe med det som faktisk skjer i

klasserommet i fellestiden. Ut ifra sitatet under er det i følge denne læreren ikke nok fokus på klasseromspraksis. Læreren skriver:

” Skulen brukar ein del tid på dette, men eg synest vi får for lita tid på å arbeide med det som konkret skal skje i klasserommet.”

Det som skjer i klasserommet og undervisningen er det som i hovedsak kommer frem som ønsker for innhold i den tiden lærerne samarbeider. Det er tid på skolene som brukes kollektivt, men empirien forteller at lærerne mener denne tiden kunne vært brukt til samarbeid og planlegging av praksis og undervisning.

6.1.2 Ønskelig med mer kollektiv planlegging og samarbeid.

Ved analyse av empirien avdekkes det beskrivelser som kan tolkes til at lærerne vil ha mer samarbeid med sine kolleger i fellestiden. En måte å tolke utsagnet på er at de ønsker å være mer kollektive når det gjelder planlegging av. Det er også i forrige avsnitt beskrevet at de ikke opplever å jobbe nok kollektivt, og i tillegg synes det som om lærerne ønsker at denne tiden kunne vært fylt med et annet innhold. En slutning av dette kan være at de ønsker mer kollektivt samarbeid og planlegging. Når det gjelder til det hva som ligger i betydningen av mer kollektivt samarbeid har jeg valgt ut to utsagn som jeg mener utdyper dette. Det første sitatet vektlegger at det er lite planlegging på tvers av trinn, samt at denne læreren også ønsker at det var større muligheter til å dele erfaringer med andre faglærere.

” Jeg synes det er litt lite planlagt samarbeid på tvers av trinn. Siden jeg underviser i fagene mine alene, skulle jeg ønske at det var større mulighet til å dele erfaringer med de andre faglærerne. Vi har en økt i uken hvor vi har fellestid på huset. Noen av disse øktene blir satt av til fagssamarbeid, men de blir ikke gjennomført på noen god måte per dags dato. Dette har vært tatt opp, så neste år vil forhåpentligvis bli bedre.”

Beskrivelse nummer to forteller at det foregår noe erfaringsdeling i teamtiden, men at også er ønskelig at fellestiden kunne vært brukt til erfaringsdeling.

” Bruker noe teamtid til erfaringsdeling, men skulle gjerne hatt mer av fellestiden til samarbeid med kollegaer.”

Lærerne beskriver at de opplever å ha nok møtetid, men at det er organiseringen og innholdet i møtene som oppleves som lite meningsfulle. Sitatet under viser til beskrivelser som forteller at tiden ofte blir brukt til informasjonsformidling, heller enn planlegging og erfaringsdeling.

«Mye møtetid. Møte både i team og hele kollegiet. Mye av møtetiden går med til informasjonsformidling. Mer av denne bør brukes til planlegging og erfaringsdeling.»

Empirien beskriver at det er ønskelig med mer kollektivt arbeid. Men forutsetningen for dette er at tiden brukes til erfaringsdeling og evaluering av eksisterende praksis og pedagogiske diskusjoner. Jeg tolker det som om lærere er positive til at det brukes tid til kollektiv utvikling, men dette forutsetter at det er lærernes praksis som er i fokus.

6.1.3 Ønske om mer erfaringsdeling.

Lærerne opplever altså, som beskrevet over, at den kollektive tidsbruken ved skolene ikke er tilfredsstillende slik den ble brukt før deltagelsen i Ungdomstrinn i utvikling. Det de mener mangler er det å ha muligheten til å diskutere og samarbeide om sin praksis. Når det gjelder å diskutere praksis trekker de frem at de vil ha mer erfaringsdeling. Erfaringsdeling er en av løsningsstrategiene for å kunne møte det opplevde behovet for kollektiv planleggingen og samarbeid. Det er kodet totalt 29 sitater fra de ulike svarene som omhandler erfaringsdeling i en eller annen form. Disse omhandler også at skolene i ulik grad har etablerte rutiner på erfaringsdeling. Beskrivelsene indikerer at lærerne, selv om de har noe eller lite erfaringsdeling, vil de bruke mer tid på en slik arbeidsform.

Sitatene under illustrerer innholdet i flertallet av sitatene som omhandler erfaringsdeling:

”, saknar meir fagsamarbeid og erfaringsdeling.”

” Vi bør bruke mer tid på erfaringsdeling og tverrfaglighet.”

Det kommer klart frem at de mente at det er mangelfull praksis for å dele erfaringer både på team, men også på tvers av team eller i felleskap. Flere av sitatene trekker frem planleggingsdagene som er den mer tradisjonelle løsningen på bruk av fellestid som et gode,

men at det utover i året er vanskelig å finne felles tid til å samarbeide og planlegge med de som har felles fag. Læreren under setter ord på dette i sin beskrivelse.

” I starten av skoleåret har vi nå flere dager til å planlegge og får en bra start med gode planer. Problemet er å finne felles tid til alle som har faget når vi mener det er beste tidspunkt. Vi kunne gjerne hatt mer tid til å dele gode og dårlige erfaringer.”

Lærere som kom med utsagnet trekker også frem at det i en erfaringsdelingsprosess er like viktig å dele både gode og dårlige erfaringer.

I det å dele erfaringer kan det ut ifra empirien se ut som at det er lettere å få til samarbeid og planlegging på trinn. Flere av læreren beskriver et ønske om å samarbeide med faglærere på andre trinn og på tvers av trinn.

To lærere beskriver dette i sitatene under.

” Jeg synes det er litt lite planlagt samarbeid på tvers av trinn. Siden jeg underviser i fagene mine alene, skulle jeg ønske at det var større mulighet til å dele erfaringer med de andre faglærerne.

” Erfaringsdeling skjer mest mellom dei som samarbeider om same fag på same klassesteg, det same gjeld evaluering. Det blir mindre mellom ulike team og ulike faggrupper.”

En av lærerne beskriver det som er den mer klassiske varianten av erfaringsdeling å dele kunnskap og opplevelser etter å ha vært på kurs eller konferanser.

Lærere sier:

” Hver gang disse lærerne har vært på samling legger de fram det de har lært for resten av personalet som gjerne får konkrete oppgaver de må gjennomføre med elevene. Rektor passer alltid på at det settes av tid til slik erfaringsutveksling.”

Det er ingen flere informanter som etterspør eller nevner denne typen erfaringsdeling.

Skolens kultur og samarbeidsklima er tema for en av beskrivelsene. Det er ikke alltid problemfritt å dele erfaringer hvis skolekulturen ikke har strukturer for eller et trygt klima for erfaringsdeling. En av lærerne skriver følgende:

” Erfaringsdeling er noko vanskeleg fordi nokre kjenner på at andre meiner dei framhevar seg sjølve ved erfaringsdeling, medan andre føler at dei blir kritiserte og sett ned på dersom dei deler sine erfaringar. Det er ingen innarbeida kultur for erfaringsdeling, heller ikkje over kaffikoppen.”

Ut ifra lærernes beskrivelser ser det ut til at praksis for å dele erfaringer ikke var tilfredsstillende for deltagelse i Ungdomstrinn i utvikling. De ønsker mer erfaringsdeling mellom faglærere, men også på team og på tvers av team. Lærerne forteller om noe deling av erfaringer på team, men at dette ikke er tilfredsstillende. Bakgrunnen for ønsket er å lære av hverandres gode og dårlige opplevelser med utgangspunkt i hver enkeltes praksis.

6.1.4 Mangelfull evalueringspraksisen ved skolene.

Det tredje temaet som kom fram i empirien omhandler evalueringspraksis. Lærerne beskriver i empirien at denne er mangelfull. I empirien fra alle seks skolene, kommer det beskrivelser, totalt nitten ganger, av en mangelfull evalueringspraksis ved skolene. Lærerne vektlegger at det er lite fokus på kollektiv evaluering, men også evaluering generelt ved skolene. Når det kommer til hva lærerne mener bør evalueres, er det undervisningens planlegging og gjennomføring. Det som ser ut som et fellestrekk fra empirien er at lærerne mener det enten er fravær av evaluering eller at det som blir evaluert ikke er det lærerne mener er hensiktsmessig. Dette er illustrert under ved to beskrivelser fra to ulike skoler:

«Vi evaluerer også i liten grad opplegg. Det er noko teamarbeid, men det er også lite knytt til pedagogisk utviklingsarbeid.»

«Jeg synes at vi her på skolen kunne vært flinkere til å evaluere det vi holder på med. Vi gjør det litt, men har noe å gå på her.»

Besvarelser fra de fleste skolene påpeker at evaluering kan forekomme og da mest på teammøter og mellom kolleger som deler samme fag. Det påpekes videre at det ikke er tilstrekkelig med erfaringsdeling og evaluering mellom team og mellom de ulike faggruppene. Lærerne ønsker også en mer kollektiv erfarings og evalueringspraksis. Det kommer frem også

her at lærerne opplever det som meningsfullt å evaluere på tvers av team og faggrupper. En lærer beskriver følgende:

«Erfaringsdeling skjer mest mellom dei som samarbeider om same fag på same klassesteg, det same gjeld evaluering. Det blir mindre mellom ulike team og ulike faggrupper.»

Når det kommer til det som faktisk blir evaluert er det ulike temadager og turer, eller det som læreren kaller «fellesopplegg» og «aktivitetsdager». Dette dreier seg da om dager og fellesaktiviteter som er av mer praktisk art. Sitatet under illustrerer hva en av lærerne legger i dette:

«Når det gjeld evaluering tek vi dette etter ulike temadagar, turar og liknande. Evaluering av stoda på skulen er meir varierende, og her kan vilja hjå oss lærarane også vere varierende.»

Denne læreren trekker fram et punkt som kan belyse bakgrunnen for at evaluering er vanskelig å få til når det ikke gjelder praktiske og felles dager, eller fag som er felles for de som evaluerer på team nemlig ulik vilje i lærerkollegiet til å ville å evaluere sin egen praksis.

Totalt sett kan det virke som om skolene mener det er en mangelfull evalueringspraksis ved skolene. I tillegg peker de på at innholdet i evalueringen i liten grad inneholder evaluering av lærernes egen og skolens samlede praksis.

6.1.5 Oppsummering av empiri i startundersøkelsen.

Gjennom analyseringen av empirien fra oppstartsundersøkelsen kom det frem at flertallet av lærerne ved skolene sier at skolen de jobber ved ikke har nok fokus på kollektivt samarbeid og planlegging. Lærerne uttrykker klart at de vil ha mer tid sammen, med sin egen praksis som hovedfokus. I bekrivelsene kommer det frem at møtearenaene er etablert, men at det er innholdet i disse møtene lærerne er kritiske til. Et fellestrekk er at lærere vil ikke bruke fellestid til informasjonsdeling eller andre former for arbeid som ikke omhandler praksis. Det de vil er å jobbe sammen for å utvikle praksis. Det kommer også tydelig frem at det ikke legges godt nok til rette for erfaringsdeling. Lærerne vil dele både gode og dårlige erfaringer mellom faglærere, på team, men også på tvers av team. En mangelfull evalueringspraksis trekkes også frem når det kommer til sin egen og skolens praksis. I sammenheng med dette

utrykker lærerne at den evalueringspraksisen som faktisk foregår, omhandler evaluering av den praktiske organiseringen rundt fellesdager og lignende hendelser.

6.2 Presentasjon av empiri fra spørreundersøkelsen ved endt prosjektperiode.

Jeg vil her presentere empiri fra spørreundersøkelsen ved endt prosjektperiode av Ungdomstrinn i utvikling. Skolene som deltok fikk anledning til å svare på de samme spørsmålene i en periode fra en til tre måneder etter endt satsingsperiode, som var et og halvt år etter oppstart. I det empiriske materialet er det samlet inn totalt 71 meningsytringer fra totalt 86 lærere. Alle de seks skolene er representert i materialet. Presentasjonen av empirien er organisert på samme måte som i forrige avsnitt 6.1 ved overskriftene «*Mer kollektiv planlegging og samarbeid*», «*Mer erfaringsdeling*» og «*Fortsatt manglende evaluerings praksis*». Jeg avslutter med en oppsummering fra empirien i sluttundersøkelsen.

6.2.1 Mer kollektiv planlegging og samarbeid.

I avsnitt 6.1.1 beskriver lærerne ved oppstart av Ungdomstrinn i utvikling at de ikke jobbet kollektivt i særlig grad når det kom til planlegging og samarbeid rundt deres praksis. I arbeidet med empirien fra sluttundersøkelsen kommer det tydelig fram at det har skjedd en endring til mer kollektiv planlegging og samarbeid. Fra empirien i sluttundersøkelsen er alle 6 skolene representert og det er totalt 55 meningsytringer som går på at de beskriver en økt grad av kollektiv planlegging og samarbeid. Det kan se ut som om de bruker den allerede etablerte møtetiden til kollektiv utvikling. De forteller om felles samarbeid og diskusjoner, og at dette i stor grad foregår i fellestiden. Videre nevnes også team og fagmøter som arenaer for arbeidet. Et sitat som er representativt for meningsytringene sier dette:

«Vi rydder tid og bruker mest mulig av team og felles tid på kollektiv planlegging. Dette har vi vorte flinkare til og har vortesvært beviste på i arbeidet med UIU. Prøver å bruke ulike metoder for å få alle til/gje høve til at alle kan delta.»

Denne læreren legger vekt på at i tillegg til å anvende tiden annerledes, har også arbeidet skapt bevissthet rundt bruken av fellestiden.

Videre beskriver de i sluttundersøkelsen hva som er innholdet i det kollektive utviklingsarbeidet. Når lærerne beskriver den kollektive planlegging og samarbeidespraksisen ved skolene etter endt satsingsperiode omtaler flertallet av lærerne at det nå er mer bruk av fellestid til kollektiv planlegging og samarbeid. De påpeker også at innholdet i den kollektive planleggingen i større grad omhandler pedagogisk arbeid. Som i oppstartsundersøkelsen påpeker læreren også her, at de bruker tid på dette på team, men nå i større grad også bruker fellestid. Begge beskrivelsene under vektlegger dette:

«Har mer bruk av fellestid til pedagogisk arbeid. Mye av det pedagogiske arbeidet blir og gjort i team.»

«Felles samarbeidstid med hele kollegiale, og teammøter. Det er rom for diskusjoner.»

«Ellers må vi jo nevne prosjektet som denne undersøkelsen er en del av - der har vi brukt mye tid både på team og i fellesskap under ledelse av en lærer her på skolen og representanter for HIL. Alt er under god ledelse fra administrasjonen, som er opptatt av at alle fag skal ha arenaer der de kan møtes og diskutere undervisningspraksis. Men som alltid har vi ikke alltid tid til alt vi synes vi skulle ha rukket.»

Som beskrivelsene over viser er det tydelig at fellestiden har fått nytt innhold og en ny hensikt. Sitatene sier noe om at det nå er mer rom for diskusjoner som omhandler undervisningspraksis og at dette blir sett på som verdifullt for den kollektive utviklingen. Viktigheten av at i at hele organisasjonen er involvert fra ledelse og administrasjonen til samarbeidspartner kommer også frem. En av beskrivelsene trekker frem at det fortsatt er en utfordring å rekke det læreren synes at det er hensiktsmessig å få tid til og at noen av skolene ikke har kommet helt i mål med organiseringen av den kollektive utviklingen. En av skolene har gått så langt som at de bruker all sin bundne fellestid på å diskutere og utvikle praksis. Det er bare denne ene skolen som rapporterer at de faktisk har gjennomført endringen, men det er stor overensstemmelse i empirien over dette. Læreren beskriver som følger:

«All bundet fellestid blir brukt på felles arbeid og kunnskapsdeling. Det blir benyttet gode modeller for å åpne for diskurser, og det legger godt til rette for alles deltagelse.»

Når det kommer til skolekulturen er det flere lærere som trekker frem at den er førende for hvordan arbeidet med den kollektive utviklingen foregår. Tre av skolene utdyper dette mer

ved at de påpeker at de jobber godt med den kollektive praksisen, men at det er utfordrende at ulike holdninger i personalet kommer klarere til uttrykk. En av lærerne beskriver at utfordringen kan være at de ikke enda er trygge nok på hverandre for å få best utbytte av det kollektive arbeidet. Beskrivelsen til læreren er som følger:

«Vi har stor grad av erfaringsdeling og deltakelse i utviklingsarbeidet! Vi bruker tid på å drøfte, reflektere og møtes på tvers av team, det har ført til mer kjennskap til hverandres grupper og ulik praksis, det synliggjør også en del utfordringer knyttet til holdninger og blindspor hos enkelte. Utfordringen er å kunne være trygge nok på hverandre til å kunne veilede hverandre, eller være mottakelig for veiledning. Der er vi nok ikke enda.»

Dette viser viktigheten av at det er kultur som er moden nok for at læreren virkelig vil gå inn i sin egen praksis med tanke på endring. Det er variasjon i empirien når det gjelder dette. En annen lærer skriver:

«Skolen arbeider godt med kollektiv evaluering og planlegging av undervisningspraksis. Det er spennende å lære av kolleger. Vi kommer videre med organisasjonen, føler jeg. Det er mer rom for refleksjon og folk deler mer av egne tanker og følelser. Det er mere trygghet i samarbeidet.»

Det er altså et spenn i hvor trygge de ulike skolekulturene er, men de ser at det er viktig å få til en trygg kollektiv kultur for å kunne gå dypere inn i praksis med tanke på kollektiv utvikling.

6.2.2 Mer kollektiv planlegging og samarbeid. Hvordan?

Lærerne beskriver at de jobber mer kollektivt med planlegging og samarbeid enn før deltagelsen i Ungdomstrinn i utvikling. I empirien beskriver flere av læreren hvordan de jobber kollektivt. Læreren nevner flere metoder de bruker når de jobber med kollektiv planlegging og samarbeid. Den metoden som det blir omtalt flest ganger er metoden «IGP». IGP står for: I for individuelt, G for gruppe og P for plenum, og hvor en jobber med ulike temaer først individuelt for så å dele i en liten gruppe, så skal denne gruppen prioritere 1-3 hovedpunkter som presenteres i plenum. Hensikten med metoden er å dele og spre erfaringer

og kunnskap kollektivt. I lærernes sine beskrivelse har dette nå foregått i fellestiden, men som også har vært gjennomført i grupper på tvers av teamene:

«Det har vært jobbet med IGP (individuell, gruppe og plenum). Det har også vært grupper på tvers av teamene og det har vært veldig lærerikt.»

Videre sier sitatet over at denne læreren opplever det å jobbe med denne metoden som lærerikt når den har blitt anvendt på tvers av de etablerte teamene. Det kommer frem av empirien at det også har vært brukt andre typer metodikker i den kollektive planleggingen og samarbeid. Flere skoler nevner kafedialog og andre gruppesamtaler som nyttig metodikk i det å få noe konstruktivt ut av det kollektive utviklingsarbeidet. Under følger to sitater som beskriver dette.

«Skolen har felles møtetid der vi veksler mellom diskusjon i plenum, i team, på tvers av team og i fagteam. Ulike metoder har blitt brukt, som for eksempel kafedialog og andre gruppesamtaler.»

«....varierte metoder for å utveksle erfaringer, kafedialog, individuell, gruppe og plenum.»

Det påpekes fra flere av lærerne at denne variasjonen av metoder nå er en del av arbeidet når det kommer til kollektiv utvikling etter endt prosjektperiode.

6.2.3 Mer erfaringsdeling.

Når det kommer til erfaringsdeling var lærerne opptatt av å få delt erfaringer seg imellom, men at de ikke hadde en etablert struktur for å gjøre det før oppstart av prosjektperioden. Det som kommer frem fra empirien fra sluttundersøkelsen er at lærerne beskriver at de nå har mer erfaringsdeling. Det er 32 sitater som omhandler erfaringsdeling i positiv form. Av disse er det syv stykker som mener at det fortsatt er for lite erfaringsdeling. Flertallet av lærerne rapporterer altså at det er en positiv utvikling ved skolene når det gjelder til mengden erfaringsdeling og de opplever også økt grad av erfaringsdeling. En lærer beskriver følgende:

«Vi har stor grad av erfaringsdeling og deltakelse i utviklingsarbeidet! Vi bruker tid på å drøfte, reflektere og møtes på tvers av team, det har ført til mer kjennskap til hverandres grupper og ulik praksis.»

Sitatet fra læreren over er sammenfallende med flere i det at de også påpeker hvor og hvordan erfaringsdelingen skjer. Erfaringsdelingen foregår nå kollektivt i fellestiden og at de organiserer denne delingen på tvers av team. Innholdet i denne fellestiden er at de drøfter og reflekterer lærernes ulike praksis. Sitatet fra læreren påpeker en endring i det kollektive utviklingsarbeidet ved at de jobber mer sammen og resultatet er økt kjennskap til hverandres praksis. Lærerens beskrivelse er en utdyping i hvordan de har valgt å løse det. Det har ved denne skolen øvd på ulike metoder innen erfaringsdeling og mener at dette har vært en god og riktig tidsbruk.

«Vi har hatt kollektiv vurdering av praksis, erfaringsdeling, samarbeid på tvers av gruppene, vi har øvd på å være en kritisk venn, lagt fram planer i plenum, god og riktig tidsbruk.»

Lærerens beskrivelse under viser at de velger å organisere den kollektive planlegging og samarbeidstiden på ulike måter. Ved denne skolen er de noen ganger sammen, men ved andre anledninger samles de på tvers eller i sine vanlige team. Læreren påpeker at i løpet av siste skoleår har vært mer snakk om det å dele erfaringer med hverandre.

«Skolen har ukentlig felles møte for lærere og et møte der assistentene også er med. Møtene organiseres ved at noen ganger er vi sammen alle sammen og andre ganger samles vi i grupper på tvers eller i team. Det har dette skoleåret vært mye snakk om å dele kunnskap med hverandre.»

En annen lærer påpeker at det foregår erfaringsdeling også i uformelle situasjoner i tillegg til at den tiden som er satt av i fellestiden.

«Erfaringsdeling blir gjort i uformelle situasjoner, hvis noen er litt ivrige etter å ha prøvd noe nytt. Ellers skjer det helst når det er satt av tid til det i fellestida. Da kan vi dele både på team og på tvers av team.»

En utfordring som kommer frem fra lærernes beskrivelse er at det er utfordrende med erfaringsdeling når de jobber på skoler hvor de blir alene om faget sitt. Men som læreren under påpeker er det alltid mulig å snakke med og få hjelp av andre til tross for at de ikke har samme fag.

«Jeg har også fag som jeg er mer eller mindre alene om på skolen. Da er det ikke alltid lett å få til erfaringsutveksling, men det er lett å ta opp problemer og undervisningsopplegg i kollegiet. Kollegene tar seg tid til å gå gjennom og vurdere opplegg sammen med den som spør og lurer på noe.»

I empirien er det beskrivelser fra noen relativt små skoler som har en utfordring ved at lærere blir alene om fag. Det er ikke lett å få delt konkrete erfaringer knyttet til det faget, men læreren opplever allikevel en støtte lærerkollegiet.

I sluttundersøkelsen beskriver lærerne at de har mer erfaringsdeling nå enn tidligere. Fellestiden blir i større grad benyttet til kollektivt utviklingsarbeid. Her deles det på tvers av team og fag. Det er likevel for noen faglærer fortsatt en utfordring å få til erfaringsdeling ved at de er alene om faget ved sin skole.

6.2.4 Fortsatt mangelfull evalueringspraksis ved skolene?

Lærerne beskrev og var opptatt av evaluering i oppstartsundersøkelsen. De mente de ikke evaluerte det som var vesentlig, nemlig skolens praksis. Når det kommer til sluttundersøkelsen er det betydelig færre lærere som er opptatt av evalueringspraksis i sine beskrivelser. Det er kun 4 skoler og 7 sitater som omhandler evalueringspraksisen. Det er vanskelig å si hva dette handler om, men jeg velger her å referere til deres uttalelser på bakgrunn av at de samsvarer med funnet fra undersøkelsen ved oppstart. Selv om de er færre enn ved oppstart rapporterer flertallet at de ikke har nok fokus på evaluering og at de kan bli flinkere til å sette av tid til dette arbeidet. Sitatene under henviser til dette.

« Vi bør bli flinkere til å evaluere/dele erfaringer i fellesskap og på team.»

«Vi kan bli flinkere til å sette av tid og bruke tid på evaluering.»

En lærer trekker frem hvorfor det er viktig å bli flinkere til evalueringsarbeidet. Denne læreren mener at det er viktig å evaluere og ta med seg videre det som fungerer bra samt at de har en felles forståelse hvorfor endring må til. Læreren sier følgende:

«Nokre ganger evaluerer vi opplegg vi har hatt på møter, men her kan vi bli flinkere slik at vi kan ta med oss vidare ting som fungerer bra og slik at vi får ein felles forståing av kvifor ting må endras.»

Det er to av lærerne som påpeker at evaluering fungerer godt og at de har systemer for hvor og hvordan dette gjennomføres.

«Evalueringer skjer ofte sammen med hele kollegiet. Vi har teammøter og fellesmøter. Utviklingsarbeidet skjer både individuelt, i gruppe og i plenum (denne rekkefølgen).»

«Vi har møter der vi alle er samlet og planlegger "fellesting". Ellers har vi også team, der vi diskuterer oppgaver vi har fått i UIU opplegget, men også tar oss av den daglige planleggingen. Dette er en gang i uka. Vi har evaluering både med hele kollegiet, men også på teamet.»

Det er ikke lett å si hva som er årsaken til at det er mindre fokus på evaluering i sluttundersøkelsen, men på bakgrunn av at de ikke beskriver mer evalueringspraksis enn de gjør kan en anta at den fortsatt er mangelfull.

6.2.5 Oppsummering av empirien i sluttundersøkelsen.

I oppsummeringen av empirien fra sluttundersøkelsen kommer det frem fra lærernes sine beskrivelser at de jobber kollektiv med til planlegging og samarbeid. Flertallet av lærerne beskriver også hvilke møter som benyttes til dette og hvilke metoder som brukes i arbeidet. De melder at arbeidet forgår både i fellestid og på teamtid, og at deler mer erfaringer på tvers av team enn tidligere. De beskriver mer konkret hvordan dette arbeidet gjennomføres ved å nevne ulike metoder. De metodene som det henvises til oftest er IGP, kafedialog og andre strukturerte gruppesamtaler.

Innholdet i det kollektive arbeidet beskrives også av lærerne. Empirien forteller her at den kollektive tiden inneholder muligheter for å diskutere praksis og pedagogikk. De beskriver også en arbeidshverdag som inneholder erfaringsdeling og at dette gjør at de får økt kjennskap og forståelse til hverandres praksis. Når det kommer til evalueringspraksisen er det vanskelig å trekke noe ut fra empirien ved slutt på grunn av at det er få som har nevnt dette i sine beskrivelser, men på bakgrunn av at de ikke nevner det kan en anta at det fortsatt er mangelfull evalueringspraksis ved skolene.

6.3 Endringer som følge av deltagelse i Ungdomstrinn i utvikling.

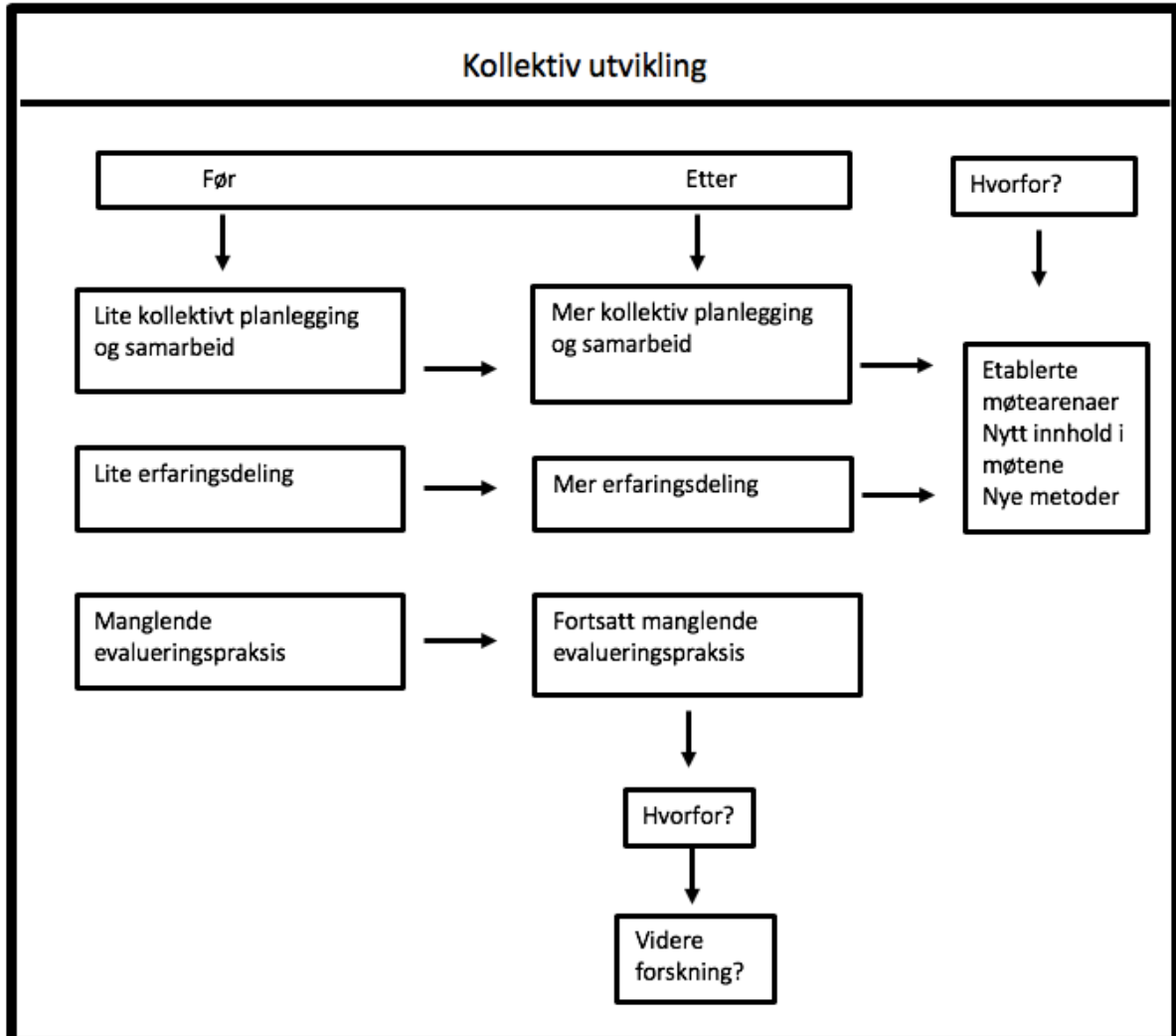
Jeg vil her presentere en sammenfatning av empirien før og etter Ungdomstrinn i utvikling og de endringer som jeg, på bakgrunn av min tolkning av empirien, har skjedd ved skolene. Det kommer frem fra empirien at lærerne beskriver en arbeidshverdag som inneholder mer kollektivt arbeid etter endt prosjektperiode. De refererer til økt bruk av fellestid for kollektiv planlegging og samarbeid, og at det i større grad enn tidligere er mer deling på tvers av team og fagseksjoner. I tillegg beskriver de at de fortsatt bruker teamtid som arena for det kollektive utviklingsarbeidet. Innholdet i den kollektive planleggingen og samarbeid har gått fra å være mer informasjonsoverføring til arenaer for diskusjon og erfaringsdeling av praksis og pedagogiske temaer. Det er en markant økning fra å beskrive et ønske om mer erfaringsdeling til å rapportere at de har erfaringsdeling og at de beskriver hvor og hvordan dette foregår.

Når det kommer til evalueringspraksisen ved skolene er det vanskelig å si noe om utviklingen her på grunn av at det var få som hadde fokus på dette i sluttundersøkelsen. Det vi kan si noe om er at lærerne rapporterte at det var mangelfullt ved start, men at det ikke finnes empiri som kan si gi oss nok informasjon om hva de mener ved slutten av deltagelsen i Ungdomstrinn i Utvikling. Jeg velger på grunnlag av dette å støtte meg til beskrivelsene i oppstartsundersøkelsen som grunnlag for å fortsatt anta at evalueringspraksisen ved skolene er mangelfull.

For å oppsummere ytterligere og illustrere empirien har jeg laget en modell. Denne har jeg valgt å kalle «Kollektiv utvikling før og etter Ungdomstrinn i utvikling». Den er bygd opp ved en «tidslinje» øverst som viser hva som var tilfellet ved skolene før og etter deltagelsen i Ungdomstrinn i utvikling. Deretter kommer de overordnede temaene som empirien er

analysert og tolket etter. Modellen våger seg også på å ha med en del som påpeker hvorfor disse endringen har eller ikke har skjedd.

Figur 6.1 *Kollektiv utvikling før og etter Ungdomstrinn i utvikling.*



7 Drøfting

Denne studien har som formål å beskrive det profesjonelle læringsfellesskapet fra lærerens ståsted med en tanke om å få en bredere innsikt i hvordan lærerne opplever et kollektivt utviklingsarbeid. Hva mener de selv er nyttig for utviklingen av deres profesjonelle kompetanse? Det kollektive utviklingsarbeidet i denne masteroppgaven er som nevnt tidligere, avgrenset til området kollektiv planlegging og samarbeid, erfaringsdeling og evaluering. Min empiri har Ungdomstrinn i utvikling som bakteppe, men søker å beskrive kollektivt utviklingsarbeid på et mer generelt grunnlag. Det ligger i stortingsmelding «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» nye føringer for hvordan skolenes utviklingsarbeid skal gjennomføres ved den nye desentrale kompetansehevingsmodellen. Denne tar med seg det kollektive fokuset videre og vektlegger profesjonelle læringsfellesskap som et premiss for videre arbeid i utviklingen av den norske skolen (Meld.St.nr. 21(2016-2017), 2016, kap. 8).

Det er en solid og bred internasjonal forskning som påpeker at lærere som jobber i profesjonelle fellesskap utvikler gode skolekulturer som er til det beste for eleven. Men hva sier de norske lærerne? I dette kapitlet drøftes teori, forskning, funnene og resultatene som er gjort i min egen forskning opp mot problemstillingen. Problemstillingen i masteroppgaven er:

Hva beskriver læreren som vesentlig i det kollektive samarbeidet i skolene når det gjelder sin egen kompetanseutvikling på arbeidsplassen?

I analysearbeidet og tolkningsarbeidet kom jeg frem til 3 overordnede temaer for studien. Disse er kollektiv planlegging og samarbeid, erfaringsdeling og evalueringspraksis. Drøftingen er organisert etter disse tre kategoriene. Disse tre har jeg gitt overskriftene i følgende rekkefølge: «Skolekultur - fra lite til mer kollektiv planlegging og samarbeid», «Profesjonelle læringsfellesskap - erfaringsdelingen ønskes velkommen av lærerne» og «Den reflekterte praktiker - fortsatt manglende evalueringspraksis». Drøftingen vil avsluttes med en sammenfatning knyttet opp mot de overordnede kategoriene.

7.1 Skolekultur - fra lite til mer kollektiv planlegging og samarbeid.

Et av tre hovedpremiss i Ungdomstrinn i utvikling er at skolene skulle jobbe skolebasert i sitt utviklingsarbeid. Dette betyr som jeg tidligere har beskrevet, at skolens ansatte jobber sammen i sitt utviklingsarbeid. I arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse er skolebasert kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfelleskap to av flere tiltak som også forskningen setter sin tillitt til. Elstad og Helstad (2014) hevder at lærere som samarbeider kan oppnå mer i felleskap enn de som jobber alene om elevens læring. Videre hevder de at dette samarbeidet kan bidra til å utvikle praksis ytterligere gjennom en forskende tilnærming. Filstad (2016) støtter oppunder dette ytterligere ved å hevde at læring skjer i deltagelse gjennom sosial praksis, og læring forutsetter refleksjon og evaluering som skal føre til endring og kunnskapsutvikling.

Sett opp mot empirien i spørreundersøkelsen kan det se ut som om dette mangler i skolene i min studie. Det som er interessant er at det kommer frem fra empirien i oppstarten av Ungdomstrinn i utvikling, at lærerne ikke bare beskriver et fravær av kollektiv planlegging og samarbeid, men at lærerne også beskriver et ønske om mer kollektivt arbeid, gitt at det handler om skolens praksis og pedagogisk arbeid. Dette kan tolkes som om lærerne opplever det som meningsfullt å jobbe sammen over praksis. På den andre siden er det viktig å være klar over at det er mange måter samarbeidet kan foregå på. Det er derfor ikke gitt at læreren får økt sin kompetanse ved å jobbe sammen.

Little i Hargreaves og Fullan (2012) har definert 4 samarbeidsformer som kategoriseres fra svakere til sterkere grad. Svar fra lærere som deltok i studien kan tolkes dit hen at lærerne beskriver et ønske om å planlegge og samarbeide mer kollektivt er i kategorien som Little kaller «felles arbeid» som blir definert som et samarbeid av sterk form. I denne sterke formen for samarbeid oppleves det større grad av trygghet og selvtillit. En lærerne setter ord på at dette ikke oppleves som tilfellet for sin skole til tross for at de jobber kollektivt. Læreren skriver:

«Vi har stor grad av erfaringsdeling og deltakelse i utviklingsarbeidet! Vi bruker tid på å drøfte, reflektere og møtes på tvers av team, det har ført til mer kjennskap til hverandres grupper og ulik praksis, det synliggjør også en del utfordringer knyttet til holdninger og blindspor hos enkelte. Utfordringen er å kunne være trygge nok på hverandre til å kunne veilede hverandre, eller være mottakelig for veiledning. Der er vi nok ikke enda.»

Utsagnet gir et innblikk i det å jobbe kollektivt ikke er enkelt og at det krever mer enn å rigge og legge til rette for profesjonelle læringsfelleskap. Timperely (2007), Hargreaves og Fullan (2012), Helstad (2014) og Filstad (2016) er alle opptatt av at riggen av profesjonelle læringsfelleskap i seg selv ikke er nok, men det er hvordan man utforsker egen praksis og diskuterer hvordan den skal forbedres som gir mulighet for endring. Hargreaves og Fullan (2012) er i tillegg til Filstad (2016) opptatt av om skolekulturen er trygg nok til å romme denne typen arbeid. Dette er ikke tilfellet for alle lærerne i studien, men noen lærere beskriver at det å jobbe kollektivt nettopp har ført til at de opplever mer trygghet i samarbeidet ved at de har blitt bedre kjent. En lærer har skrevet følgende:

«Skolen arbeider godt med kollektiv evaluering og planlegging av undervisningspraksis. Det er spennende å lære av kolleger. Vi kommer videre med organisasjonen, føler jeg. Det er mer rom for refleksjon og folk deler mer av egne tanker og følelser. Det er mere trygghet i samarbeidet.» Utsagnet kan ha sammenheng med at kulturen ved skolene oppleves ulikt av lærerne.

Opplevelsen og beskrivelsen av trygghet kan overføres til to begrep på skolekultur som Rosenholtz (Hargreaves & Fullan, 2012) opererer med, nemlig fastlåste skolekulturer og skolekulturer i bevegelse. De fastlåste kulturene kjennetegnes av mange isolerte og utrygge lærere som ikke støtter endring og forbedring. Videre hevder hun at disse kulturene blir læringsfattige ved at lærere ikke lærer av hverandre og er lite bevisst på sin egen praksis. I min empiri kommer det fram at de deler og snakker om praksis men at det skjer i små grupper og i det uformelle rommet. Ut i fra det Rosenholtz (Hargreaves & Fullan, 2012) kaller fastlåste kulturer kan det se ut som om dette ikke er tilfellet i skoler med slik kultur ved at de har arenaer og treffpunkter for samarbeid, men utfordringen lærerne påpeker er at de i liten grad planlegger og samarbeider kollektivt. Timperely m.fl (2007) har også trukket frem utfordringen ved å la utviklingsarbeidet når det gjelder lærerens kompetanse leve sitt eget liv, og at det kreves en systematikk og et felles mål knyttet til dette arbeidet for å lykkes. Det kan se ut til at det er samsvar mellom det teorien påpeker som viktig og det praksisfeltet rapporterer som viktig. Lærerne kom med utsag som omhandler at de skulle ønske de kunne bruke fellestiden til samarbeid med kollegaer, og at de hadde lite kollektiv planlegging av undervisningen.

Gjennom analysearbeidet kommer det frem en bred beskrivelse bland lærerne av at skolene ved oppstart av utviklingsarbeidet i Ungdomstrinn i utvikling ikke jobbet kollektiv med

planlegging og samarbeid. Dette samsvarer med Fullan og Hargreaves (2012) og Elstad og Helstad (2014) som påpeker at det er mange studier som har beskrevet lærere og lærens arbeid som individbasert og privatisert. Dette finner en også igjen i et av bakgrunnsdokumentene for Ungdomstrinn i utvikling, Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). I bakgrunnsdokumentet argumenteres det med at for å lykkes i arbeidet med profesjonsutvikling må skoleeiere og ledere ta hensyn til flere faktorer for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. De vektlegger at en må spille på kompetansen og arbeidskraften til de ansatte, samtidig som en jobber med å bygge en felles kultur for målrettet skoleutvikling. De hevder også at reell styrking av skolens praksis ofte innebærer også endring av organisasjonsstrukturer, rutiner, arbeidsdeling og ansvarsforhold. Dette kommer også frem i empirien ved at lærerne beskriver at strukturene i form av møtearenaer er tilstede, men at denne tiden inneholder andre temaer enn felles planlegging og samarbeid om undervisning. Videre beskriver de en hverdag, som i det kollektive samarbeidet de har, ikke handler om det som konkret skal skje i klasserommet.

I det videre arbeidet med analysen av empirien fra sluttundersøkelsen kom det frem at lærere beskrev en hverdag hvor de jobbet mer kollektivt enn ved oppstarten. To lærere skriver følgende i sine beskrivelser:

«All bundet fellestid blir brukt på felles arbeid og kunnskapsdeling. Det blir benyttet gode modeller for å åpne for diskurser, og det legger godt til rette for alles deltagelse.»

«Vi rydder tid og bruker mest mulig av team og felles tid på kollektiv planlegging. Dette har vi vorte flinkere til og har vortesvært bevist på i arbeidet med UIU. Prøver å bruke ulike metoder for å få alle til/gje høve til at alle kan delta.»

Jeg tolker dette dit hen at skolene har endret sin struktur og form på hvordan de jobber kollektivt. Det kollektive arbeidet som skolene har etablert ved å profesjonelle læringsfelleskap som Helstad (2014) beskriver, kan bidra til å støtte opp om kollektiv profesjonsutvikling. Hargreaves og Fullan (2014) og Timperely m.fl (2007) sine argumenter sammenfaller med Helstad, men vektlegger i tillegg at dette ikke kan skje kun på uformelle arenaer, men må tas inn i formelle strukturer. De argumenterer begge for at en sterk skolekultur preges av en organisasjon som har en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er. Filstad (2012) argumenterer for at bevissthet rundt de uformelle

læringsarenaene ikke skal undervurderes. Bakgrunnen for å oppmuntre til at de uformelle settingene også skal opprettholdes i tillegg til de etablerte arenaer, strukturer og former, er at de har kraft til å påvirke til en reell endring av praksis. Jeg vil argumentere for at skolene i ulik grad har etablert en eller annen form for formell struktur som kan tolkes inn i at de har etablert en form for profesjonelle læringsfelleskap som igjen kan bidra til utvikling av profesjonen.

I arbeidet med strukturene i de profesjonelle læringsfelleskapene er det blitt brukt allerede etablerte møtearenaer: Endringen kommer frem ved at disse møtene har tatt i bruk nye arbeidsmetoder. Sitatet under er meningsbærende for empirien. Denne læreren beskriver følgende:

«Skolen har felles møtetid der vi veksler mellom diskusjon i plenum, i team, på tvers av team og i fagteam. Ulike metoder har blitt brukt, som for eksempel kafedialog og andre gruppesamtaler.»

Sitatet over beskriver at de benytter ulike metoder, og forklarer mer konkret hvilke de har benyttet. Intensjonen med å benytte metodene er for å åpne opp for diskusjoner og legge til rette for deltagelse fra alle. Empirien beskriver kafevert og IGP-metoden som noen av disse metodene lærerne har brukt. IGP- metoden har som grunnide å sikre at alles deltagelse og stemme kommer frem i et kollektivt samarbeid. Ut ifra hva lærerne beskriver kan det se ut som om dette har fungert ved skolene. Ertesvåg og Helstad (2014) argumenterer for at disse modellene kan være nyttige for til å få de teoretiske tankene rundt profesjonelle læringsfelleskap ut i handling. Det kan se ut som om dette har vært tilfellet i denne studien, men empirien sier lite om hva som konkret har skjedd i klasserommet. Lærerne beskriver at de har økt grad av samtale og samarbeid felles, men det er ikke automatikk i at dette kommer ut i klasserommet. Det vektlegges videre at det er viktige infrastrukturer som må være på plass for å skape et rom for refleksjon i kollegiet. Samtale er også et avgjørende element innen rammen for profesjonelle læringsfelleskap. Metodene IGP og kafedialog krever at kollektive samarbeidsarenaer er etablerte før en går inn i et utviklingsarbeid, men det kan ut i fra denne studien se ut som at disse ikke var på plass, men har kommet til underveis (Elstad & Helstad, 2014).

Når det kommer til endring av praksis er det teorier og forskning som forfekter at skolekulturen er helt avgjørende. For å foreta en slik omstilling må hele organisasjonen delta utviklingsarbeidet. Irgens (2016) påpeker at i kulturteorien rettes oppmerksomheten i

organisasjonsfaget inn mot virksomhetens indre liv, men en må være seg bevisst at kulturbegrepet også omhandler de ulike nasjoners kulturer og deres betydning på den enkeltes organisasjonskultur. Irgens, med støtte i Schein, hevder at dette ikke må undervurderes. Schein sin definisjon av kultur er som følger:

«Et mønster av grunnleggende antagelser –skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon- og som har fungert tilstrekkelig bra til at det har blitt sett på som sant og at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle om disse problemene på.» (Irgens, 2016, s. 153)

Kulturaspektet er viktig å se i sammenheng med den internasjonale forskningen, som ved flere stortingsmeldinger, legger til grunn premissene for den norske skolen. Er den norske skolekulturen grunnleggende annerledes eller er det mulig at disse premissene for utvikling av lærerens kompetanse også vil kunne bidra konstruktivt i Norge? Studien til Helstad (2014) støtter seg på funnet om at lærernes deltagelse i profesjonelle læringsfelleskap kan ha stor påvirkningskraft på endring av skolekulturer og læreren arbeid. Dette bringer oss over til spørsmålet om det har foregått en rekultivering ved skolene ved at de ved slutten av Ungdomstrinn i utvikling beskriver en hverdag som innholdet mer kollektiv planlegging og samarbeid. Når det kommer til å lykkes med en eventuell endring av kulturen er det viktig å se på hvilke kulturer som allerede rår i de ulike skolene og hvor bevisste skolene er på sin rådende kultur. Hargreaves og Fullan (2014) påpeker at en vesentlig utfordring i å utvikle lærers kompetanse er skolens ulike samarbeidskulturer. De påpeker at ved å øke lærerens kompetanse skolebasert er det nødvendig at skolen er klar over hvilken kultur som rår for å i lettere grad klare å gjennomføre en endring. Det kan virke som om skolekulturen ved skolene i denne studien er kjent for skolene og at alle er trygge nok med tanke på at de ønsker og ser verdien av å jobbe kollektivt i oppstarten. I tillegg ser det ut som om de jobber mer kollektivt etter endt satsning. En kan tolke beskrivelsene til lærerne til å handle om at den skolebaserte kompetanseutviklingen faktisk har klart å dekke et reelt behov lærerne har.

7.2 Profesjonelle læringsfelleskap – Erfaringsdeling ønskes velkommen av lærerne.

Erfaringsdeling som et tiltak i skoleutvikling ligger som et premiss i stortingsmeldingen «Lærelyst –tidlig innsats og kvalitet i skolen» for å øke kompetansen hos lærerne. I

stortingsmeldingen er det en klar forventning til skolene om at de må selv kunne utvikle seg, for å ivareta elevenes læring og sosiale utvikling. Det står videre at dette forutsetter en kultur der det er åpenhet om egen undervisningspraksis, og der en deler kunnskap og erfaringer (Meld.St. 21 (2016-2017), s. 26). Når jeg går til empirien fra oppstartsundersøkelsen finner jeg at lærerne beskriver at de ønsker mer erfaringsdeling og samarbeid både i team, i fagavdelinger, men også kollektivt i fellestiden. Min tolkning av empirien er at dette er en måte å arbeide på som lærerne vil gjøre mer av. De hevder at dette er nødvendig i en skolehverdag som er travel og til tider ensom. Lærerne beskriver en hverdag hvor de kunne hatt mer tid til erfaringsdeling og snakke om undervisningen og pedagogikk. Videre påpeker de at de ofte underviser alene og at det ville vært nyttig å dele gode og dårlige erfaringer. Her illustrert ved en lærer som skriver:

” Jeg synes det er litt lite planlagt samarbeid på tvers av trinn. Siden jeg underviser i fagene mine alene, skulle jeg ønske at det var større mulighet til å dele erfaringer med de andre faglærerne.

Ut ifra oppstartsundersøkelsen er det som sagt over et ønske fra lærerne å dele mer erfaringer, men at de mangler strukturer og rutiner for dette arbeidet. Disse ønskene samsvarer med hva den nye Overordnede delen av lærerplanen har som en klar forventning til profesjonen. Som nevnt tidligere står det i masteroppgaven at skolen skal være et profesjonsfaglig og verdimestlig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over, vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Mausestaden m.fl (2011) påpeker at det finnes spenninger i hvordan en ser på profesjonalitet. De definerer begrepet profesjonalitet igjennom hvordan lærerne forvalter kunnskap, ansvar og autonomi. Disse spenningene kommer frem ved at det forekommer ulike fremstillinger av profesjonalitet både hos politikere, hos profesjonen selv og hos den enkelte lærer. Det kan se ut som om det er samsvar når det kommer til lærernes beskrivelse og det som vektlegges i stortingsmelding *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St. (2016-2017)). Begge parter legger vekt på å jobbe nært praksis og sammen med og i sin egen profesjon. En kan anta at skolene har kommet nærmere definisjonen av lærende organisasjoner ved at de jobber systematisk og reflekterer over egen praksis sammen. Funn fra TALIS 2013 påpeker at av lærere i norsk skole deltar mange i fellesprosjekter på tvers av klasser og trinn, men at det er relativt få som deltar i lærersamarbeid som dreier seg om selve undervisningen.

Stortingsmeldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St.(2016-2017)) konkludere med at kompetanseutvikling som inkluderer kollegiet som helhet er det relativt

lite av, og at det samarbeidet som er, ikke alltid er relevant for lærerens undervisning eller for utvikling av lærerens kompetanse. Meldingen påpeker videre at når denne formen for samarbeid først skjer oppleves den som meningsfull for å til å utvikle kvaliteten på skolens arbeid. Lærere som har opplevd et kvalitetsløft forklarer at det henger sammen med måten lærerne arbeider og underviser på, og hvordan dette arbeidet er organisert på skolenivå (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Lejonberg og Elstad (2014) argumenterer at profesjonen og forståelse av profesjonalitet er i endring. De trekker frem spennet mellom den individuelle læreren og lærerkollegiet. Ingen av læreren beskrev i undersøkelsene at de ikke ville jobbe kollektivt eller dele sine erfaringer med kolleger. Dette kan tyde på at synet på sin egen profesjonalitet når det gjelder til individuelt arbeid hos disse lærerne har endret seg. Dette argumentet kan styrkes ytterligere ved at lærerne i sluttundersøkelsen beskriver at erfaringsdelingen har økt og at de i større grad reflekterer, drøfter i team, men også på tvers av team. Dette gjør at de opplever en større grad av kjennskap til hverandres praksis men også hverandres elevgrupper. Helstad og Elstad (2014) argumenterer for at det å ha fokus på elevene og praksis er et viktig element i arbeidet med profesjonelle læringsfelleskap. Et annet premiss er at det settes av nok tid til å utvikle et felles språk og veksle mellom faglig og pedagogiske kompetanseutvikling og erfaringsdeling fra eget arbeid. Hargreaves og Fullan (2014) påstår at det er et viktig argument at lærere lærer sammen i en profesjonell kontekst med utgangspunkt i relevante problemstillinger fra egen praksis, heller enn å følge ferdige programmer eller fasiter. Elstad og Helstad (2014) påpeker at denne formen for profesjonsutvikling har størst potensiale når det tar utgangspunkt i lærerens praksis. Det kan se ut som om det er samsvar mellom hva lærerne opplever som nyttig og hva både norsk og internasjonal teori sier om temaet. Stortingsmeldingen «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Meld.St. 21 (2016-2017) s. 33) trekker også frem at læreres egne undersøkelser og vurdering av deres egen og kollegaers praksis ikke kan være låst til forskningsresultater og andre eksterne kunnskapskilder. Dette vil innebære å underkjenne behovet for skjønn og refleksjon, og at det ikke alltid finnes en fasit for hva som fungerer best i en gitt undervisningssituasjon. Evidens kan ikke gi enkle pedagogiske løsninger, men kan fungere som et godt grunnlag for faglig fundert problemløsning og utvikling i skolen. Stortingsmeldingen påpeker videre at den skjønnsmessige vurderingen ikke nødvendigvis betyr at undervisningen blir bedre når den enkelte lærer kan undervise slik han eller hun ønsker.

I forbindelse med temaet erfaringsdeling kommer også lærerne i undersøkelsen inn på ulike måter de har organisert og tilrettelagt for kompetanseutvekslingen. Ut fra de ulike beskrivelsene fra lærerne kan en tolke at de nå deler mer på tvers av team enn ved oppstarten og at de bruker ulike metoder i dette arbeidet. En av lærerne skriver: «*Vi har hatt kollektiv vurdering av praksis, erfaringsdeling, samarbeid på tvers av gruppene, vi har øvd på å være en kritisk venn, lagt fram planer i plenum, god og riktig tidsbruk.*» Timperely m.fl (2007) påpeker viktigheten av at det kollektive arbeidet ikke kan sikres alene ved at lærerne får tid og ressurser, men at arbeidet må struktureres og organiseres godt for at det skal komme elevene til gode. Da kan det stimulere til gode profesjonelle samtaler over god eller dårlig praksis. Ser vi på hvordan det kollektive samarbeidet utføres, i sammenheng med den sosiokulturelle læringsteorien hvor det vektlegges at mennesker lærer og utvikler sin profesjonelle kompetanse gjennom samtale og sosialt fellesskap, vil jeg argumentere for at lærerne beskriver en tilstand som er sammenfallende med Illeris (Illeris & Nordgård, 2012) sin definisjon av kollektiv læring. Illeris vektlegger at kollektiv læring kan skje i en gruppe, her lærere, med vidtgående ensartede forutsetninger på et område, altså undervisningspraksis, inngår i en sammenheng der den sosiale situasjonen medvirker til at de lærer noe felles.

Jeg vil videre støtte meg til Postholm (2010) og den sosiokulturelle læringsteorien om hvordan læring foregår ved hjelp av språket og at det skjer i en sosial sammenheng. Lærerens beskrivelser kan etter min vurdering plasseres i dette kunnskapssynet. En fare ved en slik vinkling er at handlingen mangler og all kompetanse blir liggende i språket alene. Postholm (2012) argumenterer for at John Dewey sammen med Vygotsky tok fokuset vekk fra individet i læringssammenheng og over til den sosiale og kulturelle konteksten. Dewey hevdet at læringsprosesser krever endring i en persons erfaringer og at disse endringene skjer gjennom handling som krever refleksjon (Postholm, 2012). Oversetter vi det til beskrivelsene fra lærerne kan faren ved at lærerne deler sine erfaringer mellom hverandre innebære at de ikke omsetter disse ved hjelp av refleksjon for å endre sine egne handlinger. Filstad (2016) vektlegger også dette ved at hun argumenterer for at det første forholdet som må være tilstede er at det tilrettelegges for læringsarenaer for refleksjon, og at synet på utvikling av kompetanse vinkles til å i større grad handle om refleksjon heller enn bare kunnskap i handling som grunnlaget for læring. Jeg vil argumentere for at vi i lys av beskrivelsene over, ikke kan påstå, men kanskje anta, at den kollektive planleggingen og samarbeidet inneholder refleksjon. Det vil være vanskelig å argumentere for at disse kollektive arenaene er i det Rosenholtz i Hargreaves og Fullan (2012, s. 113) kaller en sterk samarbeidskultur, hvor

lærerne jobber felles med å planlegge og utforske praksis sammen. De kan, selv om de møtes, jobbe i det som blir betegnet som samarbeidet i svakere form som preges av rask gjengivelse og deling av materiale og undervisningsstrategier. Jeg forstår dette slik at arbeidet ikke inneholder refleksjon og handling angående egen praksis. Det jeg mener kan tolkes ut ifra lærernes beskrivelser er at strukturene og arenaene, har blitt benyttet annerledes, ved å bruke ulike arbeidsmetoder som etter min vurdering ligger under den konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteorien.

7.3 Den reflekterte praktiker – fortsatt mangelfull evalueringspraksis.

Den reflekterte praktiker blir i litteraturen beskrevet som et ideal når det gjelder å være en profesjonell yrkesutøver. I arbeidet med å skape en god læringskultur påpeker Filstad (2016) at det handler om noe som stikker dypere inn i organisasjonens kultur enn kun organisering og tilrettelegging for samarbeid. Man må inn i reflektert modus og våge å utfordre sine egne og andres forforståelser. Den reflekterte praktiker er ifølge Donald Schön den yrkesutøveren som er i stand til å reflektere over egen praksis. Dette innebærer at de, til tross for at arbeidsoppgaver er preget av usikkerhet og tvetydighet, klarer å inneha evnen til å gjennomføre refleksjon-i-handling (Irgens, 2012).

Fra empirien kommer det frem at evalueringspraksisen av utviklingsarbeid var mangelfull i oppstartsundersøkelsen. Lærerne beskriver en hverdag bestående av noe evaluering, men den var ikke knytt til undervisningen og lærernes daglige praksis. Det kommer imidlertid frem som et ønske fra lærerne til å bruke den kollektive planlegging og samarbeidstid mer til å evaluere sin undervisningspraksis. En av intensjonene med skolebasert kompetanseutvikling var at skolene skulle jobbe kollektivt for å samarbeide om undervisningspraksis. Det skulle i neste rekke føre til praksisendring over tid og videreutvikling i skolen som lærende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013 - 2017). Det kan se ut som om det er samsvar med lærernes behov og hovedintensjonen fra Ungdomstrinn i utvikling, samt at det også samsvarer med forskning og teori på feltet. Går en til læringsteorien og John Dewey (Postholm, 2010) kan vi også her finne argumentasjon på hvorfor lærerne har dette behovet. Dewey vektlegger i sin filosofi at man lærer av å gjøre seg erfaringer for så å reflektere over egen praksis for å gjøre endringer. Jeg vil argumentere for at dette kan sees i sammenheng med hva det lærerne i

denne studien legger i evaluering. En av læreren beskriver følgende: «*Vi evaluerer i liten grad opplegg. Det er noko teamarbeid, men det er også lite knytt til pedagogisk utviklingsarbeid.*» Her legger læreren vekt på at det ikke brukes tid til å evaluere undervisningsplaner og gjennomføring av opplæringen. Jeg tolker det til å være undervisningsopplegg på bakgrunn av at empirien i stor grad beskriver den evalueringen som foregår til å omhandle aktiviteter heller enn klasseromspraksis.

Ser en dette opp mot skolen som organisasjon med tanke på at empirien beskriver denne typen evalueringkultur, er det interessant å gå til Eirik Irgens og hans bok «Skolen» (Irgens, 2016, s. 15). Her argumenterer han for hvordan skolen som organisasjon har betydning for om skolens hovedoppgave blir løst. Han hevder at mange studier nå viser at skolen som organisasjon har stor betydning for om det lykkes med tanke på å oppfylle skolens formål. Han trekker spesielt frem Vivian Robinson (Robinson et al., 2014) sin metastudie som konkluderer med at lærere best kan forbedre sin undervisning basert på felles evaluering. Dette er interessant å se i sammenheng med at lærerne selv ønsker mer evaluering av flere sider ved skolens praksis enn kun de rent organisatoriske. Dewey (Postholm, 2010) hevdet at læringsprosesser krever endring i en persons erfaringer og at disse endringene skjer gjennom handling som krever refleksjon over egne praksis som sagt over.

En av svakhetene i min tolkning av empirien er at ikke mange av lærerne bruker begrepet refleksjon i sine beskrivelser, men jeg har valgt å trekke dette inn i evaluering over praksis. Men jeg kan ikke på bakgrunn av empirien si at dette helt sikkert foregår, og ved at lærerne ønsker å evaluere sin praksis, er det ikke nødvendigvis slik at de reflekterer kritisk. Går vi tilbake til Schön (Schwartz & Schon, 1987) og den reflekterende praktiker tolker jeg det dit hen at refleksjon må være med i prosessen som læreren beskriver. Begrunnelsen for dette argumentet kan sees fra ulike sider. En er at det ikke blir reflektert og konkludert kollektivt rundt hva som er bra og hva som eventuelt må endres i praksis, men blir en ren beskrivende samtale. Utdanningsdirektoratet vektlegger via Ungdomstrinn i Utvikling det sammen som Schön (Irgens, 2016), Robinson (2014) og Dewey (Postholm, 2010) at refleksjon må være til stede om det kommer til å foregå en reell praksisendring. Ser en dette opp mot definisjonen av evaluering på generell basis, som sier at evaluering er å gi en kvalitativ bedømmelse av noe, vil jeg argumentere for at evaluering da sett i en skolebasert kompetanseutviklingskontekst er et viktig prinsipp som innebærer at lærerne får tid til å reflektere og diskutere i fellesskap hvordan praksis kvalitativt kan forbedres (<https://snl.no/evaluering>). Robinson trekker i tillegg

frem at pedagogisk ledelse er et sentralt element i det å forbedre lærernes praksis som bygger på en kultur der man er omforent om hva som ligger i god undervisning og at man er opptatt av forskningsbasert samarbeidslæring blant lærerne (Robinson et al., 2014, s. 81).

Et annet argument er viktigheten av å få en felles forståelse av hvorfor endring må skje. Timperely, Wilson, Barrar og Fung (2007) er opptatt av å ikke gå i fellen og tro at deltagelse i profesjonelle læringsfelleskap i seg selv er løsningen. Det trenger ikke nødvendigvis å føre til utvikling av lærernes kompetanse. De hevder at arbeidet med å finne de rette tiltakene må skje i samarbeid med lærerne. Videre trekker de frem det de kaller aktivitetsfeller, som kjennetegnes av at lærerne raskt kommer over i handlingsmodus og ikke i tilstrekkelig grad har brukt tid på diskusjon og refleksjon. Elstad og Helstad (2014) mener at når de profesjonelle læringsfelleskapene har tett praksistilknytning, vil det i neste omgang påvirke hvordan lærere snakker om og forstår sin praksis. Dette vil igjen føre til mindre rom for privatpraktiserende lærere og skolekulturer. Aas vinkler utfordringen videre til å omhandle hvordan skolene mestrer å utvikle lærende systemer innenfor en norsk kontekst (Aas & Paulsen, 2017, s. 132).

Ekspertgruppa⁶ om lærerrollen har foretatt en reanalyse av Talis sine data fra 2009 (ungdomstrinnet) og 2013 (hele grunnopplæringen) sammen med annen forskning. Hovedfunnet der er at effekten på elevenes læring er avhengig av kvaliteten av det kollektive samarbeidet som foregår på skolene. Av dataene fra Talis fremgår det at lærerne melder om en større grad av misnøye når skolen ikke er preget av medbestemmelse og har en kultur for samarbeid både innad og utad med skolens interesser (Dahl, 2016, s. 161). Samskaping kan være en vei å møte lærernes behov for å kunne evaluere og påvirke sin egen praksis. I samskappingsmodellen til Levin og Klev (Levin & Klev, 2002, s. 74) legges det vekt på flere hindre som må forseres for å kunne etablere samskaping som fenomen i skolen. I denne modellen er et av disse hindrene fellesrefleksjon over tiltakene som er iverksatt etter det felles engasjementet i den konkrete problemstillingen. Samskaping vektlegger betydningen av refleksjon som jeg i denne studien velger å tolke at ligger som et element i det lærerne omtaler som evaluering. En lærer beskriver en tilstand ved skolen som skiller seg ut. Lærerne skriver følgende:

⁶ Ekspertgruppa ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet med formålet å frembringe et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om lærerrollen og læreryrkets status. Leder for gruppen var Thomas Dahl. <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/SPS/Ekspertgruppen-om-laererrollen>.

«Vi har stor grad av erfaringsdeling og deltakelse i utviklingsarbeidet! Vi bruker tid på å drøfte, reflektere og møtes på tvers av team, det har ført til mer kjennskap til hverandres grupper og ulik praksis,»

I samskapingsmodellen til Levin og Klev (2002, s. 79) er utfallet at organisasjonen kommer etter endt prosess kommer ut med en forbedret handlingsevne. Denne kapasiteten gjenspeiler ikke bare konkrete oppgaveløsninger, men også hvordan organisasjonen blir bedre i stand til å håndtere sine egne læringsprosesser. Ut ifra empirien kan en tolke det dit hen at dette ikke er helt tilstede ved skolene. Hva kan være årsaken til at dette ikke er tilfellet ved skolene? Går en videre inn i kulturbegrepet hevder Hargreaves og Fullan (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 108) at lærere setter evaluering i sammenheng med selvbeskyttelse. Med dette menes at lærere ofte assosierer hjelp med evaluering, og samarbeide med overvåking og kontroll. Hjelp som assosieres med evaluering henger ifølge dem sammen med er redsel for å bli avslørt og muligheten til å bli vurdert som inkompetente. Det at læreren beskytter seg selv og sin praksis er en opprettholdende faktor for den individuelle kulturen ved skolene.

Hargreaves og Fullan (2012) hevder videre at når evaluering blir forstått som overvåking og kontroll, vil lærere i mindre grad dele strategier eller spørre om hjelp i fare for å fremstå som svake. Et resultat av dette kan være at de vil bruke individualismen som middel mot granskning og inntrenging. Ser en dette i sammenheng med empirien kan det tolkes som at lærerne i denne studien ser betydningen av å evaluere sin praksis og ønsker at det skal skje i større grad enn det som er praksis ved skolene nå. Dette kan vitne om en kultur som ifølge Hargreaves og Fullan (2012) ikke er preget av konkurranse og kontroll, men som gir lærerne mulighet til å se evaluering som et potensiale for vekst og utvikling av egen praksis. I denne kulturen vil ikke lærerne sitte med inntrykket av at de vil bli satt opp mot hverandre, men se verdien av å dele strategier og erfaringer som vil styrke dem som helhet og gi dem sammenlignbare fordeler eller beskyttelse. En av lærerne skrev følgende:

«Nokre ganger evaluerer vi opplegg vi har hatt på møter, men her kan vi bli flinkere slik at vi kan ta med oss vidare ting som fungerer bra og slik at vi får ein felles forståing av kvifor ting må endras.» Videre trekkes det frem at en forklaring på dette kan være at det utfordrer viljen i et kollegium til å evaluere sin egen praksis. Læreren skriver: *«Når det gjeld evaluering tek vi dette etter ulike temadagar, turar og liknande. Evaluering av stoda på skulen er meir varierende, og her kan vilja hjå oss lærarane også vere varierende.»* Sett i forhold til

evaluering så krever en god evalueringspraksis mer av kulturen. En årsak til dette kan være fordi evaluering ligger nærmere en handling som kan medføre en eventuell endring i praksis.

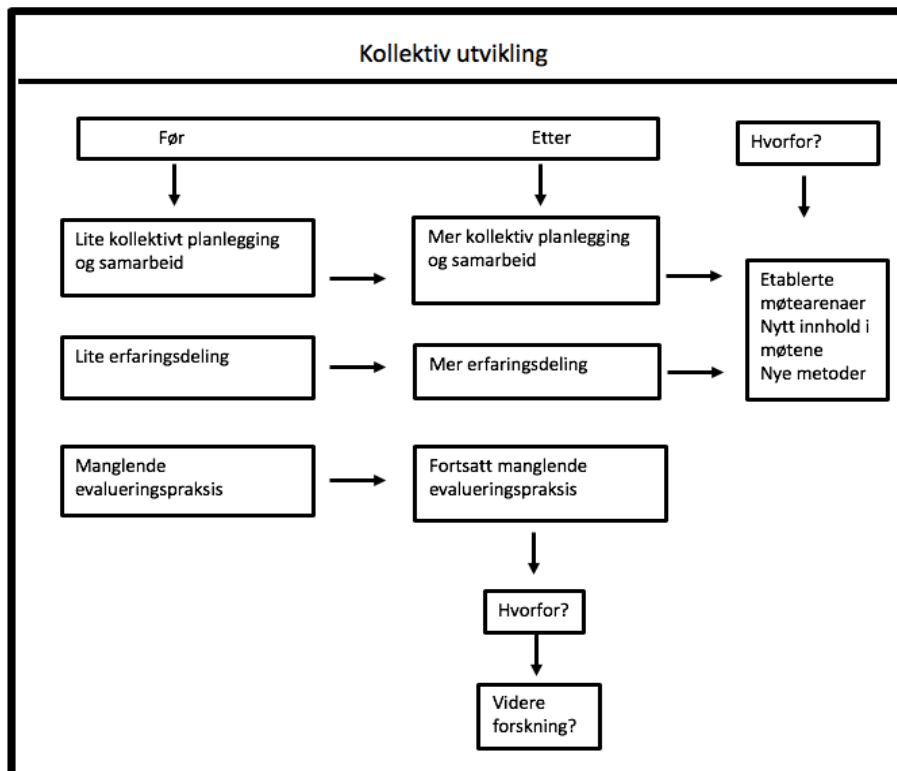
I sluttundersøkelsen er det betydelig færre lærere som er opptatt av evaluering. Hva dette kan skyldes vil bli å spekulere, men går en til Hargreaves og Fullan (2014) hevder de at hvis en skal endre kulturen er nøkkelen å synliggjøre koblingen mellom det folk tror og hvem som eventuelt tror det. Videre er det nødvendig å gjøre det mulig for medlemmene av denne kulturen å studere seg selv og sin egen påvirkning. I følge Hattie i Dahl (2016) er lærerens vurdering av egen læring og at de tror på å lære sammen, en viktig forutsetning for å ha viljen til å se på seg selv og sin egen praksis. Det kan se ut som om lærerne i denne studien er kommet et godt stykke på vei når det kommer til sin skolekultur til å se verdien av en felles evalueringspraksis for eventuell endring av sin egen praksis, og at de må få en sentral rolle i dette arbeidet selv. I samskapingsmodellen til Levin og Klev (2002, s. 79) er utfallet av et eierskap til utviklingsarbeidet at organisasjonen kommer ut i andre enden av en prosess med en forbedret handlingsevne. Denne kapasiteten gjenspeiler ikke bare konkrete oppgaveløsninger, men også hvordan organisasjonen er bedre i stand til å håndtere sine egne læringsprosesser.

8 Avslutning og konklusjon.

8.1 Fremstilling av funn og konklusjon

Problemstillingen for denne masteroppgaven er *Hva beskriver læreren som vesentlig i det kollektive samarbeidet i skolene når det gjelder sin egen kompetanseutvikling på arbeidsplassen?* Masteroppgaven søker å gi svar på problemstillingen ved å trekke frem tre hovedfunn. Det første funnet indikerer at lærere ser viktigheten av at skolen organiserer for og vektlegger kollektiv planlegging, samarbeid og erfaringsdeling for å kunne utvikle sin profesjonelle kompetanse. Det andre funnet er at det synes som om de har et ønske om og en forståelse av at evaluering av praksis er viktig, og at dette må få en bedre organisering og innhold. Masteroppgavens tredje funn antyder at lærerne er opptatt av det samme som de politiske føringene vektlegger og hva internasjonal forskningen viser til når det kommer til hvordan drive kollektiv kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Funnene viser at det er samsvar i hva lærere mener er viktig og forskningen vektlegger som avgjørende, men at praksis ikke alltid er i samsvar med forskningen. Figur 6.1 er hentet fra kapittel 6 og viser en oversikt over de tre funnene i masteroppgaven.

Figur 6.1 «Kollektiv utvikling før og etter Ungdomstrinn i utvikling».



Bakgrunnen for empirien er som påpekt i innledningen den nasjonale satsningen Ungdomstrinn i utvikling. En av tre hovedstrategier i denne satsningen var skolebasert kompetanseutvikling, som i praksis betyr at de ansatte ved skolene utvikler sin profesjonelle kompetanse sammen på skolen. Hensikten med skolebasert kompetanseutvikling fra direktoratet sin side er å skape en god praksisendring over tid og videreutvikle skolen om lærende organisasjon. Utfallet skal være at alle ledere og ansatte kan samarbeidet godt om å forbedre elevenes læring. Dette forutsetter at en systematisk utvikling på organisasjons - og individnivå over tid, der alle nivåer er representert, fra skoleeier til personalet, i et forpliktende samarbeid. I denne masteroppgaven er det lærernivået som er av interesse. Bakgrunnen for at fokuset er lagt her har bakgrunn i at flere påpeker at lærerrollen er i endring når det kommer til hvordan de skal samarbeide og utvikle sin profesjonelle kompetanse (Elstad & Helstad, 2014; Hargreaves & Fullan, 2012; Mausethagen, 2015). Det vil da for meg være underlig om ikke lærerne skal ha en sentral rolle i, og å være en reell samarbeidspartner, i denne utviklingen.

I sin beskrivelse vektlegger lærere at de opplevde lite kollektiv planlegging og samarbeid ved oppstarten av Ungdomstrinn i utvikling. De beskrev et ønske om mer planlegging og samarbeid, men med en klar oppfordring om at innholdet må være pedagogiske diskusjoner over egen praksis. Fellesmøter og andre typer møter var i stor grad preget av informasjonsoverføring, planlegging og samarbeid over ulike typer aktivitetsdager. Endringen var tydelige når de etter prosjektperioden med Ungdomstrinn i utvikling beskrev da værende praksis. Den hadde endret seg. De beskrev en hverdag som inneholdt mer kollektiv planlegging og samarbeid over praksis. Metodene de trekker frem i dette arbeidet er kafedialog, IGP og ulike gruppeaktiviteter, mens møtearenaene er kollektive, enten på team eller i fellestid. Lærerne vektla at det å jobbe kollektivt med praksis i fokus ga dem bedre kjennskap til hverandres praksis. De trekker videre frem at dette har betydning for kulturen ved skolene. I og med at skolene beskrev et opplevd behov for kollektiv planlegging og samarbeid i starten av Ungdomstrinn i utvikling, kan en anta at de allerede var motivert, men ikke hadde metodene og strukturen for å jobbe kollektivt. Dette gir grunnlag for å kunne forklare at Ungdomstrinn i Utvikling har vært delaktig i å skape en struktur og en skolekultur som tar i bruk og verdsetter å jobbe innen rammen profesjonelle læringsfellesskap.

Når det kommer til profesjonelle læringsfelleskap er erfaringsdeling og refleksjon over egen praksis et viktig premiss for å kunne utvikle praksis. Masteroppgavens andre funn er at lærerne ønsker og ser viktigheten av å kunne dele gode og dårlige erfaringer fra praksis med hverandre. Dette funnet indikerer også at deltagelse i Ungdomstrinn i utvikling har gjort at de opplever en økning i erfaringsdelingen etter endt gjennomføring av prosjektet. De beskriver at de deler mer i felleskap og på tvers av team og fagavdelinger. I det å dele erfaringer la de også her vekt på at det måtte omhandle å dele gode og dårlige erfaringer i fra sine praksiser og snakke om hvordan de kunne lære av hverandre. Årsaken til at de ville dele flere erfaringer, er at flere lærere beskrev en ensom hverdag hvor det ikke var planlagt og avsatt tid til erfaringsdeling. En kan tolke dette til at lærerne selv ser at den tiden hvor det var tilstrekkelig å jobbe individuelt som lærer er forbi og at de ønsker den kollektivt orienterte skolen velkommen.

Masteroppgavens siste hovedfunn er at lærerne både før og etter prosjektperioden ikke opplever en tilfredsstillende evalueringspraksis. Lærerne beskriver en hverdag som ikke inneholder riktig eller nok evaluering. Det er tydelig at det ikke er en etablert struktur eller en holdning til at dette er relevant. Hva som ligger som årsaker eller mulige forklaringer på dette blir på hypotesenivå, men det kan være nærliggende å se dette i sammenheng med at det ikke har vært noen utbredt tradisjon for å jobbe systematisk med dette i norsk skole (Irgens, 2016).

For å oppsummere er læreren etter deltagelse i Ungdomstrinn i utvikling fortsatt opptatt av og interessert i å jobbe kollektivt med til planlegging og samarbeid. De opplever økt erfaringsdeling som fruktbart noe som samsvarer med forskningen som sier at det ikke er tilfredsstillende å delta i profesjonelle læringsfelleskap, men at evaluering og refleksjoner over egen praksis er viktig premiss for å kunne få til en reell utvikling og endring av praksis. Det at læreren påpeker viktigheten av å evaluere egen praksis finnes det støtte i både nasjonal og internasjonal forskning. Timperely (2007), Hargreaves og Fullan (2012), Helstad (2014) og Filstad (2016) er alle opptatt av at riggen av profesjonelle læringsfelleskap i seg selv ikke er nok, men at det er hvordan man utforsker egen praksis og diskuterer hvordan den skal forbedres som gir mulighet for endring. De mener at man ikke må gå i fellen og tro at deltagelse i profesjonelle læringsfelleskap i seg selv er løsningen. De trenger nødvendigvis ikke å føre til utvikling, og det er viktig at arbeidet med å finne de rette tiltakene må skje i samarbeid med lærerne. Faren de trekker frem er at deltagerne kommer for raskt over i handlingsmodus og at de ikke har brukt tilstrekkelig tid på diskusjon og refleksjon før de

setter i gang endringsarbeidet. Helstad (2014, s. 137) trekker videre frem betydningen av at disse profesjonelle læringsfelleskapene har tett praksistilknytning. Dette har igjen påvirkningskraft på hvordan lærere snakker om og forstår praksiser de er tilknyttet. Et sentralt argument er at disse fellesskapene kan motvirke tendensen til privatpraktisering av lærerens praksis. Dette vektlegges også av lærerne på skolene som har deltatt i denne studien. Det å ha vært med i Ungdomstrinn i utvikling ser det ut til å ha bragt skolene nærmere en kollektiv og samarbeidende kultur. En kan tolke ut ifra lærernes beskrivelser at det fortsatt er et stykke å gå for å nå helt ut til lærerens praksis i de profesjonelle læringsfelleskapene. Dette på bakgrunn av at det ikke virker som om evalueringspraksisen ved skolene er tilfredsstillende verken på form eller innhold. Kollektiv planlegging og samarbeid trenger nødvendigvis ikke å føre til utvikling hvis ikke dette arbeidet blir reflektert over og evaluert. Faren er da at den gamle undervisningspraksisen består selv og læreren bruker mer tid sammen.

Kan denne masteroppgaven si noe generelt om hva lærere mener må til for å utvikle sin profesjonelle kompetanse? Studien baserer seg på et stort antall informanter, men begrenset til et lite utvalg av skoler. Informantene er representative for profesjonen, men det vil ikke være grunnlag for generalisering. Men når det er sagt, tenker jeg at den vil kunne si noen om at det er sannsynlig mine funn vil kunne være gjeldende for andre skoler og lærere. Når det kommer til forskningsdesignet sin relabilitet og validitet er det viktig for meg å trekke frem at disse funnene må sees i sammenheng med sine styrker og svakheter. Dette fordi det ikke vil være hensiktsmessig å se funnene som vedtatte sannheter, men heller bruke de som et utgangspunkt for diskusjon med lærere, skoleleder og skoleeiere. Hva er gjenkjennbart i funnene sammenlignet med deres kontekster og hva er det som utfordrer? Den styrken jeg vil trekke frem er at det er lærere som står med skoene på som har deltatt, og funnene er et resultat av min erfaring og kompetanse på feltet. Jeg har forsøkt i så stor grad som mulig å ha et åpent blikk inn i empirien og

Masterprosjektets bidrag til ny kunnskap og praksis er særlig knyttet til å sette søkelys på det kollektive planlegging og samarbeidet og deres innhold. Jeg mener det er helt avgjørende å ha med lærerne inn i debatten som omhandler lærerens kompetanseutvikling. Dette for å kunne skape eierskap og utvikle kompetanse som oppleves som relevant og nyttig for lærerne selv. Jeg mener manglende oppmerksomhet rundt betydningen av hva lærerne selv mener og at det ikke vektlegges en større grad av samskaping i disse prosessene er alvorlig.

Min konklusjon er klar – nå har sentrale myndigheter lagt føringer og anerkjent betydningen av å la skoleutviklingen avgjøres desentralisert. Det tolker jeg som en tillitt til lærerprofesjonen, men da må skoleeiere og skoleledere høre på lærerne og la de få være med å samskape den norske skoleutviklingen. Dette samsvarer med hva Klev og Levin (2002) viser i sin forskning.

8.2 Avsluttende refleksjoner

Som en forlengelse av denne masteroppgaven anser jeg det å kunne gå dypere inn hva som ligger i det at lærerne ikke har en tilfredsstillende evalueringspraksis som spennende. Det kan være behov for ytterligere forskning. Figuren med funnene i studien var ment som en enkel visualisering over funnene, men den kan også bruke som utgangspunkt for videre forskning. Jeg mener det kunne vært interessant å fortsette arbeidet med å bygge den ut når det kommer til funnet om manglende evalueringspraksis.

Jeg har i denne masteroppgaven forsøkt være en reflektert praktiker selv, når det kommer til å se kritisk på politiske føringer og hvordan det kollektive utviklingsarbeidet gjennomføres i skolen i dag. Det er funn som viser at det er sammenheng mellom hva profesjonen selv mener er viktig og det forskningen viser. Det gjenstår nå å se om lærerne får den plassen de fortjener i utviklingsarbeidet under den nye modellen for desentralisert kompetanseutvikling.

Skoleiere, nå må dere høre på og samarbeide med lærerprofesjonen, lærerne vet hva de snakker om!

9 Litteraturliste:

- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen : om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brante, T. (1997). kausal realism och sociologi. *Sociologisk Forskning*, 34(1-2), 311-335.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Det store norske leksikon, <https://snl.no/evaluering> Lastet ned 8.6.18
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Granlund, L., Munthe, E., & Mausethagen, S. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (Vol. 2011 nr. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugsbakk, G. (2013). From Sputnik to PISA Shock – New Technology and Educational Reform in Norway and Sweden. *Education Inquiry*, 4(4). doi:10.3402/edui.v4i4.23222
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Levin, M., & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis : læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforl.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*.

(Meld.St.nr 31 (2007-2008)) Utgiversted: Departementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*.

(Meld.St.nr.22(2010 - 2011)) Utgiversted: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2016) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

(Meld.St.nr.21(2016 - 2017)) Utgiversted: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Kunnskapsdepartementet. (2016) *Fag - fordypning-forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

(Meld.St.nr.28(2015 - 2016)) Utgiversted: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.

Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N., & Lillejord, S. (2013). Elevenes lærings situasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 355-369.

Regjeringen. (2017, september). Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæringen

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplæringen.pdf> -lastet ned 6.8.18.

Postholm, M. B. (2010). Refleksjon : en nøkkelaktivitet i læreres læring. In (pp. s. 45-59). Oslo: Universitetsforl., cop. 2010.

Postholm, M. B. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling : skoleutvikling, lesing, skriving og regning : funn og fortellinger*. Oslo: Universitetsforl.

Postholm, M. B., & Madsen, J. (2012). Lærerutdannere i forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: deres opplevelse av arbeidets betydning for rollen i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 269-281.

Rammeverk skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet (2013-2017.)

Robinson, V., Guldahl, T., & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Schwartz, H. S., & Schon, D. A. (1987). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 614. doi:10.2307/2392894

Talis – norske hovedfunn

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/TALIS2013/>

Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring.

(https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Timperely, H. (2007) <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>

Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforl.

Aasland, B., Nyhus, L., Bjørnsrud, H., & Monsen, L. (2009). *Kvalitet i skolen : forskning, erfaringer og utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.

Mail fra NSD 02.05.2018

AVSLUTTET SAKSBEHANDLING UTEN REALITETSBEHANDLING

Jeg viser til meldeskjema mottatt 11.03.2018 for prosjektet:

59741 - Undersøkelse om læreres opplevelse av egen kompetanseutvikling på egen arbeidsplass

Det fremgår av telefonsamtale med student 30.04.2018 og epost fra student mottatt samme dato at prosjektmeldingen trekkes da det ikke skal behandles personopplysninger i prosjektet.

Personvernombudet avslutter dermed saksbehandling av prosjektmeldingen uten realitetsbehandling.

Personvernombudet forutsetter at det ikke behandles personopplysninger som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt i tilknytning til prosjektet.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen
Øyvind Straume
Seniorrådgiver | Senior Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official
T: (+47) 55 58 21 88

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 2:

Mail til skolene og godkjenninger.

Mail sendt til skolene:

Hei!

Håper alt står bra til!

Jeg har nå kommet til sluttspurten på mitt masterprosjekt og skal skrive om profesjonelle læringsfelleskap (ref. ny overordnet del) og ser nå at data fra deres svar på questback vil gi nyttig kunnskap om hvordan lærerne opplever dette. Det ble ikke skrevet formelt i innledning til gjennomføringen av questback at vi på Høgskolen kunne bruke disse data i forskning. Derfor sender jeg denne mailen i håp om at du kan spørre personalet hos dere om det er ok og sende meg en bekreftelse?

All data er jo allerede anonym, men den vil bli enda mer anonymisert i forhold til at navnene på skolene vil ikke fremkomme i prosjektet. Det vil være flere skoler involvert fra andre puljer og regioner også.

Hører fra deg!

Med vennlig hilsen

Hege Havn
Prosjektleder

Godkjenning for bruk av data fra skolene:

Skole nr 1.

Hei

Beklager seint svar. Selvsagt kan du bruke data fra [REDACTED] skule i din masteroppgave.

Mvh

Rektor [redacted] skule
[redacted] kommune

Skole nr 2.

Hei!

Så flott å høre at du holder på med sluttspurten på masterprosjektet, det har vært litt av en jobb!
Du kan bare bruke våre data. Jeg sendte ut en epost til alle lærerne og ba om tilbakemelding hvis de hadde innvendinger. Ingen har protestert.

Vennlig hilsen

Nina Astrid Sæther
Rektor
Skåningsrud skule og ressurscenter

Skole nr 3.

Hei!

Har ikkje høyrte noko frå lærerane, så du kan berre bruke dataene ☺

Venleg helsing
[redacted]
Rektor [redacted] skule
[redacted] kommune

Skole nr 4.

Hei

Du kan berre bruke informasjon frå oss i masteroppgåva di. Eg har ikkje fått noko innspel på at du ikkje kan det.

Trude Teigen
rektor | Skjåk ungdomsskule

Skole nr 5.

Hei!

Helt greit å bruke data fra oss.

Med vennlig hilsen
Hilde Dahl Lønstad
rektor, Bir ungdomsskole

Skole nr 6.

Hei!

Bare bruk vår undersøkelse.

Hilsen [redacted]
Inspektør [redacted] ungdomskole
[redacted] kommune

Vedlegg 3: Informasjon om undersøkelsen

Oppstartsrefleksjon pulje 4 Ungdomstrinn i Utvikling - april 2016

Denne oppgaven er en kombinert egenvurdering og ståstedsanalyse:

- **Del 1**, som er lengst, handler om din individuelle praksis

- **Del 2** handler om din skoles organisasjonskultur

Du gjennomfører oppgaven primært for egen refleksjon og læring, men også rektor, skoleeier og høgskole kommer til å studere svarene. Undersøkelsen er 100% anonym; vi kan ikke teknisk koble svar mot navn eller e-postadresser. Samtidig vil det gjennom de åpne svarene kunne være mulig for rektor å skjønne hvem som har svart, særlig på små skoler, så tenk deg om i formuleringen dersom du synes det er viktig å være helt anonym.

Når du starter undersøkelsen, som er stipulert til 30 minutter, må du gjennomføre hele undersøkelsen i ett. Du må altså sørge for at du disponerer nok tid når du starter opp.

Undersøkelsen passer dessverre ikke for ansatte som ikke har undervisning.

Lykke til og takk for din deltakelse!

Mvh

Høgskolen i Lillehammer

Din identitet vil holdes skjult.

[Les om retningslinjer for personvern.](#) (Åpnes i nytt vindu)