

Skolelederens betydning for lærernes samarbeid

The Significance of School Administrator for Cooperation with the Teachers

Sigrunn Reitan

Masteroppgave i skoleledelse

En kvalitativ studie av en lærergruppes opplevelse av ledelsens betydning for deres samarbeidslæring



NTNU

Trondheim 2009

Forord

Masterstudiet i skoleledelse har gitt meg et faglig og personlig utbytte, som jeg håper kan komme mine arbeidskollegaer til gode. Gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg opplevd nytten av å være skoleleder samtidig som jeg er deltidsstudent ved NTNU. Teori i studiet og praksis i skolehverdagen har vært en god metode for meg. Til tider har det kanskje vært noe mer hektisk enn det som har vært ønskelig både i jobbsammenheng og på hjemmebane.

Jeg vil takke min arbeidsgiver, Nord-Trøndelag fylkeskommune, for at jeg kunne få delta på dette studiet. Likedan vil jeg takke min rektor, Lucie Kjelvik, for hennes velvilje og oppmuntrende ord underveis i prosessen i mitt utdanningsløp.

Videre vil jeg takke for at jeg ble godt mottatt i faggruppen og fikk komme med mine spørsmål angående deres arbeidssituasjon. Jeg opplevde at de var engasjerte i temaet og ga meg innblikk i sine erfaringer.

Min veileder for denne oppgaven, Eirik J. Irgens, vil jeg takke for engasjerende innspill og faglig dyktig veiledning. Uten hans veiledning ville ikke oppgaven vært det den er blitt.

Så vil jeg takke min mann for tålmodighet, oppmuntring og støtte i prosessen og hjelp til den siste gjennomlesing og korrektur, som bare en god norsklærer kan bidra med.

Levanger 23. juni 2009

Sigrunn Reitan

Sammendrag

Skolen som organisasjon domineres av en sterk og profesjonell yrkesgruppe på grunnplanet. I skolen foretas mange av de viktige valgene i møtet mellom læreren, eleven og lærestoffet. Valgene foretas ut fra faglig skjønn, ofte basert på tidligere erfaringer. Nasjonale planer uttrykker forventning om at skolen skal endre og utvikle seg for å nå offentlige målsettinger og blant annet være en lærende skole. Skoleleder må være en aktiv medspiller i denne utviklingsprosessen. Hvordan lærerne opplever skolelederens rolle når det gjelder samarbeidslæring kan være et interessant spørsmål. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling: *Hvilken betydning har skoleledelsen for lærernes faglige utvikling?*

For å finne svar på min problemstilling, valgte jeg å undersøke hva én faggruppe og fire faglærere kunne fortelle om sine erfaringer av lærersamarbeid for faglig utvikling. Jeg ønsket å prøve å forstå samhandlingen i en faggruppe og hvordan de opplever å bli utfordret til faglig utvikling. Teori og forskning om samarbeidslæring viser at mye læring skjer i det daglige arbeidet. For meg som skoleleder er det derfor viktig å se på hvilke tilrettelegginger lærerne synes har betydning for gjennomføring av lærersamarbeid. Lærersamarbeid trenger ikke å bety samarbeidslæring, men min erfaring som skoleleder og dette forskingsarbeidet har styrket min opplevelse av at faglig engasjerte pedagoger lærer av hverandre i det daglige. Både formelle fora og uformelle dialoger gir muligheter for erfaringsutveksling, noe både nytilsatte og godt erfarne lærere setter pris på. Min utfordring som skoleleder blir å kunne legge til rette for kollektive læringsprosesser, og kunnskapsdeling oppleves som noe den enkelte lærer – og i andre omgang elevene – har god nytte av. Undervisning og vurdering er deres ansvar som profesjonelle yrkesutøvere, og dette individuelle handlingsrommet ønsker de å holde fast på. Å finne den rette balansen mellom det kollektive samarbeidet og det individuelle handlingsrommet er en viktig skolelederoppgave.

Samarbeidslæring er en viktig prosess i en skole som ønsker å utvikle kvalitet i opplæringen. Den utvikles gjennom dialog og gjensidig tillit mellom lærer og skoleleder. Både tidligere forskning og mitt materiale viser at skoler er i bevegelse mot en mer kollektivt orientert skole, preget av samarbeidsånd og gjensidig forpliktelse.

	side
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	5
1.1 Temaets aktualitet	5
1.2 Begrunnelse for – og presentasjon av – problemstillingen	6
1.3 Oppgavens oppbygning og avgrensninger	7
2 Teoretisk perspektiv	8
2.1 Definisjoner og begrepsavklaringer	8
2.2 Hvorfor teori i kvalitativ forskningsstrategi	9
2.3 Skolelederrollen	10
2.4 Teoretisk forankring til kollektive læringsprosesser	12
2.5 Lærers individuelle handlingsrom	16
3 Metodebeskrivelse	18
3.1 Valg av metode	18
3.2 Begrunnelse for valg av metode	20
3.3 Redegjørelse for utvalget – valg av informanter	20
3.4 Prosedyre for datainnsamling	21
3.5 Dataanalyse	23
3.6 Generalisering, validitet og reliabilitet	24
3.7 Etske avgjørelser og behandling av personopplysninger	25
4 Presentasjon av data og analyse fra undersøkelse	26
4.1 Skoleleders tilrettelegging for lærersamarbeid	27
4.2 Kunnskapsdeling i faggruppen	29
4.3 Lærernes individuelle handlingsrom	31
5 Drøfting	33
5.1 Skolelederens tilrettelegging for lærersamarbeid	34
5.2 Kunnskapsdeling i faggruppen	37
5.3 Lærernes individuelle arbeidsrom	40
6 Avslutning og ettertanke	42
Kritisk blikk på oppgaven	45
Dokumenter fra internett som det er henvist til i oppgaven	46
Litteraturliste	48
Tabelloversikt	49
Vedleggsoversikt	49

1 Innledning

Jeg har valgt å se på min skolelederrolle som en reiseleder for en stor gruppe av lærere og elever på studiereise hvor vi har en god opplæring for den enkelte elev som felles mål. Det arrangeres både små og store utflukter med muligheter til gode opplevelser, dialog og utveksling av ideer. Underveis oppdager vi andre måter å tenke på, og kanskje må vi justere kursen - eller gå litt tilbake - for å få med oss alle som ønsker det i et fellesskap. Jeg ønsker at vi sammen skal få en opplevelse av å være en skole i bevegelse mot faglig utvikling og fornyelse.

Hvordan lede og koordinere læringen i en offentlig skole med et verdigrunnlag basert på demokrati og læring for alle? Fokus for min avhandling er skoleledelsens betydning for lærernes samarbeid for faglig utvikling. Jeg valgte å se på hvordan en gruppe lærere i videregående skole samarbeider for å øke sin faglige kompetanse. Som skoleleder er jeg opptatt av hvordan lærerne opplever skolelederens betydning for lærersamarbeid. Skolen skal utdanne elever og lærlinger til et profesjonsyrke, der kravene til kompetanse er stadig økende. Hvorfor valgte jeg dette temaet?

1. 1 Temaets aktualitet

Som mangeårig avdelingsleder ved Levanger videregående skole, er jeg opptatt av hvordan elevene kan oppnå et størst mulig utbytte av opplæringen. Vår skoles motto er ”Læring, utvikling og trivsel”. Elevenes læring er – i følge opplæringslovens formålsparagraf – skolens overordnede mål. Læring bør foregå i et trygt og trivelig miljø, der den enkelte elev utvikler seg i tråd med sine forutsetninger og egen innsats. Elevene er som oftest svært opptatt av karakterer som resultat av opplæringen. Dette fordi deres karakterer er avgjørende for innsøking til videre skolegang eller lærlingkontrakt. Resultatene av opplæringen blir i noen grad synlig på elevens vitnemål, ved nasjonale prøver og ved at en ser et godt samhold i den enkelte basisgruppe.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, utfordrer meg som skoleleder til å være med å utvikle kunnskapsdeling og spredning av god praksis i vår skole. Skolelederen har i følge Møller et særskilt ansvar for å være med å utvikle en læringskultur på egen skole hvor elevenes læringsprosesser og læringsresultater står i sentrum (Møller 2004). Derfor har Levanger videregående skole – innenfor hver avdeling – lagt vekt på å organisere lærerne i faggrupper med det som mål å drive faglig og pedagogisk utvikling i eget fag. Jeg viser til vedlagt organisasjonskart for Levanger videregående skole (vedlegg 3). Kommunikasjonsferdigheter og samarbeidskompetanse er både en forutsetning og et læringsresultat i faggruppene. Faggruppelederen har et ansvar for å holde seg innenfor gitte rammer og se ideene i sammenheng med skolens behov og interesser. Når beslutninger er tatt, er det lederens ansvar at disse følges.

Som skoleleder blir min utfordring å være med på å utvikle og forbedre skolen gjennom kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere. Ved å gi mer frihet og ansvar til den enkelte lærer og faggruppe, kan det forventes større kreativitet og engasjement i jobben. Dynamisk samarbeid er et ønsket mål, og vi jobber sammen for å gjøre hverandre gode – samtidig som det profesjonelle handlingsrommet beholdes. Profesjonell praksis innebærer en rekke dilemmaer, som må håndteres. Hva som er riktig å gjøre vil være avhengig av situasjonen, men også av prinsipielle og etiske forhold. Dette gjør at min hverdag som skoleleder er spennende, utfordrende og krevende. Jeg trenger å bli klar over mitt samhandlingsrom, slik at jeg ser muligheter for ny utvikling. Det blir avgjørende for min evne til å takle de ulike situasjoner som jeg må prioritere og manøvrere mellom som skoleleder.

1. 2 Begrunnelse for - og presentasjon av - problemstillingen

Skolen har en viktig rolle i kompetansesamfunnet. Endringer i samfunnet krever at skolene er i stadig utvikling. Dette er for at skolen skal kunne gi en god og tilpasset opplæring, noe samfunnet har bruk for i fremtiden. Et ønsket resultat i skolen er at den enkelte elev får et best mulig læringsresultat i basisfagene i tillegg til at elevenes øvrige faglige og sosiale læring forbedres. Resultatmåling av elevene gjøres kontinuerlig ved at en undervisningsvurdering gjennomføres jevnlig av den enkelte lærer i de undervisningsbolker som læreren leder og veileder i. Elevenes læringsutbytte kommer

frem i dialog mellom lærer og elev. Skolen har mange redskaper for resultatmåling, for eksempel innleveringer, fagsamtaler, prøver, termin- og standpunktkarakterer, eksamen, elevundersøkelser, nasjonale prøver og lignende.

For at elevene skal oppnå gode resultater, er skolen avhengig av å ha gode lærere som leder læreprosessene. En skole i omstilling og endring, krever at vi alle i skolen har en evne til å ta opp i oss nye erfaringer, kunnskaper og perspektiver, og relatere dette til egen praksis. Skolen må endres i takt med de utfordringer og forandringer som statlige reformer og føringer gir. Jeg viser til sektorplan 2009 – 2012 for Nord-Trøndelag fylkeskommune, som har med et punkt under kvalitetsutvikling som lyder: *”Det skal avsettes tid til etterutdanning, pedagogisk ledelse og refleksjon, slik at skoler og lærebedrifter kan utvikle seg som lærende organisasjoner”* (sektorplan for Nord-Trøndelag fylkeskommune, vedtatt i fylkesrådet 8.des. 2008) Videre heter det at: *”Skoler og lærebedrifter skal fremme tiltak for økt læringstrykk, det vil si sette forventninger til at medarbeiderne i organisasjonen utøver en profesjonell kompetanse”*.

Jeg opplever forventninger til skolen og skolelederens påvirkningsmuligheter for å utvikle et læringstrykk og en lærende organisasjon. På denne bakgrunn har jeg valgt følgende problemstilling: ***Hvilken betydning har skoleledelsen for lærernes faglige samarbeid?***

I min oppgave har jeg forsøkt å fokusere på om lærerne opplever at skolelederen har noen innvirkning på lærernes faglige samarbeid, eller om skolelederens rolle er uten betydning.

1. 3 Oppgavens oppbygning og avgrensninger

Ut fra problemstillingen utformet jeg min intervjuguide og gjennomførte en studie ved hjelp av intervju for å forsøke å få frem en opplevelse av hvordan lærersamarbeidet fungerer ut fra faglærernes ståsted. Fagutvikling foregår kontinuerlig, men hvor bevisst er en på denne utviklingen? Hvem bestemmer retningen? Er det faglig sterke lærere eller overordnede føringer, presentert gjennom en skoleleder? Spørsmålene er mange, og noen svar håpet jeg å finne i samarbeid med andre gjennom denne forskningen. For å finne mulige svar på mine spørsmål, har jeg valgt å undersøke hva en faggruppe og fire

faglærere kan fortelle om sine opplevelser av lærersamarbeid for faglig utvikling. Jeg ønsket å prøve å forstå samhandlingen i en faggruppe og hvordan de opplever å bli utfordret til faglig utvikling. Ut fra mitt ståsted som skoleleder ønsker jeg altså gjennom mine spørsmål å ha fokus på skolelederens betydning for lærernes faglige samarbeid.

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Etter innledningen gir jeg et teoretisk perspektiv på lærersamarbeid og skoleledelse og hva som har betydning for at denne samhandling kan føre til en god utvikling. Jeg har valgt å fokusere på skolelederrollen, lærersamarbeid og lærernes individuelle handlingsrom. Innenfor hvert av disse områdene vil jeg vise til aktuell teori som vil være av betydning når jeg skal analysere og drøfte mine funn. Videre redegjør jeg i kapittel 3 for forskningsmetoden som jeg har valgt før jeg i kapittel 4 presenterer data og analyse av forskningsintervjuene. Mine viktigste funn drøftes i kapittel 5 før jeg gjør en avsluttende vurdering og oppsummering i kapittel 6.

2 Teoretisk perspektiv

Før jeg går nærmere inn på metode og data fra undersøkelsen, vil jeg prøve å avklare sentrale begreper som er knyttet til oppgavens problemstilling. Da har jeg valgt å si noe om hva jeg legger i begrepene *skoleleder* og *lærernes faglige samarbeid*. Videre vil jeg i dette kapitlet påpeke hvorfor jeg vil bruke teori i denne oppgaven og vise til hvilke teorier jeg finner relevant for min problemstilling. Teoriene vil jeg bruke i min analyse av de funn jeg gjorde og de drøftinger som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.

2. 1 Definisjoner og begrepsavklaringer

Begrepet *skoleleder* er et samleord for ledere i skolen med ulike ansvarsområder. I min bruk av ordet skoleleder legger jeg her i oppgaven til grunn at skoleleder har – som deler av sitt arbeidsområde – ansvar for pedagogisk virksomhet ved skolen.

Begrepet *lærersamarbeid* bruker jeg i denne oppgaven først og fremst om lærerens arbeid i faggruppe ved skolen. Dette er den måten Levanger videregående skole har valgt å organisere en vesentlig del av samhandlingen for faglig utvikling innen det

enkelte fag i skolen. Men faglig lærersamarbeid foregår også på tvers innad i skolen og i organiserte faglige nettverk i Nord-Trøndelag fylke.

Begrepet *en lærende skole* betyr at skolen nyttiggjør seg den kunnskapen som allerede finnes som grunnlag for en bedre opplæring av eleven.

2. 2 Hvorfor teori i kvalitativ forskningsstrategi

Ordet *teori* kommer opprinnelig fra gresk og betyr ”blikk” eller ”syn”, og teorien som benyttes, viser til refleksjon over synsmåten eller perspektivet mitt. Mitt ståsted bestemmer mitt perspektiv, hva jeg legger merke til og hva jeg ikke ser. Perspektivet mitt kommer til uttrykk i hvilket emne jeg har valgt å forske på, hvilken metode jeg velger å benytte, hva jeg spør etter, hva jeg vektlegger i min analyse og så videre. Teorien skal hjelpe meg å vurdere hva jeg finner ut i forhold til hva andre har funnet ut tidligere. Teorien gir meg også en mulighet til å reflektere over lederutfordringene mine og mulighet til kritisk distanse.

Å se sammenheng mellom de spørsmål som stilles og de begreper jeg er ute etter å måle, er en stor utfordring. Begreper kan defineres og begreper tilføres mening gjennom teori, sammenhenger i dataanalyser og det jeg mener å ha observert. I følge Ringdal (2007) bygger kvalitativ forskningsstrategi på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Det betyr at sosiale fenomener er ustabile og i kontinuerlig endring. En kvalitativ forskningsstrategi er ofte induktiv, dvs. at forskeren først setter seg nøye inn i informantenes situasjon for eksempel gjennom et samtaleintervju. På denne måten vil jeg forsøke å finne nøkkelbegreper eller signalord som benyttes for å forstå informantenes situasjon eller handlinger. Jeg ønsket å ha en nærhet til det jeg studerte og valgte derfor informanter som var fra min skole, men på en annen avdeling enn den jeg selv er leder for. Jeg forsøker å beskrive forholdene slik de opplevdes og det registreres bare en gang. Det vil si at den beskrivelse jeg har kommet med i denne avhandlingen, ikke trenger å være gjeldende om jeg foretar samme intervju med de samme personer i en annen periode, det være seg om tre måneder eller ett år.

2.3 Skolelederrollen

Skoleledelse dreier seg både om å lede den daglige pedagogiske ”drift” og det løpende utviklingsarbeid ved skolen. Det dreier seg om å initiere og lede læreprosesser som sikrer fornying, utvikling og endring i organisasjonen. Da må en få i gang prosesser hvor faglærerne reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gjør. Faggrupper benyttes for å få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelsen av bestemte kunnskaper. *”Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei til å lære av de erfaringer vi gjør.”* (Tiller 2006:25) Det å tenke i læringsforhold, er sentralt. Det som samler disse perspektivene ved ledelse til en større helhet, er i følge Fuglestad (2007:179): *”(...) å sjå leiingspraksis som arbeid med utvikling av skulen sin kultur”*. Grunnlaget for en læringskultur er at personalet ønsker å lære og at de godtar lederne som skal lede læringsarbeidet og dem som de skal lære sammen med. Skal en leder ha legitimitet i organisasjonen, må vedkommende ha medlemmenes tillit. Tillit er noe du hele tiden er avhengig av å få av andre. Du kan få noen sin tillit, men sjelden alles. Tillit forutsetter blant annet at lederen utøver makt på en slik måte at det gir tillit. Jeg mener at hvis makt utøves slik at andre i organisasjonen ikke opplever at de får innfridd sine forventninger og/eller det de mener er deres rett til innflytelse, vil dette føre til mangel på tillit. Det samme skjer hvis noen bruker makt på en slik måte at en annen opplever at ens muligheter for medinnflytelse reduseres eller hindres.

I dette arbeidet er imidlertid lederens maktbase lite knyttet til posisjonsmakt eller til ren makt i form av belønning og straff. Det dreier seg om å influere på personalet ved å sette dagsorden og gjennom samtale og diskusjon. Leif Moos (2003) påpeker at kommunikasjonsprosessen er kjernen i skoleledelse. Det er en kommunikasjon som er læringsorientert og som bidrar til å skape kunnskap om egen organisasjon. Men når ideene er diskutert og en står overfor beslutninger om hva en skal satse på og oppfølging av beslutningene, så er det en skolelederoppgave å være pådriver for å få beslutningene gjennomført i samarbeid med andre. Dette krever at skoleleder har en godt utviklet sosial og relasjonell kompetanse for å lykkes med å tilrettelegge for videreutvikling av lærernes faglige og fagdidaktiske handlingskompetanse. Dette har Utdanningsdirektoratet tatt hensyn til i planlegging av rektorskolen, der direktoratet sier blant annet følgende:

Det har vist seg at det ofte er vanskeligere å lede en kunnskapsorganisasjon enn andre typer organisasjoner, blant annet fordi kunnskapsmedarbeidere gjerne er selvstendige og uavhengige, kraftfulle, kompetente og først og fremst faglig orientert. Dette stiller store krav til ledelse av en skole (fra Utdanningsdirektoratets utlysning rektorskolen 2009)

I følge Gunnar Berg (Berg 2003: 47 – 63) trenger en skoleleder innsikt i skolens frirom mellom politikk, administrasjon og innhold. Vekten må legges på kunnskapsledelse og at skolen er en dannelsesinstitusjon med høy faglig profil. Dette viser at skolen er kompleks og dermed har forskjellige dilemmaer som en skoleleder må vurdere. Jobben som skoleleder handler om å skape et miljø som gjør læringsprosessen så god og effektiv som mulig. Administrative oppgaver virker ofte påtrengende med korte tidsfrister, og derfor blir prioritering en viktig lederfunksjon. Det knyttes formelle og uformelle forventninger til skoleledelse. Dette opplever jeg av egen erfaring og forventninger presenteres i alt fra lovverk til lederlitteratur (Moos 2003).

Møtet mellom erfaring og forventning innebærer at vi – i utviklingsarbeidet ved vår skole – forsøker å kombinere forståelse for historien i skolen (skolekulturen) med klare forventninger til fremtiden. Dette er en vanskelig balansegang i skolehverdagen. Det går an å bli handlingslammet ved både å legge for mye vekt på de erfaringer som er gjort eller bare orientere seg mot forventninger til fremtida. Lærerne fremstår med en strek profesjonalitet. Profesjonalitet her er forstått som evnen til å foreta kvalifiserte valg i møtet med lærestoffet og med de elevene lærerne har ansvaret for. Felles for dem er at de har handlingsrom til å utforme arbeidet selv, og dermed også mulighet til å finne arbeidsmåter som de selv liker. Profesjonelle yrkesutøvere har sterkere tilhørighet til sitt fag og sine elever enn til organisasjonen som de er en del av.

Profesjonell praksis innebærer en rekke dilemmaer som må håndteres. *”Dilemmaer er konfliktfylte og diffuse situasjoner, som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig”* (Møller 1997:45) Det finnes verdimessige dilemmaer, etiske dilemmaer, praktiske dilemmaer, samarbeidsdilemmaer, prioriteringsdilemmaer og organiseringsdilemmaer. Hva som er riktig å gjøre vil være avhengig av situasjonen, men også av prinsipielle og etiske forhold. Dette gjør at min hverdag som skoleleder er spennende, utfordrende og krevende. Jeg trenger å bli klar

over mitt samhandlingsrom, slik at jeg ser muligheter for ny utvikling. Jeg tror på at kvalitet utvikles ved at skolen og lærerne lærer av sine erfaringer og at pedagogisk profesjonalitet kan vurderes ut fra hvordan skolen takler sine utfordringer. Slike læreprosesser bidrar til å fremme en utviklingskultur ved skolen. En gjensidig bearbeiding av felles erfaringer er grunnlaget for en slik læreprosess. I så måte bygger jeg på konstruktivistisk læringsteori, altså at kunnskapen konstrueres gjennom felles dialog (Dyste 1995).

2. 4 Teoretisk forankring til kollektive læringsprosesser

Velfungerende skoler oppnår i følge Dahl m.fl. (2004) bedre resultater med elevene. I følge Dahl m.fl. (2004) viser forskning på området at skoler som lykkes blant annet preges av samhandling i kollegiet, tydelig pedagogisk ledelse, fleksibel organisering, høyt ambisjonsnivå og aktiv bruk av verktøy for kvalitetsvurdering. De lykkes bedre med å utvikle et læringsmiljø for elever og ansatte som gir resultater (Dahl m.fl. 2004). Samhandling i lærerkollegiet (lærersamarbeid) er kollektive læringsprosesser i skolen. Min teoretiske forankring er knyttet til kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring. Sistnevnte er etter hvert blitt byttet med *lærende organisasjoner*. I denne oppgaven vil jeg legge til grunn Peter Senge sin forståelse av en lærende organisasjon. Han definerer begrepet slik:

Lærende organisasjoner er organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge 2004:9)..

En lærende skole er et sted der det stimuleres til nye måter å forstå ting på, og der menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen. Arbeidsplassen blir en viktig arena for læring, og læring skjer i deltagelse i ulike typer fellesskap. En lærende skole utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser, slik at den blir i stand til å mestre de daglige utfordringene og etablere ny praksis når det er nødvendig. Læring forstås som relasjonelt, noe som foregår mellom personer som er virksomme i en sosial praksis, og denne praksisen er hele tiden i endring. Dette får gjerne betegnelsen sosiokulturelt perspektiv på læring (Dyste 1995). Når jeg mener at læring er

grunnleggende sosial, må jeg legge til rette for læringssituasjoner som åpner for dialog og samspill. I følge Sølvi Lillejord er det en endring i krav til læreren. Hun sier:

Mens skolens aktiviteter alltid har vært rettet mot forhold som angår elevenes læring, forventes det nå i følge Kunnskapsløftet at den enkelte skole skal rette sin oppmerksomhet mot lærerens læring og ta initiativ til å vurdere kvaliteten på skolens læringsprosesser mer allment. (Lillejord 2003: 21).

Begrepet *lærende organisasjon* er et sentralt begrep i Utdannings- og Forskningsdepartementets notat om ”*Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008.*” Som én av tre forutsetninger for å lykkes, heter det her:

(...) den enkelte skole [må] ... selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering. (*Kompetanse for utvikling* 2004:6)

Videre sies det i avsnittet om reformrelatert kompetanseutvikling:

Hovedutfordringen for skolen som lærende organisasjon er utvikling av læringsmiljøet og organiseringen av det slik at det best mulig fremmer læring, for elevene og for personalet som profesjonelt fellesskap. (*Kompetanse for utvikling* 2004:7)

Dagens diskusjon om læring står i følge Bråten (2004) mellom en grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. Kognitivistene fremhever individet i læringen og de med mer sosialkognitivt perspektiv vektlegger sosiale og kulturelle kontekster, er opptatt av interaksjon og samhandling. Mitt utgangspunkt for at en lærende skole skal kunne utvikles, er en forståelse av at i en sosiokulturell tilnærming at kunnskap er avhengig av kulturen den historisk og kulturelt er en del av (blant annet Dyste 1995). Den enkeltes praksis er avhengig av det Argyris og Schön (1998) kaller ”teori-i-bruk”, det som ligger til grunn for hva en lærer virkelig gjør. Derimot kan den samme lærer gi uttrykk for en mer idealistisk teori, ”uttrykt teori”, som ikke nødvendigvis følges opp i praksis. I den kollektive læring som er knyttet til begrepet ”lærende organisasjon”, må de enkeltes ”uttrykte teori ” konfronteres med hverandre gjennom kommunikasjon, bringes noenlunde i overensstemmelse med hverandre, og derfra diskutere hvordan praksis (teori-i-bruk) kan og bør realiseres.

Jeg har valgt å se nærmere på Stortingsmelding nr.30, 2003-2004 *Kultur for læring*. Meldingen poengterer: ”(...) *nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet*” (St.meld.30 2003-2004:24 – 25). Det blir vektlagt at skolene ikke bare må sette søkelys på elevenes læring, men også på personalets læring. Kompetansen må tilpasses, og den må videreutvikles og deles av de ansatte i skolen. ”*Læring i lærende organisasjoner dreier seg stort sett om å lykkes i å lære i lag*” sier Wadel (2002:64) og han fortsetter: ”(...) *å lære i lag er noe mer enn det å lære noe konkret og også det å lære å lære for seg selv*”. Wadel peker på tre forhold som kan gjøre det lettere å lære i lag:

- at en har felles mål og retning for et samarbeid om noe,
- at samarbeidet organiseres rundt et lite team og
- at en prøver å videreutvikle det ens kollega kommer frem til.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet med de enkelte læreplaner for fag i grunnopplæringen angir mål for den kompetansen i faget som elevene og lærlingene skal kunne oppnå etter gjennomført opplæring. Innenfor rammene av forpliktende kompetansemål blir det opp til lærerne ved den enkelte skole å vurdere og bestemme innhold og arbeidsmåter som brukes i det enkelte fag. Hvordan opplæringen organiseres foregår i samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne.

Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen i følge Stortingsmelding nr. 31 2007/2008 ”Kvalitet i skolen”. Det forutsetter stor åpenhet og tillit mellom kolleger og mellom lærere og ledere. Undersøkelser, gjengitt i Dahl m.fl. (2005), viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger, oppnår bedre resultater med elevenes læring. Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. Lærerne ved disse skolene rapporterer selv om en større grad av variasjon i arbeidsmåter, bedre tilpasset opplæring, større bevissthet om læringsmålene og større bevissthet om læringsmiljøets betydning. Kunnskapsløftet innebærer flere endringer som krever mer arbeid i fellesskap, for

eksempel lokalt arbeid med læreplanene og innarbeiding av de grunnleggende ferdighetene på tvers av fag.

Tidligere undersøkelser har, i følge Dahl m. fl. (2004), vist at mulighetene til å lære i det daglige ikke alltid er godt nok utnyttet. Det ser imidlertid ut til at det har skjedd en positiv utvikling de siste årene. Andelen lærere som oppgir at de opplever svært gode – eller nokså gode – muligheter til læring i det daglige arbeidet, har økt de siste årene. Evalueringen av strategi for kompetanseutvikling, del 3 i 2008, viser at mange skoleeiere, skoleledere og lærere er opptatt av å styrke den kollektive læringskulturen i skolen. Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser. Dette kan for eksempel være rutiner for elevvurdering og samarbeid med hjemmene, som er felles for en gruppe av lærere eller for hele skolen. I et velfungerende profesjonsfellesskap utveksler lærerne erfaringer og deler gode undervisningsopplegg. Dette kan gi tidsbesparelse for den enkelte lærer, god utnyttelse av spisskompetanse på skolen og effektiv utnyttelse av skolens samlede lærerkrefter, og dermed mer tid til undervisning og forberedelser. Det er skoleleders ansvar å sørge for at lærerne samhandler på en god måte.

Wadel (2002:106) hevder at det som er slående ved de sosiokulturelle perspektivene som mange sverger til i dag, er at de ”hopper” fra individuell læring til læring i ulike typer større kontekster. Han peker på at det er blitt utviklet få ”mellomliggende” begreper, det han kaller læringsforhold. Han sier videre: *”Læringsforhold krever at begge parter i en læringssituasjon er gjensidig motivert til å lære, i stand til å motivere hverandre og i stand til å la seg motivere av andre”*. Han peker dessuten på at slike motivasjonsforhold forutsetter at det eksisterer tillitsforhold, aktelsesforhold og følelsesforhold mellom partene. Disse forholdene forsterker hverandre, og motsatt vil forstyrrelser i et forhold lede til forstyrrelser i andre forhold, sier han videre. Wadel (2002:29) er opptatt av interpersonlig læring, ikke bare mellom nære kolleger, men også mellom kolleger på flere nivåer.

Norske forskere har også hevdet at ”gode skoler” har bestemte pedagogiske og organisatoriske særpreg. *Utdanningsspeilet 2004* (Utdanningsdirektoratet 2004:14, 75 – 76) viser til konklusjoner om grunnskolen og videregående skole basert på kvalitative og kvantitative studier utført ved Læringslaben (Dale og Wærnes 2005) der det heter:

"(...)lærere ved gode skoler ("lærende skoler") har "klare og realistiske forventninger til hverandre og til seg selv", at "elever og lærere opplever at de blir sett, respektert og verdsatt" at det er "balanse mellom forutsetninger og forventninger", at det er "høyt ambisjonsnivå blant kolleger og ledere" og at det er god "fellesskapsfølelse i kollegiet". Lærerne på skoler der forventningene til egen og andres innsats er høye, bidrar mer til læring enn andre skoler. Sektorplan 2009-2012 for Nord-Trøndelag fylkeskommune sier at skoler og lærebedrifter skal fremme tiltak for økt læringstrykk, det vil si sette forventninger til at medarbeiderne i organisasjonen utøver en profesjonell kompetanse

2. 5 Lærerens individuelle handlingsrom

Læreren har som profesjon å legge til rette for andres læring. Det forventes, i følge Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, at læreren har god kompetanse innen sitt fagområde, likedan fagdidaktisk kompetanse, formidlingskompetanse og ledelses- og prosesskompetanse. Lærernes bearbeiding, konkretisering og praksisretting av målene i de nye fagplanene er en sentral profesjonell handling for en faglærer. Men hva er en profesjonell handling?

I den klassiske kunnskapsforståelsen er kunnskap knyttet til personen. Tilegnelse og utvikling av kunnskap skjer gjennom enkeltindivider. Dette synet preger hva man mener om undervisning. Det som er viktig i en god undervisningssituasjon, er å få den gode kunnskapsbæreren til å gi av sin kunnskap til den som ikke har den. Kunnskap læres også gjennom praksis ved å gjøre ting. Langsiktige effekter av opplæring er vanskelig å måle. Prioriteringer i vektlegging - innenfor de ulike områder - gjøres av den enkelte lærer og/eller i faggruppe. I teoriene om lærende organisasjoner, går det igjen en oppfatning om at *"(...) endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen, at endring ses på som en vedvarende prosess og at man alltid tenker helhetlig"* (Lillejord 2003:35). Lillejord viser her til Wadel (2002:19) og sier videre at det dreier seg om et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat. Dersom opplæringen skal gi gode resultater for elevene, må den pedagogiske praksisen være i tråd med kunnskap og forskning om hva som med sannsynlighet gir resultater. Kunnskapsbasert praksis skjer gjerne i møtet mellom forskning, lærernes faglige erfaringer og ferdigheter og elevenes forutsetninger, kunnskap og medvirkning.

Den enkelte lærer og den enkelte skole har et handlingsrom for sin pedagogiske virksomhet (Berg 2003). Læreren får ved skoleårets start en fag- og timefordeling og en timeplan som viser fordeling av undervisningsfagene i løpet av skoleuka. Arbeidet reguleres av arbeidstidsavtale og individuell arbeidsplan som pålegger en viss grad av tilstedeværelse og deltagelse i felles planlegging og møtevirksomhet. Utover dette har læreren disposisjonsretten over sin arbeidstid og utgjør deler av lærernes individuelle handlingsrom. Men også i opplæringssituasjonene har lærerne valgmuligheter eller handlingsrom som de fleste setter pris på.

I følge Berg (2003) har skolene et frirom eller handlingsrom i sitt hverdagsarbeid. Friromsmodellen (Berg 2003:48) viser mulighetene som finnes i læringskulturen mellom de ytre og de indre grensene i en organisasjon. Læringskulturen i skolen utvikles på mange måter, både bevisst og ubevisst. Felles rammer utvikles i diskusjoner hvor også motsetninger får komme frem, meninger brytes og de gode argumenter får innpass i skoleutviklingen.

Sentrale planer uttrykker forventning om at skolene skal endre og utvikle seg gjennom pedagogisk utviklingsarbeid, noe som er et kjennetegn på en lærende skole. Skolelederrollen er tillagt sentrale føringer og forventninger til å være en aktiv medspiller i denne utviklingsprosessen. Hvordan kan vi organisere oss som skole slik at læring stimuleres - og kunnskap deles - så vel mellom lærere som mellom lærere og elever? Hva kan jeg som skoleleder gjøre for å utvikle en balanse mellom individuell yrkesutøvelse og en ønskelig fellesskapspraksis? Dette er mange spørsmål som kan samles i spørsmålet: hvordan bli en skole der en lærer mer i det daglige? Faggruppen sitt arbeid ble derfor for meg et fokusområde, der jeg som forsker ville lytte til hva faglærerne forteller. I min oppgave har jeg prøvd å fokusere på hvilken betydning skolelederen har for faggruppers lærersamarbeid mot en faglig utvikling i et undervisningsfag og hvilken rolle skoleleder spiller i denne endringsprosessen.

Ut fra min problemstilling utformet jeg min intervjuguide og gjennomførte en studie med hovedfokus på skolelederens betydning for faggruppens lærersamarbeid og hvordan dette lærersamarbeidet oppleves ut fra faglærernes ståsted. Spørsmålene kan være mange, og noen svar håpet jeg å kunne finne i mine intervjuer med utvalgte lærere.

3 Metodebeskrivelse

Et sentralt spørsmål i ethvert forskningsprosjekt vil være om valg av metode og design harmonerer med det jeg ønsker å finne svar på.

3. 1 Valg av metode

Mitt valg av problemstilling viser at jeg søker å finne en forståelse for hvilken betydning skoleledelsen har i forhold til lærerne når det gjelder å utvikle undervisningsfaget. Sannsynligvis ender jeg opp nærmere en forståelse enn en forklaring – noe som kan sies å være litt av hensikten ved bruk av kvalitativ metode (Postholm 2005). For å belyse og drøfte problemstillingen har jeg valgt å anvende en kvalitativ tilnærming. Min teoretiske forankring er knyttet opp til kollektive læringsprosesser og organisasjonslæring (se foregående kapittel 2 Teori)

Å se sammenhenger mellom de spørsmål som stilles og de begreper jeg er ute etter å belyse, er en stor utfordring. Begreper kan defineres og tilføres mening gjennom teori, sammenhenger i dataanalyser og det jeg mener å ha observert. I følge Ringdal (2007) bygger kvalitativ forskingsstrategi på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger. Det betyr at sosiale fenomener er ustabile og i kontinuerlig endring. En kvalitativ forskingsstrategi er ofte induktiv, dvs. at forskeren først setter seg nøye inn i informantenes situasjon, for eksempel gjennom samtaleintervju. Dette gjorde jeg ved å gjennomføre et gruppeintervju med faggruppen. På denne måten forsøkte jeg å finne nøkkelbegreper som benyttes til å forstå informantenes situasjon eller handlinger. Jeg ønsket å ha en nærhet til det jeg studerte og valgte studieobjekter som er i sine naturlige omgivelser; det vil si faglærere i en faggruppe ved en forholdsvis stor videregående skole.

Primærdata er de data jeg selv samlet inn for å belyse min problemstilling. Datainnsamlingen gjorde jeg ved at jeg selv foretok intervjuer. Samtaleintervjuer gir rom for improvisasjon, ut fra en intervjuguide med formulerte åpne spørsmål som

inviterte informanten til utdypende svar. Jeg ønsket å konsentrere meg om intervjuet med informanten og valgte derfor å ta opp intervjuet på mp3-fil for deretter å transkribere og kategorisere det som kom frem av informasjon. Jeg vil slette lydfilene ved prosjektets slutt.

Intervju kan fremstå som en utveksling av synspunkter mennesker imellom. I en søken etter svar på min problemstilling, valgte jeg å gjennomføre ett gruppeintervju og fire intervjuer med enkeltlærere.

Denne oppgaven bygger i større grad på empirisk analyse enn på teoretisk drøfting. Den empiriske analysen av materialet fra intervjuene med lærerne utgjør hovedtyngden i oppgaven. Jeg valgte ut en lærergruppe på sju lærere som jeg ønsket å ha et gruppeintervju med. Jeg tok en innledende samtale med fagleder for å få kjennskap til hvordan de arbeider i gruppen før jeg laget en intervjuguide.

Fokuset for mine samtaleintervjuer er de mange prioriteringer som gjøres - av den enkelte lærer og i samhandling med andre - for at elevene skal få et størst mulig læringsutbytte. Det dreier seg om fenomener på operativt nivå, og det synes for meg vanskelig å skille fenomenets ulike variabler fra konteksten. I disse situasjonene beskrives casestudien som en passende tilnærming (Postholm 2005). Case kommer fra det latinske ordet casus og understreker betydningen av det enkelte tilfelle. Casestudiet er en av flere forskningsstrategier innenfor samfunnsvitenskapen og betegnes som en variant av kvalitative studier. Postholm uttaler (Postholm 2005) følgende om denne type casestudier: *"Vanligvis skaper forskeren gjenkjennelige beskrivelser, og dette betyr at disse historiene kan betraktes som representative"*(Postholm 2005: 51).

Valg av flere case kan ofte være nyttig, fordi man da kan unngå at en irrelevant variabel feilaktig tillegges vekt som forklaringsmodell for et fenomen, men samtidig vil valg av flere case gå ut over muligheten til å gå i dybden på hvert enkelt forskningsfelt. Derfor valgte jeg å basere meg på ett enkelt case. For forståelsen er den erfaring som jeg har med meg som skoleleder og faglærer i over ti år. Den bidrar til å skape noe av grunnlaget for forståelsen av mine funn.

3. 2 Begrunnelse for valg av metode

Valg av intervjuform var en vurdering jeg måtte gjøre i prosessen for å forberede gjennomføringen av prosjektet. Det finnes utallige måter å gjennomføre et intervju på. Skjematisk er det mulig å sammenligne ulike former for intervju, først og fremst i forhold til grad av formalisering og strukturering versus grad av åpenhet. Når det gjelder det mest formelle, strukturerte og standardiserte intervjuet, kan betegnelsen intervju ligge ganske tett opp til et annet begrep som brukes i forskningen, nemlig spørreskjema (Ringdal 2007). På den andre siden finner vi de helt ustrukturerte, kvalitative intervjuene, der intervjuet foregår som en tilsynelatende ustrukturert samtale uten avklarte spørsmål på forhånd. Mellom disse to ytterpunktene finnes former for intervjuer med ulik grad av formalisering og struktur. Ett av de klareste kjennetegn på mange av de ulike formene for kvalitative intervjuer, er at de er løsere og åpnere i formen enn det både spørreskjema gir rom for og det vi ellers finner innen kvantitative intervjuformer.

3. 3 Redegjørelse for utvalget - Valg av informanter

Det kan knytte seg kildekritiske problemer til bruk av informanter, for eksempel hvem man bør intervju, uklare spørsmål og oppfølgingsspørsmål, unøyaktig registrering av svar, faren for at intervjueren evaluerer svarene under prosessen, samt at intervjuobjektet/respondenten ikke samarbeider godt nok (Ringdal 2007)

Jeg valgte å intervju flere lærere i samme faggruppe, både som faggruppe og som enkeltlærere. Disse lærerne ble intervjuet midt i et semester. De var midt oppe i det daglige arbeidet og hadde en nærhet til arbeidet med faglig utvikling. Tradisjonelt blir i stor samfunnsvitenskapelige intervjuer gjennomført individuelt, men fordi jeg ønsket å beskrive og analysere lærersamarbeid og relasjonen til skoleledelsen, valgte jeg å starte datainnsamlingen med gjennomføring av et gruppeintervju i en faggruppe på fire lærere. Deretter intervjuet jeg fire enkeltpersoner. Så gjennomførte jeg et intervju med to lærere fra gruppeintervjuet og to lærere innen samme faggruppe som ikke var med på gruppeintervjuet. Til sammen så utgjør mitt intervjumateriale seks personer, og to av disse ble intervjuet både i gruppe og enkeltvis.

Det er trolig at intervjuer i beste fall kan danne grunnlag for ny eller større viten og i hvert fall bidra til å nyansere det man trodde var en ubestridt sannhet. (Postholm 2005) ”Kryptiske” formuleringer kan kanskje et intervju med de(n) rette bidra til å oppklare. Man kan dermed skaffe seg forståelse av aktørenes/informantenes erfaringer, tankeverden, emosjoner og verdisyn. Thagaard hevder for eksempel at forskningsintervjuet kan karakteriseres ved at informantens egen forståelse av erfaringer blir formulert (Thagaard 2002).

Postholm sier at på samme vis som man ikke kan observere begivenheter fra fortiden, kan man heller ikke observere andres kognitive aktivitet og opplevelser (Postholm 2005). Intervjuet kan dermed gi viten som man ikke kan tilegne seg på andre måter.

Informantene ønsket ikke svare like utfyllende på alle spørsmålene. Det kom frem ulike erindringer avhengig av ståsted, mer eller mindre selektiv hukommelse etc. Dette kan være et annet eksempel på et kildekritisk problem, særlig i tilfeller der det har gått lang tid siden hendelsen fant sted.

3. 4 Prosedyre for datainnsamling

Som forsker hadde jeg noen spørsmål klare i og med at jeg utformet en intervjuguide beregnet på ca én times samtale. (Vedlegg 1). Samtidig var jeg åpen for at informantene kunne ha egne temaer eller problemstillinger som vedkommende ønsket å ta opp med meg. Dette gjorde at det blir en mer jevnbyrdig situasjon, der forsker og informant sammen forsøkte å se sammenhenger, som det i utgangspunktet ikke finnes noen fasit på. Oppfølgingsspørsmål ble derfor helt sentrale og viktigere enn å holde meg slavisk til intervjuguidens spørsmålsrekke. Postholm bruker benevnelsen halvplanlagte, formelle intervju om denne formen for datainnsamling (Postholm 2005).

Utgangspunktet for min forskning er at jeg var avhengig av å få en forståelse av hvordan informantene tenker; hvilke verdier, normer og motiver som genererer de ulike prioriteringene når det gjelder tilrettelegging for læring. Et standardisert intervju tar i liten grad hensyn til dette.

Et intervju kan gjennomføres på mange måter. Det er neppe mulig her å gi en full oversikt over alle begreper og intervjuformer fordi de overlapper hverandre og kan tolkes ulikt ut fra sin sammenheng. Det er vanlig å sammenligne forskjellige intervjuformer i forhold til struktur/formalisering versus grad av åpenhet. Det formelle og standardiserte intervjuet kan ligne på et spørreskjema. *Survey* er en ganske kjent metode. Det andre ytterpunktet er de tilsynelatende ustrukturerte samtaler der spørsmålene ikke er spesifisert på forhånd, kalt kvalitative intervjuer. Mellom disse to fins det intervjuformer med forskjellig grad av struktur.

Ringdal bruker termen *samtaleintervjuer* (Ringdal 2007) og mener variasjonen er mye større her enn i det strukturerte intervjuet. Samtaleintervjuet forgår sjelden likt fra informant til informant. Dette kan oppveies ved at man stiller relativt like spørsmål til alle, men også improviserer.

Jeg for min del brukte noen faste spørsmål som var klare på forhånd. Jeg var også åpen for informantenes temaer, innspill eller problemstillinger. Intervjuobjektet kunne dermed komme med tilleggsopplysninger han fant viktige, morsomme, originale eller interessante. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål der det er naturlig. Begrepet samtaleintervju passer bra på måten jeg gjorde det på. Postholm bruker halvplanlagte, formelle intervju om en slik innsamling av opplysninger. Iblant kan dette være bedre enn bare å følge de faste spørsmålene.

Etter at rektor godkjente mitt forskerprosjekt, tok jeg kontakt med aktuell avdelingsleder og fagleder for å få tillatelse til å gå videre i prosjektet. De var interessert i at jeg kunne gjennomføre i deres faggruppe og ga tillatelse til det. Jeg hadde da en innledende prat med fagleder og fikk drøftet aktuelle praktiske spørsmål angående organisering av mine intervju. Faggruppen har fast møtetid en time hver måned og jeg fikk bruke en slik samling til gruppeintervju. Jeg gjennomførte intervjuene med mp3-opptaker og transkriberte så til tekst etter dette gruppeintervjuet. Etter gruppeintervjuet takket fagleder for at de som faggruppe fikk sette seg ned og diskutere egen praksis som tema.

Deretter inviterte jeg fire faglærere enkeltvis til en times samtale ut fra intervjuguiden som jeg hadde sendt dem pr. e-post på forhånd. Intervjuene ble tatt opp på mp3-fil, og

deretter transkriberte jeg det til tekstfiler. Denne transkriberingen – fra en kontekst til en annen – medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Denne prosessen ble dermed en del av analysearbeidet, som jeg beskriver i neste punkt.

3. 5 Dataanalyse

Analyse av data innenfor kvalitativ forskning er ingen lineær og avgrenset del av forskningsprosessen, men dynamiske prosesser som gjentas i flere faser i arbeidet med forskningen. May Britt Postholm definerer begrepet analyse innenfor kvalitativ forskning slik: *”Dataanalyse er en prosess hvor forskeren får mening ut av sine data”*. (Postholm 2005:105)

Intervjuene som jeg tok opp på lydfil, ble skriftliggjort etter opptak. Jeg valgte å transkribere alt fra lydopptakene som var relevant for problemstillingen min. I samtalsens løp var det enkelte som beveget seg bort fra spørsmålene, og derfor valgte jeg å se bort fra det jeg betraktet som uaktuelle temaer. Det samlede intervjumaterialet har et større omfang enn det som ville kunne presenteres innenfor denne oppgavens rammer. Etter transkriberingen ble alt relevant innhold kategorisert, og de ulike signalordene i den transkriberte teksten ble plassert inn i en matrise for å få frem styrken av de ulike uttalelsene under hver kategori. Kategoriseringen ble preget av den forforståelsen jeg hadde da jeg satte opp en intervjuguide (se vedlegg 1). Innholdet i teksten ble vurdert og fortolket i forhold til problemstillingen. Hva er felles trekk? Finner jeg sentrale trekk og ulike nyanser innen samme kategori? Er det avvikende oppfatninger? Dette ble en spennende prosess i mitt forskningsarbeid.

Jeg planla å tematisere de sentrale delene i hvert intervju, og ut fra det ble kategoriene laget ut fra de temaene som informantene vektla i intervjuene. For å forsøke å lage meg en oversikt over de signalordene jeg fant i intervjuene, valgte jeg å plassere stikkordene i en matrise for å få synliggjort mine hovedfunn. (Se matrise under for å vise en del av analyseprosessen min).

	Skoleleders tilrettelegging for samarbeidslæring	Samarbeidslæring	Individuelt handlingsrom
Individnivå faglærer	Intern veiledning og opplæring	Individuelle arbeidsavtaler	Kursdeltagelse Gjennomføre fagsamtaler
kollektivt nivå faggruppe	Utnytte hverandres kompetanse Samhold – engasjement	Faglig nettverk Dele undervisningsopplegg Kollegaveiledning Utarbeide felles vurderingskriterier	Vurderingskriterier Lage felles retningslinjer for fagsamtaler. Benytte eksterne samarbeidsparter
Ledernivå skoleleder	Utnevne fagleder Pådriver i samarbeid med næringsliv. Fordele arbeidsplasser Lage romplaner Organisere felles møtetid. Økonomistyring	Fag- og timefordeling Sammensetning av faggruppe Delta i faggruppen Etterspørre resultater	Gi kurstilbud Gi støtte – vise interesse

Tabell 1. Matrise av stikkord fra intervjuene.

Ut fra mitt transkriberte materiale måtte jeg gjøre et utvalg på hva jeg kunne benytte av funn ut fra omfanget av oppgaven og min valgte problemstilling.

3. 6 Generalisering, validitet og reliabilitet

I denne prosessen måtte jeg se på muligheten til generalisering av mine funn. Det finnes muligheter for gode generaliseringer, også ut fra ett enkelt case. Svein S. Andersen viser

til tre krav til gode generaliseringer (Andersen 1997). Først bør det være mulig å sammenfatte et ellers mangesidig case på en enkel måte uten at viktige sider ved det går tapt. Det andre kravet er at generaliseringen bør være i tråd med annen eksisterende kunnskap på området. Det siste er at det skal være mulig å verifisere generaliseringene. Dataenes relevans må vurderes nøye slik at kilder fremstår som troverdige.

Metodologiske krav i kvalitativ forskning er vanskelig. De tradisjonelle krav i forskning til reliabilitet og validitet er problematiske siden et intervju mellom forsker og informant alltid er en unik og tidsbestemt situasjon. Påliteligheten kan derfor vanskelig etterprøves (Postholm 2005: 169).

Validitet er et vesentlig begrep og jeg vil legge til grunn Steinar Kvaales omtale av validitet: valide svar er et spørsmål om å spørre riktig (Kvale 2001). Begrepet validitet viser til hvor gyldig en undersøkelse kan anses å være. Å validere er å kontrollere. Kvale bruker begrepet på forskningens hverdagspraksis; validitet som håndverksmessig kvalitet. Han sier: *"Forskeren har et kritisk syn på sine tolkninger og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev tolkning. Forskeren spiller djevelens advokat overfor sine egne funn"*. (Kvale 2001:168).

3. 7 Etiske avgjørelser og behandling av personopplysninger

Etiske avgjørelser gjøres under hele forskningsprosessen, fra tematisering til rapportering. Etiske prinsipper kan være en støtte ved ulike valg som forskeren må ta i forskningsprosessen. Under hele prosessen med oppgaven måtte jeg ta etiske avgjørelser, ved å innhente rektors og intervjupersonenes samtykke til å delta i studien, ved å sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kunne ha for intervjuobjektene. Under transkriberingen måtte jeg vurdere hva det vil si å foreta en lojal og skriftlig transkripsjon av intervjupersonenes muntlige uttalelser. Jeg valgte å omsette trønderske uttrykk til bokmålssynonymer. Under analysedelen måtte de etiske vurderingene omfatte spørsmål om hvor dypt og kritisk intervjuene skulle analyseres og om informantene burde være med å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Det er forskerens ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig og spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentlige rapporten har for intervjupersonene

og for gruppen eller skolen som de representerer. Som forsker kan jeg være inne på forhold som informanten ikke har et bevisst forhold til. Det for eksempel kan være at motiver er underbevisste og at informanten og forskeren vil være gjensidig avhengig av å reflektere sammen rundt problemstillingene.

I kvalitativ forskning er det spesielt viktig å behandle dem som informerer og dem det informeres om med tilbørlig aktelse. Selvsagt er emnets karakter og tidsperspektiv vesentlig. Dilemmaer må løses i tråd med den aktuelle situasjonen. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora) har laget etiske regler som har betydning for min fremgangsmåte. Kravet om tillatelse og kravet om å informere ses ofte i sammenheng.

Norsk samfunnsfaglig datatjeneste AS ga i brev datert 18.11.08 følgende skriftlig svar på min melding om behandling av personopplysninger: ”Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningslovens § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i Personopplysningsloven”.

Rektor ga tidlig i prosjektet sin tillatelse til å forske blant lærerne ved Levanger videregående skolen. Informantene fikk opplysninger om prosjektet gjennom en skriftlig forespørsel om deltagelse i intervju og valgmulighet med hensyn til deltakelse. Ingen ble presset til å delta, og informantene leverte en samtykkeerklæring før intervjuene (se vedlegg 2)

Som oftest må forskningsmaterialet anonymiseres. Jeg valgte å anonymisere forskningsmaterialet ut fra den begrunnelse at de opplysninger de ga, ikke skulle føre til at det på noen måte kunne være til skade for informantenes omdømme eller arbeidshverdag. Alle opptak av intervjuer vil – som tidligere nevnt - bli makulert ved prosjektslutt.

4 Presentasjon av data og analyse av undersøkelse

I dette kapitlet vil jeg benytte noen av utsagnene som mine informanter gav – enten i gruppeintervju eller som enkeltpersoner i en faggruppe – for å vise lærernes opplevelse

av samarbeidslæring i faggruppen og hvilken betydning skoleledelsen har for deres samarbeidslæring. Det er informantenes stemmer som utgjør en vesentlig del av mitt analysegrunnlag. Min analyse farges av de erfaringer og opplevelser jeg har som skoleleder og de teorier jeg har brakt med meg inn i forskningsprosessen gjennom dette studiet. Forskningen preges av mine egne perspektiver, men i prosessen har jeg prøvd å møte datamaterialet med åpenhet og legge til side mine allerede ervervede perspektiver.

Jeg valgte – ut fra den analyseprosessen som jeg gjennomførte – følgende kategorier:

- Skoleleders tilrettelegging for lærersamarbeid
- Kunnskapsdeling i faggruppen
- Lærernes individuelle handlingsrom

Disse kategoriene har jeg benyttet som overskrifter i påfølgende underkapittel.

4. 1 Skoleleders tilrettelegging for lærersamarbeid

I mitt innsamlede materiale fikk jeg klare tilbakemeldinger om at skolelederens betydning for at lærerne skal kunne utvikle lærersamarbeid, er å kunne være en pådriver i prosessen ved blant annet å legge forholdene til rette. Dette gjelder både fysiske faktorer, som for eksempel at lærerne plasseres på arbeidsplasser i nærheten av hverandre og at de får avsatt og avtalt tid til å møtes. Kollektive læringsprosesser skjer i dialog og samspill og fungerer best der lærerne har fysiske møtepunkter. Dette krever en tilrettelegging som skaper gode læringsforhold for lærerne. Rammefaktorer som oppleves å ha størst betydning for alle, er først og fremst tid, lokaliteter og uttrykte forventninger fra kollegaer og leder. Forventning fra skoleleder til bruk av tid til felles planlegging kommer frem som en styrke i lærersamarbeidet. Evne til å koordinere ulike tiltak og hendelser beskrives som vesentlig egenskap for en skoleleder for å få en skole til å oppleves stimulerende til fagutvikling. Da kan lærerne bruke mindre energi på det som ikke fungerer og heller konsentrere seg om det faglige arbeidet i møtet med elevene.

Tillit er et grunnlag for gode læringsforhold og et godt samarbeidsklima på en skole. Betydningen av gode læringsforhold kommer til uttrykk gjennom en lærers stemme:

Fleksibilitet i faggruppen oppleves som ganske avgjørende og skoleleders åpenhet for å kunne bytte timer er viktig for den praktiske gjennomføringen. Dette bygger på tillit mellom leder og lærer, noe som oppleves som grunnleggende i en kunnskapsorganisasjon som skolen er.

Det å kunne delta på ulike kurs og konferanser opplever lærerne som viktig for å kunne få ny inspirasjon i det daglige arbeidet. Å få et samfunnsperspektiv på den daglige jobben i klasserommet kan virke motiverende for den enkelte lærer. Én av lærerne uttrykker det på denne måten:

På store konferanser føler jeg av vi får satt opplæringen mer i perspektiv, at vi som lærere gjør en jobb for samfunnet. Jeg formidler samfunnets behov for kompetanse til elevene. Men jeg ønsker å kunne være mer ute og se hva faget brukes til i praksis og hvorfor det er behov for opplæring i det faget i skolen. Dermed kan elevene se sammenheng mellom opplæring og arbeidsliv.

Forventninger fra skoleleder beskrives som en viktig faktor i lærersamarbeidet. Det kommer frem i samtaleene at det er lite føringer for faggruppens arbeid, og da blir det mye opp til den enkelte fagleder hvordan faggruppen fungerer. Dette kan være både en styrke og en svakhet. Ikke alle faggrupper fungerer like godt. Derfor er det ønskelig at faggruppene følges opp av skoleledelsen ved deltagelse på enkelte møter. Dette kommer frem som et tydelig ønske hos flere av mine informanter. Én av dem sier:

Ønsket fra skoleledelsen om å bli informert er der. Vi har en halvårsplan over arbeidet i fagteamet, og den har vi levert til avdelingsleder. Hun har da en mulighet for å kunne følge med hvor er vi i forhold til planen. Vi får positiv tilbakemelding, og det er jo viktig å få den nødvendige "backingen." Hun gir uttrykk for at hun vil at vi skal jobbe med dette temaet og ser positivt på det. Vi opplever at avdelingsleder er informert og interessert, men lite involvert. Ved starten av skoleåret ble det spurt om utviklingsmål for faggruppen, men senere har ikke det vært etterspurt om hvordan det går. Vi er som unger, vi ønsker tilbakemelding på det vi har gjort. Vi er jo som andre elever, og vi gir de tilbakemelding på det de har gjort. Vi ønsker det samme selv.

I følge Leif Moos (2003) er skoleleder avhengig av en god kommunikasjonsprosess som bygger på tillit. Ledelse baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra.

Ønsket ledelse og deltagelse i faggruppen er ikke like samstemt i mine intervju. Noen er redde for at skoleleders deltagelse skal oppleves som kontrollerende og dermed virke hemmende på samarbeidsdialogen. Andre etterlyser skoleleder som deltager i faggruppen med jevne mellomrom, dette for å holde seg orientert om hva som er på agendaen. Lederen i faggruppen lager halvårsplan som fremlegges for skoleleder til orientering.

4. 2 Kunnskapsdeling i faggruppen

Kollektive læringsteorier bygger på at læring forstås som relasjonelt, noe som foregår mellom personer som er virksomme i en sosial praksis (Dyste 1995). Felles rammer drøftes og utvikles i diskusjoner hvor også motsetninger får komme frem, meninger brytes og de gode argumenter får innpass i skoleutviklingen. Utviklingen av samarbeidslæring oppleves av én lærer på denne måten:

Jeg opplever at faggruppen har fått et oppsving nå etter Kunnskapsløftet. Vi ble mer nødt til å sette oss ned i fellesskap og finne ut av ting. Før hadde vi et mer eremittopplegg. Jeg holdt på med mitt fag og min sfære, og det ble lite input fra andre, følte jeg. De nye fagplanene tvang oss til å jobbe sammen. Fagplanene utløste det, og vi ble nødt til å gå inn i fagplanene sammen. Samarbeid kan være mye det. Hva gjorde jeg i dag, hva var bra og hva var ikke bra? Det kan vi dele med hverandre. Slike ting kan vi formidle oss imellom på en uformell måte fordi vi sitter sammen på arbeidsrommet vårt. Om høsten er vi periodevis veldig i samarbeidsmodus, og vi drar blant annet på ekskursjon i lag.

Refleksjon over opplæringens innhold kommer tydelig til uttrykk gjennom faggruppens arbeid med konkretisering av vurderingskriterier. Dette samarbeidet fremholdes av alle mine informanter som et viktig arbeid i faglig utvikling. Initiativet kom fra faglærerne selv, men noen påpeker at dette også er kommet frem som et ønske om vektlegging fra skoleledelsen. Ulike faggrupper har videreutviklet vurderingskriterier og det har vært til inspirasjon for å starte arbeidet. Utviklingen i lærersamarbeidet er avhengig av at medlemmene i faggruppen opplever en god samarbeidskultur. Dette uttrykkes av én lærer på denne måten:

Vi har en kultur i gruppen for at noen kan være pådrivere og inspirator i gruppen. Vi har en god tone mht samarbeidet i gruppen og synes at vi jobber godt i lag. Jeg er godt fornøyd med organiseringen i faggrupper. Vi utnytter

styrken i kompetansen til hverandre ved at vi har felles forberedelser. Det at vi jobber i faggruppe, opplever jeg det som en styrke. Vi inspirerer hverandre og virker stimulerende på hverandre i faglig utvikling.

Sosial kompetanse i denne sammenhengen vil si å kunne kommunisere og samarbeide med andre kollegaer i skolesamfunnet. Det å kunne beholde en god tone i faggruppen synes avgjørende også for den faglige utviklingen. Det synes å være rom for at noen har ulike roller og ulike styrker som utnyttes i fellesskapet. Å ha lyst til å møtes er en viktig drivkraft og fagleder sier at de har godt oppmøte på sine faggruppemøter. Kaffe og noe å spise er et fast innslag som deltagerne setter pris på.

Kompetansedeling i faggruppen er en stor styrke i følge lærerne, og én av dem hevder:

Vi drar nytte av hverandre med kompetansedeling gjennom en fagmappe på It's learning. Vi har kommet så langt at vi legger ut prøver, vi deler på det vi produserer. Det har kommet i forbindelse med nye fagplaner, vi startet på "skrætsj" og det var nytt for alle. Da må vi dele, og vi slipper å lage alt nytt fordi vi har en felles base å hente fra. Slik kan du si at vi har en spisskompetanse fordi vi har forskjellige områder vi har vår styrke på. Vi legger jo i mappen på It's learning det vi synes vi har lykket med og som har fungert bra. Vi legger det ut når vi har gjennomført det, så den faglige fordelingen fungerer greit i gruppen.

Å kunne ha mulighet til daglig uformell dialog kommer frem som en avgjørende faktor i den daglige læringen og erfaringsutvekslingen. Det å ha arbeidsplass lokalisert i samme rom kommer frem som en styrke i samarbeidslæringen.

Alle mine informanter ønsker tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Men det som betegnes som kontroll fra skoleleder, oppleves som et negativt ladet ord for noen av mine informanter. Det kan tolkes som en mistillit til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Så min utfordring som skoleleder blir å kunne legge til rette for at kunnskapsdeling oppleves som noe den enkelte lærer og i andre omgang elevene har god nytte av. Likeverd tross ulik kompetanse er nødvendig for å bygge tillit i faggruppen. Det å kunne spørre mer erfarne lærere fremheves som en nødvendighet av mine informanter. Samarbeidskultur er noe som kan utvikles over tid og er avhengig av at alle bidrar inn i fellesskapet. Faglige diskusjoner virker bevisstgjørende, stimulerende og styrkende sier mine informanter. Én av informantene sier det på denne måten:

Produktet vårt er jo et prosessdokument som stadig revurderes og evalueres etter hvert som det tas i bruk. Vi blir jo aldri ferdige. Vi videreutvikler dette også i samarbeid med elevene. Vi ser nytten av det i arbeidet med elevenes faglige utvikling. Bevisstgjøring som faglærere er også viktig i dette, og vi drøfter blant annet hvor de ulike faglige nivåene skal ligge. Vi får mange gode faglige diskusjoner. Noen tenker forskjellig i de ulike temaene, men vi er også forbauset over hvor mye likt vi tenker i faggruppen. Vi har fått og får et videre syn på faget og det oppleves stimulerende og styrkende. Det oppleves som rettferdig for elevene at lærerne har et samlet syn på vurderingskriteriene i faget. Vi kan si til elevene at dette jobber alle faglærerne som faggruppe med.

Videre sier flere informanter at fagmiljøet er en viktig inspirator for meg i det daglige arbeidet. Fleksibilitet i faggruppen oppleves som ganske avgjørende for gode tilpassninger i læringssituasjoner, og dette er enklere å få til når det er en god tone og en opplevelse at de som faglærere stiller opp for hverandre. Skoleledelsen har lagt til rette og oppmuntrer – i følge flere av mine informanter – til at lærerne benytter muligheten som ligger i å bytte timer og tenke årstimer i faget. Det gjør at det går an å bruke mer tid i perioder på temaer som ønskes vektlagt.

4. 3 Lærernes individuelle handlingsrom

Mange lærere har et uttrykt ønske om et individuelt handlingsrom i sin undervisning og skolehverdag. En lærer med lang undervisningserfaring uttrykker det på denne måten:

Jeg er motstander av at alle skal være onkel Påpasser. Her har han ikke gjort jobben sin. Er jeg lærer, så har jeg ansvaret for å gjøre jobben, og her skal ikke andre komme og fortelle hva jeg skal gjøre. Her er det en balanse mellom innsikt og kontroll. Innsikt kan fort gli over i kontroll og kontroll for kontrollens skyld kan virke negativt på meg. Jeg har noen kollegaer på noen skoler på Østlandet hvor dette er blitt helt forferdelig. Lærerne må gjøre ditt og datt og det skal legges frem for ledelsen. Og har du da ikke gjort jobben din innen de frister som er satt, så er det ikke noen god situasjon. Kontrollfriker virker tyngende på faglig utvikling. Det kan gå utover handlingsrommet til den enkelte lærer. Jeg føler at jeg har stor handlefrihet ved vår skole. Det opplever jeg som en veldig styrke. Her på skolen synes jeg dette fungerer veldig greit, jeg føler det sånn.

Dette utsagnet støttes av flere lærere i mine intervjuer. Muligheter innenfor fagplanen i faget til å utøve personlig skjønn fremholdes som viktig for pedagogisk og faglig utviklingsarbeid. Det å kunne ta personlig initiativ og utvikle og utprøve nye metoder,

gjør undervisningsarbeid spennende, men også krevende. Digitale læremidler utvikles både lokalt og sentralt i faget, det har mange av lærerne tatt inn i sin undervisning sammen med praktiske øvelser. Ulike elevgrupper trenger ulike virkemidler for å praksisrette opplæringen.

Den individuelle frihet og initiativ kan være en positiv bidragsyter i lærefellesskapet. Én lærer beskriver det på denne måten:

Vi har nå et samarbeid på gang med noen virksomheter i nærområdet. Det går mye på oss som lærere hvor initiativrike vi er, hvor mye jeg har av personlige kontakter utenfor skolen som jeg kan benytte meg av. Vi er vel noe tilbakeholdne på vg1, men samtidig skal elevene velge programfag for vg2, og da trenger de erfaring fra områder som er aktuelle for dem. Jeg savner presentasjon av muligheter fremover i faget. Mer besøk ut av skolen er ønskelig. Jeg har tatt et initiativ selv da. En lege fra helseforetaket skal snakke om et aktuelt tema. Og da inviterer vi flere elevgrupper til auditoriet for å høre på. Dette er for å gjøre undervisninga mer praksisnær.

Det at denne læreren tar et eget initiativ er og har vært akseptert og ganske vanlig i skolen til alle tider i følge mine informanter, og de vektlegger at det er viktig å ikke legge så mye vekt på gruppens ansvar at det personlige initiativ dempes eller blir fraværende.

Lærerne opplever seg selv som profesjonelle kunnskapsarbeidere som i stor grad foretrekker autonomi i sitt arbeid; det vil si at de ønsker å styre seg selv og ha tilgjengelige ressurser for å få arbeidet gjort. Det er deres ansvar, og dette ønsker de å holde fast på. Handlingsfrihet skaper trivsel i følge mine informanter, og det gjør at engasjementet øker og dette smitter over på elevene. Én av lærerne sier det slik:

Jeg er en individualist som ønsker å jobbe på min måte og i eget tempo i forhold til de elevgruppene jeg har. Det er stor forskjell på progresjonen i faget og opplegget blir forskjellig. Veldig forskjellig, både når det gjelder tempo og nivå.

Begrensninger i det individuelle handlingsrommet kan også være økonomiske stramme rammer i forhold til fornying av foreldet utstyr eller nok tilgang på fagrom for alle elevgrupper i skolen. Å få være med i slike prioriteringer fremkommer i mine intervju

som vesentlig for alle dem jeg snakket med, men jeg har valgt ikke å vektlegge dette i min avhandling.

Det å finne balansen mellom den kollektive læringen og det individuelle handlingsrommet vil alltid være en avveining for den profesjonelle lærer. Lærerens personlighet og tidligere erfaringer vil prege yrkesutøvelsen og i hvor stor grad de vil la seg påvirke av andres undervisningserfaring. Skolelederen vil her være i en nøkkelrolle for å være en tilrettelegger for kollektiv læring. Ut fra mitt innsamlede datagrunnlag kan jeg oppsummere følgende hovedfunn:

- Lærerne ønsker faglig samarbeid og utvikling og tar gjerne initiativ til det selv, men likevel ønskes skolelederen med som en tilrettelegger og interessent som etterspør hva de jobber med og resultater av samarbeidet.
- Faglig tilhørighet i en faggruppe stimulerer til samarbeidslæring og fagutvikling. Nyttene av den kollektive læringa i det daglige fremheves av alle.
- Lærerne foretrekker samtidig autonomi i sitt arbeid, det vil si at å ha en viss grad av selvråderett over innhold i egen arbeidsdag er avgjørende for engasjement i opplæringen.

Disse hovedfunnene som jeg her har oppsummert, vil jeg i neste kapittel drøfte opp mot min problemstilling.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg forsøke å se på sammenhengen mellom mine funn i undersøkelsen og den relevante teorien som jeg har tatt inn i oppgavens kapittel 2. Hvordan stemmer funnene i mitt materiale med den teori som jeg har funnet relevant for min problemstilling?

Skolen er en organisasjon som har en særegen posisjon i vårt samfunn. Den oppleves av mange som et statlig styringsverktøy, mens andre opplever skolen som en organisasjon som i stor grad domineres av en sterk og profesjonell yrkesgruppe på grunnplanet. Lærerne styrer og kontrollerer selv produksjonsprosessen, altså opplæringen i det

daglige. I skolen foretas mange av de viktige valgene i følge de fleste lærerne i møte mellom læreren, eleven og lærestoffet. Valgene foretas ut fra faglig skjønn, noe som er basert på den enkeltes utdannelse og tidligere undervisningserfaring. Dette er kompliserte prosesser, som krever at den enkelte lærer har tilstrekkelig kompetanse innen sitt fagområde, fagdidaktisk kompetanse samt formidlingskompetanse. Hva som er tilstrekkelig faglig kompetanse fastsettes i noen grad av forskrifter til opplæringsloven, der det beskrives minimumskompetanse for tilsetting. Men samfunnet og yrkene er i stadig utvikling og endring og det gjør at lærernes faglige kompetanse må fornyes og tilpasses morgendagens samfunn. En lærer er aldri ferdig med å lære, og det gjelder dermed å tilegne seg faglig påfyll. Dette er arbeidsgivers ansvar i følge opplæringsloven og arbeidslivets avtaleverk. Skolelederen er arbeidsgivers representant i det daglige arbeidet og har dermed en formell styringsrett i forholdet til lærerne på den enkelte skole.

5. 1 Skolelederens tilrettelegging for lærersamarbeid

Skolelederen bør etter min mening utvikle sin rolle som leder ved å legge til rette for et lærende miljø, samarbeid, stimulere til læring og reflektere over mål og læringsstrategier i skolen. Men hvordan omskape denne uttrykte teori eller målsetting til en teori i praktisk bruk?

Dilemmaene en skoleleder står overfor, er mange i en travel skolehverdag. Det kan være kamp om fokus på nåtid eller fremtid, klassenivå eller organisasjonsnivå. I en stor skole - med mange avdelinger og ledere, - kan kulturen og arbeidsmåtene utvikle seg ulikt innen samme skole. Prioriteringene kan bli forskjellige ut fra perspektivet her og nå eller en mer fremtidsrettet satsing. Lærernes handlingsrom utnyttes forskjellig på ulike avdelinger. "Felles rammer" er en diskusjon som pågår i skolen på ulike nivåer. Eksempler på dette er blant annet i hvor stor grad lærerne skal ha tilstedeværelsesplikt og hvor ofte kan de pålegges felles møtetid. Avtaler reguleres i arbeidstidsavtaler og individuelle arbeidsplaner. Partene har altså til tider vært fastlåst i sine posisjoner, som blant annet stadig pågående diskusjoner om i hvor stor grad skal lærerne ha bundet arbeidstid. Skolelederen trenger i følge Berg (2003) å ha innsikt i lærernes handlingsrom, og noen ganger er det nødvendig å veilede lærerne til å se denne

muligheten de har innen sitt fagområde. Enkelte lærere kan - ut fra mitt intervjumateriale - gi uttrykk for at de kan oppleve skolelederen som ”onkel Påpasser”, kontrollerende i sin adferd. Veiledning og kontroll blir nok opplevd på forskjellige måter.

For meg som skoleleder var det viktig å se på hvilke tilrettelegginger lærerne synes har betydning for gjennomføring av lærersamarbeid. Lærersamarbeid trenger ikke å bety samarbeidslæring, men min erfaring som skoleleder og dette forskingsarbeidet har styrket min opplevelse av at faglig engasjerte lærere lærer av hverandre i det daglige. Både formelle fora og uformelle møter gir muligheter for erfaringsutveksling som både nytilsatte og godt erfarne lærere setter pris på. Balansen mellom det kollektive samarbeidet og det individuelle handlingsrommet er nok noe personavhengig, men både tidligere forskning og mitt materiale viser at mange skoler er i bevegelse mot en mer kollektivt orientert skole, preget av samarbeidsånd og gjensidig forpliktelse. Forpliktelsen hviler på tillit, og den kan være avhengig av kommunikasjonsprosessen som foregår mellom lærer og skoleleder. Produktiv samhandling er avhengig av at det utvikles en god samarbeidsånd i en dialog mellom de ulike aktørene. Gjennom språklig kommunikasjon eller dialog blir kunnskapen som deles gjort til noe felles for gruppen. Samhandlingen i gruppen kan være bredt anlagte samtaler, som kan omfatte personlige synspunkter og også mer grundige presentasjoner av ideer. Da blir den individuelle kunnskapen gjort tilgjengelig for andre. For å kunne bidra til kunnskapsutvikling må alle være villige til å dele av sin kunnskap på en likeverdig måte, og det må i følge Wadel (2002) oppleves slik at en sammen prøver å videreutvikle det ens kollega er kommet frem til. Da oppleves samarbeidet som meningsfylt og gruppen vil få en positiv opplevelse av å lære i lag.

En god dialog forutsetter at alle deltar på en likeverdig måte. Derfor er noen av mine informanter skeptisk til at skoleleder deltar på faggruppemøtene. Likeverdigheten kan lett komme ut av balanse fordi skolelederen med sin tilstedeværelse vil prege dialogen med en opplevd autoritet fra andre gruppemedlemmene. Men klarer skolelederen å innta en rolle hvor hun/han fremstår som lyttende, lærende og viser respekt for faglærernes arbeid, vil det oppleves positivt med deltagelse i faggruppen. Faggruppeleder oppleves som en likeverdig faglærer, som kun har det organisatoriske ansvaret for at gruppen

møtes til planlagte tider og være en pådriver for å gjennomføre de planene som er vedtatt i faggruppen hvert halvår.

Sølvi Lillejord hevder: ”(...)endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivå i organisasjonen, at endring sees på som en vedvarende prosess og at man alltid tenker helhetlig”(2003:35). Kunnskapsbasert praksis skjer gjerne i møtet mellom forskning, lærernes faglige erfaringer og ferdigheter, samt elevenes forutsetninger, kunnskaper og medvirkning. Utarbeidelse av felles vurderingskriterier ble brukt som eksempel på en svært nyttig prosess som faggruppen hadde gjennomarbeidet på en god måte. Dette opplevdes av alle informantene som en god bekreftelse på at de oppnådde mer når de jobbet i lag i faggruppen, enn om de hadde jobbet hver for seg.

Lærerne er kunnskapsarbeidere, som i stor grad vil foretrekke autonomi i sitt arbeid. Det vil si at de ønsker å styre seg selv og ha tilgjengelige ressurser for å få arbeidet gjort. Tilgjengelige ressurser har med tilrettelegging å gjøre, og ofte er det skolelederen som legger føringer både når det gjelder tidsbruk, tilgang på undervisningsmateriell og romplan. Dette krever koordinering i en skole med over 800 elever på ulike utdanningsprogrammer. Organisering i faggrupper med en fagleder på tre års åremål, var en ny organisasjonsform dette skoleåret. Dette er en organisasjonsmodell som var ønsket av flertallet ved skolen og ble vedtatt etter omfattende lærermedvirkning foregående skoleår. (se vedlegg 3 ”Organisasjonskart for Levanger videregående skole”). Lærersamarbeidet skulle videreutvikles i faggrupper og team. Skolen er en stor kombinert skole. Det vil si at vi har flere utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse og mange som gir yrkeskompetanse etter endt opplæring.

Fysiske faktorer i et læringsmiljø er – for de fleste lærere – avgjørende for å kunne gjøre en god jobb. Dette påpekes av alle mine informanter, men jeg har valgt å utelate disse områdene i min oppgave fordi det er i grenseland for problemstillingens fokus.

Jeg tror at kvalitet utvikles ved at skolen og lærerne lærer av sine erfaringer og at pedagogisk profesjonalitet kan vurderes ut fra hvordan skolen takler sine utfordringer. Læring i det daglige er et begrep som er tatt inn i ulike styringsdokumenter fra sentralt hold. Men det å omsette begreper til å være en virksom handling i dagens skole er ikke noe som skjer uten at det er en satsing fra skoleledelsen og gjennomføres i en dialog

med lærergruppene. Det handler om å finne en rimelig balanse mellom hensynet til den enkelte lærer og hensynet til kollektivets behov for kompetanseutvikling. Videreutvikling av - allerede gjennomarbeidede og utprøvde - undervisningsopplegg vil for mange være et utfordrende samarbeidsprosjekt i faggruppen. For at skolelederen skal oppleves som en aktiv medspiller, gjelder det å finne områder som lærerne opplever de har bruk for i sin undervisningshverdag.

5. 2 Kunnskapsdeling i faggruppen

Læring i kognitivt perspektiv og læring i et grunnleggende sosialt perspektiv er i følge Bråten (2004) to ulike måter å se læring på: individrettet læring eller læring i interaksjon og samhandling med andre. Med utgangspunkt i de sosiokulturelle læringsteoriene (presentert blant annet i Dyste 1995), blir det nødvendig å legge til rette for kollektive læreprosesser. Lærerne må kunne samhandle og dermed øke sin bevissthet for hva de andre i faggruppen står for og praktiserer i undervisningen. Det er i møtet med de ulike synspunktene og diskusjonene at refleksjon og spire til endring og utvikling kan oppstå. Disse diskusjonene foregår både i formelle og uformelle fora. Lærerne i min studie er innstilt på å lære av egen praksis og ønsker å forplikte seg til å delta aktivt og medskapende i prosessene på arbeidsplassen. Det blir derfor nødvendig å legge til rette for å utnytte de mulighetene som skolehverdagen gir. Men hvor sterk skal skolelederens rolle være i lærersamarbeidet? Skal den individuelle handlefriheten begrenses? Spørsmålene har ikke enkle svar, og vurderingene må gjøres på bakgrunn av kunnskaper og klokskap av skoleleder i samarbeid med de aktuelle lærerne.

En betydelig utfordring som skoleleder er å kunne omsette nasjonale styringsdokumenters reformer til lærernes praksis. Jeg opplever at det er spenning mellom de individuelle og praksisnære oppgavene og de kollektive og overordnede oppgavene og intensjonene. Faglærerne har et mer nåtidsperspektiv på sine oppgaver, mens skoleleder har en mer fremtidsorientering. Lærerne forholder seg til klassenivå, mens skoleleder forholder seg i større grad til organisasjonsnivå. For at det skal bli sammenheng mellom klassenivå og organisasjonsnivå, blir det skolelederen som må prøve å skape større grad av forbindelse og forståelse mellom de ulike nivåene.

Forståelse utvikles i samtale og refleksjon mellom aktørene på de ulike nivåene og mellom nivåene klasse og organisasjon. Da kan det stilles mer grunnleggende spørsmål ved skolens virksomhet. Dermed kan vi snakke om dobbelkretslæring eller organisasjonslæring, i følge Tiller (1999). Felles mål og retning er en oppgave lederen må være med på å utforme i samarbeid med lærerne på skolen. Det er viktig å ha utarbeidet retningslinjer for samarbeidet og er i følge Wadel (2002) ett av de grunnleggende forhold som gjør det lettere å lære i lag. Opplevd nytte av innsatsen som gjøres i fellesskapet, er en viktig suksessfaktor for å holde et vedvarende arbeid i gang over et lengre tidsrom slik jeg mener en faggruppe bør arbeide med fagutvikling. Like viktig som retningslinjer, er det at skolekulturen bringer med seg en felles forståelse av at faglig utvikling er et samlet ansvar for faggruppen.

”Læring i lærende organisasjoner dreier seg stort sett om å lykkes i å lære å lære i lag,” sier Wadel (2002:64) og fortsetter: *” (...) å lære i lag er noe mer enn det å lære noe konkret og også det å lære å lære for seg selv”*. Wadel peker på tre forhold som kan gjøre det lettere å lære i lag:

- at en har felles mål og retning for et samarbeid om noe
- at samarbeidet organiseres rundt et lite team og
- at en prøver å videreutvikle det ens kollega er kommet frem til

Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive læringsformer, har muligheter til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. En gjensidig bearbeiding av felles erfaringer er grunnlaget for en god læreprosess. I så måte bygger jeg på konstruktivistisk læringsteori; det vil si at kunnskapen konstrueres gjennom felles dialog (Dyste 1995). Felles refleksjon over opplæringen kommer tydelig til uttrykk i mitt intervjumateriale gjennom faggruppens arbeid med konkretisering av vurderingskriterier. Dette samarbeidet fremholdes av alle mine informanter som et viktig arbeid i læringen og gir gode muligheter for faglig utvikling hos den enkelte lærer.

Faggruppen valgte å samarbeide om en konkret sak, som alle gruppemedlemmene syntes de hadde nytte av. Dette ble utvikling og utdyping av vurderingskriterier i faget. Moduler ble fordelt på de ulike lærerne, og deres fagbakgrunn og erfaring avgjorde hvem som skulle jobbe med hva. De satte seg som mål at dette skulle de sammen utvikle i et felles dokument. De erfarte at det var nyttig at de hadde felles mål og retning for sitt samarbeid, slik Wadel beskriver. De refleksjonene og drøftingene om hva som skal vektlegges på de ulike nivåer, beskrives som faglig utvikling. Innsyn i kollegaers vurderingspraksis og faglig vektlegging - samt drøfting av felles kriterier - gjør – i følge lærerne – at de blir bedre faglige veiledere i møte med den enkelte elev. Det forutsettes at det er et åpent, inkluderende og trygt miljø for at gode dialoger skal fungere. Samhandling mellom lærerne gjør at elevene føler at de blir behandlet på en rettferdig måte. Vurderingskriteriene brukes både i underveisvurdering og i sluttvurdering. Vurderingskriteriene er noe mer enn bare en fastsetting av det faglige nivået, men også en hjelp for læreren for å kunne henvise til hva eleven må videreutvikle for å kunne forbedre sitt produkt eller utvide sin horisont.

Dette arbeidet med vurderingskriteriene gjorde alle lærerne mer opptatt av fagets utvikling og faglige profesjonalitet. Større kollektivt faglig profesjonalitet i en faggruppe gir en opplevd styrke i skolen. Samholdet i faggruppen beskrives som avgjørende for at lærerne kan løfte i flokk og fordele både fordeler og risiki i et felles ansvar. Læring i det daglige er et begrep som er tatt inn i ulike styringsdokument fra sentralt hold, som for eksempel Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Det å omsette begrep til å være virksom handling i dagens skole, er ikke noe som skjer uten at det er en satsing fra skoleledelsen og gjennomføres i en dialog med lærergruppene. Det handler om å finne en rimelig balanse mellom hensynet til den enkelte lærer og hensynet til kollektivets behov for kompetanseutvikling. Videreutvikling av allerede gjennomarbeidete og utprøvde undervisningsopplegg vil for mange være et utfordrende samarbeidsprosjekt i faggruppen. For skolelederen – som en aktiv medspiller – gjelder det å finne områder som lærerne opplever de har bruk for i sin undervisningshverdag.

5.3 Lærenes individuelle handlingsrom

Læreren har – gjennom sin utdanning og undervisningserfaring – opparbeidet og utviklet en personlig profesjon og profil som preger lærerens møte med andre lærere og ikke minst utøvelsen av opplæringen. Muligheten til å utøve skjønn i det daglige møtet med elevene, er med på å gjøre jobben utfordrende og inspirerende for mange lærere, i følge mine informanter. Lærerne er kunnskapsarbeidere, som i stor grad uttrykker at de vil foretrekke autonomi i sitt arbeid; det vil si at de ønsker å styre seg selv og ha tilgjengelige ressurser for å få arbeidet gjort. Opplæringen er deres ansvar i følge opplæringsloven og dette ønsker de å holde fast på. Handlefrihet eller handlingsrom oppleves av mange lærere som et gode i skolen. Individuelt handlingsrom skaper trivsel, i følge mine informanter, og det gjør at engasjementet øker og dette smitter over på elevene. Men kan det individuelle handlingsrommet komme i konflikt med det kollektive ønske om samarbeidslæring? Er lærerne redde for innsyn eller kontroll, slik en av mine informanter gir tydelig uttrykk for (se side 31). Uttrykket privatpraktiserende lærer har lenge vært brukt i skolehverdagen av og om enkelte aktører. Dette uttrykket kan tolkes på forskjellige måter, men jeg oppfatter det slik at lærerne ikke oppleves samstemt i sin måte å forholde seg til opplæringen på. I min hverdag som skoleleder får jeg henvendelser fra elever som opplever seg urettferdig behandlet fordi lærere stiller ulike krav innen samme fag og nivå. Det fins vurderingskriterier som er et utgangspunkt for den enkelte lærers vurdering. Diskusjonene og vektleggingen av de ulike mål i læreplanen for faget foregår i en vedvarende prosess i faggruppen.

Skal jeg som skoleleder akseptere at enkelte lærere melder seg ut av faggruppens arbeid? Hvem er det som taper på det? Sannsynligvis mest den læreren som ikke deltar i gruppefellesskapet, men gruppefellesskapet kan også gå glipp av mye god fagkunnskap, noe som igjen kan være negativt for elevene. Kunnskapsdeling bør oppleves som positivt og kanskje mer lokkes frem i en dialog enn å tvinges frem ved å vise til arbeidsgivers styringsrett og individuelle arbeidstidsavtaler, der felles møter i faggruppen inngår. Hvis den enkelte lærer ser nytten av samarbeid, er han også mer villig til å dele sin kunnskap med andre, i følge Wadel (2002).

Læringsplattformer (LMS), som for eksempel It's learning, kan være en felles delingsarena for praktiske løsninger og erfaringsdeling som avgrenses til faggruppen og dermed oppleves som lukkede rom. LMS er med på å gjøre kunnskapsdeling enklere og mer tilgjengelig i ulike grupper. Der kan tilgangen begrenses til dem som kunnskapsdeleren ønsker skal få innsyn. Åpenhet bygger på tillit, og denne tilliten kan bli mer omfattende og styrkes gjennom positiv tilbakemelding. Dette kan igjen skape gjensidig forpliktelse til kunnskapsdeling i faggruppen og etter hvert også i større sammenheng, for eksempel i fagnettverk.

Eksempel på samarbeidslæring i den aktuelle faggruppen har vært utarbeidelse av felles vurderingskriterier i faget. Initiativet til å jobbe med konkretisering og utdyping av vurderingskriteriene kom fra faglærerne selv, men noen påpeker at dette også er kommet frem som et ønske fra skoleledelsen. Hvis dette arbeidet opplevdes som initiert av lærerne selv, gjorde at det ble en ekstra pådriver fordi det ikke var pålagt fra ledelsen. Da opplevde de å ha ansvaret selv, men resultatet av arbeidet ville de gjerne presentere for sin leder som et prosessorientert dokument i stadig utvikling. Det å bli sett av sin leder beskrives som en viktig opplevelse for å være verdsatt som arbeidstaker og for å få tilbakemeldinger som er knyttet til det daglige arbeidet.

Selvråderett er et grunnprinsipp, som er godt innarbeidet i skolens praksis. Erfarne lærere bygger sin undervisning på tidligere praksis og hva de opplever fungerer i møtet med de ulike elevgruppene. Lærerne sitter med nøkkelen til utvikling i skolen. Det blir lite endring uten at lærerne vil være med på endringen. Lærerne kan ikke endres, men kanskje kan de endre seg selv? Her er det spørsmål om både endringsvilje og endringsevne. Forutsetning for endringsvilje er at de får anledning til å være med i trygge og inkluderende læreprosesser der de har mulighet til å oppdage at det er flere fordeler enn ulemper ved å endre praksis eller i det minste justere praksisen mer i samsvar med det resten av faggruppen praktiserer. Endringsevnen er kanskje større når sporene fra tidligere praksis ikke er så dype, og de forholdsvis nytilsatte har trolig større åpenhet for ulik praksis og utprøving. Endringsviljen påvirkes i noen grad av skolekulturen. Forholdsvis nytilsatte har i mitt intervjumateriale gitt uttrykk for at de opplevde det positivt å komme med nye ideer og innspill til måten å gjennomføre opplæringen på. Lærerne med lang erfaring sier at de er glade for at det kommer nye

kollegaer inn i faggruppen som bringer inn nye ideer og oppdatert kunnskap om ny teknologi, som kan brukes i opplæringen.

God kompetansebygging kan være erfaringslæring, både egen praksis og kollegaene sine erfaringer og praksis. Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) utfordrer meg som skoleleder til å være med på å utvikle kunnskapsdeling og god praksis ved vår skole. Også Jorunn Møller (Møller 2004) sier at skolelederen har et særskilt ansvar for å utvikle en læringskultur på egen skole, hvor elevenes læringsprosesser og læringsresultater står i sentrum. Lærerne sier i mitt intervjumateriale at de inspireres faglig av hverandre og at de har mye å lære ved hjelp av kunnskapsdeling i egen skole. De opplever nytten av lærersamarbeidet, og de har dermed en positiv holdning til samarbeidslæring. Læringskultur blant lærere kan etter min erfaring være noe forskjellig innen ulike fag på samme skole. Kulturen påvirkes og utvikles av de personene som deltar i gruppen, og der har jeg som skoleleder en mulighet til å være med å legge forholdene til rette ved for eksempel å være fleksibel i organiseringen. I Dahl m.fl. (2004) fremheves det at samhandling i kollegiet, tydelig pedagogisk ledelse, fleksibel organisering og høyt ambisjonsnivå er viktige kjennetegn for skoler som lykkes i å oppnå bedre resultater med elevene. Som skoleleder blir det viktig å kunne opptre som en aktiv medspiller og å være i en dialog med faggruppen. Dette for å kunne være oppdatert på hva som vektlegges og i hvilken retning utviklingen i faget går. Det er ikke alltid slik at alt lærersamarbeid går i positiv retning, og det kan komme perioder der det daglige og ofte trivielle fokus får prege faggruppen, både i de formelle og uformelle fora. Jeg forstår læring som relasjonelt, noe som foregår mellom mennesker og støtter meg her på Dyste (1995) sin forståelse av læring i et sosiokulturelt perspektiv.

6 Avslutning med konklusjon

Skolen som organisasjon domineres av en sterk og profesjonell yrkesgruppe på grunnplanet. Lærerne styrer og kontrollerer selv produksjonsprosessen, læringen i undervisningsrommene. Opplæringen kan ha ulik vektning, vektlegging av fag og vektlegging av utvikling til gode samfunnsborgere. Dette trenger ikke å være motsetninger, men noen lærere opplever dette som en vanskelig avveining.

Sentrale styringsdokumenter som Stortingsmelding 31 (2007-2008) legger vekt på at skolen skal utvikle god kvalitet i opplæringen. Skolelederrollen fremheves i disse dokumenter som en viktig bidragsyter i denne kvalitetsutviklingen. Men hvordan skal dette omsettes fra sentrale mål til praktisk gjennomførbar handling i skolehverdagen? På denne bakgrunn har jeg prøvd å besvare min problemstilling: ***Hvilken betydning har skoleleder for lærernes faglige samarbeid?***

Jeg har valgt å bygge mine analyser og drøftinger på kvalitative forskningsintervjuer i faggruppe og med enkeltlærere tilhørende denne faggruppen. I oppgaven har jeg forsøkt å svare på tema og problemstilling ut fra relevant teori og egen empiri. Egen empiri har en begrensning i forhold til utvalget og funnene kan derfor ikke generaliseres. Likevel har jeg prøvd å vise sammenhengen mellom eget materiale og støtte i teori og tidligere forskning. Gjennom arbeidet med denne oppgaven og lesing av skolelederlitteratur i flere år har jeg fått bedre innsikt i hvordan skoleleder kan være en tilrettelegger og en pådriver i faggruppens jobbing med faglig utvikling. Men selve samarbeidslæringen må lærerne selv utvikle i et gruppefellesskap der alle er med og tar et ansvar. Samhandling og dialog er egenskaper som er avgjørende å ta i bruk for at vi sammen skal utvikle en bedre skole – en skole for fremtiden. Å jobbe i et skolefellesskap krever innsats fra alle deltagere, og skolelederen har en vesentlig betydning som tilrettelegger i den sammenhengen. Da er skolelederens dialog med faggruppen avgjørende for at tilretteleggingen virker fremmende på samarbeidslæring. Skolehverdagen kan beskrives som en oppdagelsesreise hvor jeg som skoleleder sammen med andre lærere og elever er med på å oppdage nye muligheter for læring og utvikling. Skolelederen kan beskrives som reiseleder og skal sørge for at alle deltagere får et best mulig utbytte av reisen. Lederen må da kunne håndtere usikkerhet, konflikter, tvetydigheter, dilemmaer og paradokser, men det finnes ingen oppskrifter på en vellykket reise. Inspirasjon og spenning i gruppen kan føre til læring og utvikling, slik kan det også være i skolehverdagen.

Etter min vurdering ligger noe av utfordringen som skoleleder i å være med på å flytte fokus for læreren fra individnivå til kollektivt nivå. Lærersamarbeidet vil kunne oppleves som positivt hvis praksisfellesskapet gis rammer som oppfordrer til å ha samlinger med fokus på utvikling i faget. Hvordan dette skal organiseres og gjennomføres på en god måte, vil være forskjellig fra skole til skole. De personene som

er involvert i samarbeidet, vil som individer prege faggruppens arbeid. Men noen felles trekk vil etter min mening ut fra de intervju jeg foretok være fremherskende i gruppen:

- Lærene ønsker faglig samarbeid og utvikling og tar gjerne initiativ til det selv.
- Likevel ønskes skolelederen med som en tilrettelegger og interessent som etterspør hva de jobber med og resultater av samarbeidet.
- Organisering av skolehverdagen slik at det blir satt av felles tid til samarbeidsmøter og dette skriftliggjøres i individuell arbeidsplan.
- De lærerne som har sammenfallende fag bør ha arbeidsrom i lag og dermed kunne ha både formelle og uformelle møteplasser. Dermed kan de ha en mulighet for kontinuerlig erfaringsutveksling og kollegastøtte.
- Tillit og en god dialog mellom lærere og skoleleder vil være avgjørende for å kunne utvikle skolen i en positiv retning.

Min konklusjon blir dermed: Samarbeidslæring er en viktig prosess i en skole som ønsker å være i bevegelse mot bedre kvalitet i skolen. Lærernes samarbeidslæring kan være både selvstyrt og lederstyrt. Det å finne den rette balansen mellom dem er en viktig skolelederoppgave, men det finnes ingen ferdig oppskrift til bruk i en kompleks organisasjon som en stor skole er. Å stimulere til ønskverdig fellesskapspraksis og kollektiv kunnskapsdeling er en oppgave som kan synes viktig for meg som skoleleder. Skolelederen må være en pådriver i organisering av skolehverdagen og stimulere til kunnskapsdeling og læring mellom lærere. Mobilisering av lærere er en balansekunst mellom profesjonelles kunnskapsarbeideres ønske om selvstendighet i arbeidsutførelsen og statens ønsker om reformer og endringer i skolen. Dialog og tillit blir viktige forutsetninger for at denne balansen skal bli godt ivaretatt.

Kritisk blikk på oppgaven

Jeg har som tidligere nevnt valgt å bygge mine analyser og drøftinger på kvalitative forskningsintervjuer i faggruppe og med enkeltlærere tilhørende denne faggruppen. Mine valg underveis i oppgaven har vært med på å påvirke det jeg har funnet ut. Mine intervjuobjekter har sine personlige meninger og erfaringer. Hadde jeg valgt andre personer, ville jeg kanskje fått frem andre meninger. Jeg har valgt å intervju lærere som er i aktiv undervisningssituasjon, men ikke skoleledere. Dette kan kanskje være en svakhet ved oppgaven, men jeg har ut fra denne oppgavens omfang valgt å vektlegge lærernes opplevelse. Mitt daglige arbeid som skoleleder gir meg et innblikk i skolelederens rolle på de ulike avdelinger. Det faktum at jeg har jobbet i over ti år i videregående skole som skoleleder, gjør at jeg kan være husblind i mine analyser og vurderinger i deler av oppgaven.

Det er uavklart for meg hvilken betydning det hadde for resultatet av undersøkelsen at jeg valgte å gjennomføre et gruppeintervju med fire lærere i en faggruppe i november 2008. Deretter gikk det tre måneder før jeg tok enkeltpersonintervju. Jeg valgte likevel å se på mine intervjuer som en helhet og har valgt ikke å legge et aksjonsforskningsblikk på fremstillingen i oppgaven. Den utviklingen som hadde skjedd i faggruppen i denne tre måneders lange perioden, var for meg som forsker observerbar ut fra de svarene jeg fikk fra de samme respondentene. For meg var det lærerikt å oppleve den positive utviklingen i synet på lærersamarbeid som hadde funnet sted i løpet av en ganske intensiv arbeidsperiode med vurderingskriterier og tolking av måloppnåelse på ulike nivåer i faget. En positiv opplevelse som dette gir meg sterk motivasjon til å stå på videre i mitt daglige arbeid som skoleleder i en kompleks organisasjon.

Skoleledelse er et omfattende forskningsfelt, og det er mange områder jeg kunne tenke meg å forske videre på. Elevenes læringsresultater - sett opp mot skolens organisering - er ett av flere spennende områder. Skolen sitter med mange opplysninger om egen organisasjon, noe som etter min mening i for liten grad blir benyttet til å forbedre organisasjonen.

Dokumenter fra internett som det er henvist til i oppgaven:

Rundskriv til Kunnskapsløftet fra regjeringen 28.01.09. Lastet ned 08.04.09.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2008/F_12_08_Kunnskapsloeftet_bok_maal_280109.pdf

Fra Utdanningsdirektoratet: *Utlysing rektorskolen*: Lastet ned 28.02.09.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/skoleutvikling/konkurranse_rektorskolen.pdf

Elevenes læringsutbytte: *Hvor stor betydning har skolen?* Lastet ned 08.03.09.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2009/rapport_laringsutbytte.pdf

Læringslabens publikasjon 10/2005. Lastet ned 14.11.08
http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloeftet.pdf

Opplæringsloven med forskrifter. Lastet ned 08.04.09
http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne='opplæringslov*&

Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. lastet ned 07.03.09
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Evaluering av Strategi for Kompetanseutvikling i grunnsopplæringen lastet ned 09.05.09
http://udir.no/upload/Rapporter/EvaKL/Fafo_delrapport_tre.pdf

Sektorplan 2009-2012 for Nord-Trøndelag fylkeskommune lastet ned 16.05.09
<http://www.ntfk.no/PubEmneUnder.asp?id=1446>

Stortingsmelding nr.30, 2003-2004: *Kultur for læring*. Lastet ned 26.05.09.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433&showdetailedtableofcontents=true>

Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008 (2004) Oslo: Utdanningsdirektoratet. Laster ned 08.04.09.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf

Utdanningsspeilet (2004) Oslo: Utdanningsdirektoratet lastet ned 08.04.09.

http://udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_optimalisert.pdf

Litteratur:

Andersen, S. (1997): *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget

Argyris, C. (2004) *Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge* Oxford: Oxford University press

Argyris, C. & Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.

Berg, G. (2003) Att forstå skolan. En teori om skolan som institusjon och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur,

Bråten, S (2004) *Kommunikasjon og samspill*. Oslo: Universitetsforlaget

Dahl, T. m.fl. (2004) *En skole i bevægelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Dale, E.L., Wærnes, J.I. (2005) *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.

Dyste, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsen forlag

Møller, J. (1997) *Lære og (å) lede; Dilemmaer i skolehverdagen*, Oslo: Cappelen Akademiske forlag AS, 2.opplag.

Møller, J. (2004) *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*, Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007): *Enhet og Mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Senge, P. (2004): *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.

Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring i skolen – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2.utgåve

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Wadel, C. (2002): *Læring, lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.

Tabelloversikt:

Tabell 1	Matrise av stikkord fra intervjuene	s. 24.
----------	-------------------------------------	--------

Vedleggsoversikt:

Vedlegg 1:	Intervjuguide
Vedlegg 2:	Brev til informanter
Vedlegg 3:	Organisasjonskart Levanger videregående skole.

Intervjuguide til en faggruppe og fire faglærere ved en videregående skole:

Problemstilling:

Hvilken betydning har skoleledelsen for faggruppers arbeid med faglig utvikling?

Jeg vil gjøre en undersøkelse av en faggruppes og fire læreres oppfatning av skoleledelsens innvirkning på en faggruppes arbeid med faglig utvikling i en videregående skole.

- **Gruppeintervju med faglærere og senere enkeltvis intervju med 4 faglærere:**

Innledning til intervjuet:

• Si litt om bakgrunn for at jeg ønsker dette intervjuet, orientere om innhold og form.	Delvis strukturert intervju, håper at samtalen kan gå, men i løpet av en ramme på 1 skoletime så må jeg styre noe i forhold til det jeg ønsker svar på i min problemstilling.
• Be om tillatelse til å ta opp samtalen på lydfil og når fila skal slettes (I løpet av 2009)	Vise til brev til de som intervjues og deres gitte samtykke.
Avklare en del begrep: Skoleledelsen Faggruppe Faglig utvikling	• Hva tenkes her med skoleledelsen: rektor, studieleder, avdelingsleder og fagleder.

• Hva gjør skoleledelsen for å tilrettelegge for at du/dere skal samarbeide om faglig utvikling?	• Strukturelle tilrettelegginger – timeplan, arbeidsrom, fagrom, møtetid
• På hvilken måte opplever du/dere at skoleledelsen er involvert i arbeidet med faglig utvikling?	• Involvering – deltagelse i arbeidet? – etterspør skoleledelsen resultater, referater?
• Hvilke forventninger opplever du/dere at skoleledelsen har til faggruppas jobbing med faglig	• Skolens visjon, læring, utvikling og trivsel, hva betyr den for deres

utvikling?	arbeid? - Hva betyr skolens utviklingsplan i denne sammenhengen for dere? - Hva betyr "Utviklingsmål for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag 2008-2009" for dere? Eks: Økt læringstrykk, elevene skal ha en faglig framgang i perioden.
Hvordan opplever du/dere skoleledelsen som inspirator i den faglige utviklingen i deres fag?	Eks. tilbud om fagkurs? Delta i nettverk på fylkesnivå?
Ut fra erfaringen i ditt/deres fag, hvordan kan skoleledelsen gjøre en bedre tilrettelegging for deg/dere som faglærere?	Skolen har lagt inn møte- og samarbeidstid i lærernes individuelle arbeidsplan. I hvor stor grad fungerer disse som en læringsarena?
I hvor stor grad er du/dere fornøyd med handlingsrommet du/dere har innen faget?	Handlingsrom = Frihet - eks. i metodevalg, tolking av måloppnåelse?
Takk for at du/dere deltok i dette intervjuet. Håper det har gitt deg/dere en ny mulighet til å reflektere over egen praksis og samhandling i faggruppa.	Jeg vil komme tilbake til forespørsel om intervju med noen av dere i løpet av november og desember 2008. Dere vil få tilsendt på epost oppsummering av intervjuet. Min avhandling vil foreligge 1.juli 2009.

- Noen av dere vil bli forespurt om et nytt intervju (4 faglærere) for kanskje mer utdypende informasjon etter at den første analysen av gruppeintervjuet er gjennomført**
- Fra Sigrunn**

Utdrag fra Stortingsmelding nr. 31 2007-2008 : Kvalitet i skolen.

Læreren må ha god faglig og metodisk kompetanse for å kunne motivere og formidle kunnskap med tyngde, trygghet og entusiasme. Dette er en sentral betingelse for elevenes læring. De svake resultatene fra internasjonale undersøkelser må blant annet møtes med lærere som har høy faglig og fagdidaktisk kompetanse, og med gode ferdigheter i organisering og ledelse av elever.

Skoleledelsen betyr mye for læring og læringsmiljø. Rektor og den øvrige ledelsen har ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd. Skoleledelsen har en viktig rolle i arbeidet med å bedre kvaliteten på det faglige og pedagogiske arbeidet i skolen.

Til faglærer ved en videregående skole

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i skoleledelse ved Universitetet i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: **Skoleledelsens betydning for faggruppers arbeid med faglig utvikling**. Jeg skal undersøke hvilken oppfatning en gruppe lærere og fire enkeltlærere har av skoleledelsens betydning for faglig utvikling i et fag. For å få en forståelse av dette, ønsker jeg å intervjuere lærere i en faggruppe og fire lærere. Spørsmålene vil dreie seg om forventninger, opplevelser og forslag til hva som kan gjøres i framtida. Viser til vedlagt intervjuguide.

Undersøkelsen er godkjent av rektor.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og etter avtale med deres fagleder vil jeg kalle inn til samtale både enkeltvis og i gruppe.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg onsdag 22.oktober.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 48094271, eller sende en e-post til sigrunn.reitan@ntfk.no. Du kan også kontakte min veileder Eirik J. Irgens ved Høgskolen i Nord-Trøndelag telefonnummer 74022648.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

<https://pvportal.nsd.no/Prosjektdetaljer/visProsjektdetalj.cfm?Prosjektnummer=20184>

Med vennlig hilsen

Sigrunn Reitan

Gjembleveien 26 B

7600 Levanger

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om skoleledelsens betydning for faglig utvikling og

ønsker å stille til intervju.

Signatur Telefonnummer

