

Samarbeidskulturer og kompetansedeling

Hvordan organisere lærernes arbeid med tanke på å få til kompetansedeling?

Else-Marit Nybakken



Masteroppgave i skoleledelse våren 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for Lærerutdanning

Samarbeidsnettverk for mastergrad i skoleledelse



Samarbeidskulturer og kompetansedeling

Hvordan organisere lærernes arbeid med tanke på å få til kompetansedeling?

Else-Marit Nybakken

Master i skoleledelse
NTNU 2016

Be the change
you wish
to see in the world. *-Gandhi*

Til Synne-Elise og Sondre

Forord

Masteroppgaven er ferdig og fire års studium på NTNU skal avsluttes. Arbeidet med masteroppgaven har vært enormt krevende med full jobb på en arbeidsplass som er midt i en stor endringsprosess, samt et ønske om å følge opp mine egne to aktive flotte ungdommer på ungdomsskolen. Uansett er jeg veldig takknemlig for at jeg har gjennomført dette studiet. Det har gitt meg en kompetanse som kan brukes rett inn i arbeidshverdagen og ikke minst gjør meg rustet til å fokusere mot fremtidens skole.

Det er mange som fortjener en takk for at jeg har klart å gjennomføre denne oppgaven. For det første er det min veileder; Thomas Dahl. Du har hele tiden vært positiv, gitt meg raske tilbakemeldinger og stilt konstruktive spørsmål som har gjort at oppgaven har utviklet seg mot dette resultatet.

Takk til min arbeidsgiver, som har gitt meg mulighet til å gjennomføre dette studiet. Takk til min sjef som har latt meg organisere endringer på egen arbeidsplass, samt forske på dette i etterkant. Mine flotte kollegaer har vist en stor nysgjerrighet og interesse for mitt studie hele tiden, tusen takk.

Tusen takk til informantene som delte deres refleksjoner om samarbeidskulturen med meg. Jeg håper dere opplever at mine refleksjoner er i samsvar med hva dere tenkte. Tusen takk til Per, min tidligere rektor som har lest korrektur.

Takk til min kjære familie som jeg ikke har fått vært så mye sammen med i ferier og helger fordi jeg har studert. Gleder meg til en tur uten lærebøker og PC.

Takk til mine medstudenter som jeg også har lært utrolig mye av. Kommer til å savne de hyggelige middagene og samhold i forbindelse med forelesningene. Takk for følget.

Hærland 15. juni 2016

Else-Marit Håkafooss Nybakken

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	2
1.1.1 Historikk nasjonalt.....	3
1.2 Problemstilling og avgrensning	4
2. Teoretiske perspektiver på samarbeidskultur og ledelse.....	7
2.1 Innledning.....	7
2.2 Kompetanse og kompetansedeling.....	8
2.3 Samarbeid i norsk skole	9
2.4 Endringsledelse og lederstiler	12
2.4.1 Instructional leadership	16
2.4.2 Transformasjonsledelse	17
2.4.3 Distribuert ledelse	18
2.5 Hargreaves og Fullan- Arbeidskultur for bedre læring	19
2.6 Oppsummering teori.....	22
3. Metode.....	23
3.1 Innledning.....	23
3.2 Vitenskapelig utgangspunkt	24
3.2.1 Å forske på eget fagfelt	25
3.2.2 Kvalitativ metode	27
3.2.3 Forskningsintervjuer.....	28
3.3 Datainnsamling og valg av informanter	29
3.3.1 Forskningsspørsmålene	30
3.3.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer	31
3.4 Analysen av datamaterialet	33
3.5 Validitet og reliabilitet	34
3.6 Etiske betraktninger.....	35

4. Presentasjon av datamateriale og analyse	35
4.1 Bakgrunnen for at man ønsker en annen arbeidsform.....	36
4.2 Hvilken oppfattelse har ledelsen/lærerne i fagteamet om organiseringsformen og muligheter?.....	37
4.2.1 Hvilke tanker har dere om hvordan møtene gjennomføres og innholdet?	38
4.3 Kan denne formen for organisering ha betydning for kompetanseutviklingen og faglig oppdatering?	40
4.4 Er det mulig å utnytte den enkelte lærers spisskompetanse?	42
4.5 En slik organisering endrer skolestrukturen fra klasser til trinn. Er det en felles forståelse for hva dette betyr på skolen?	43
4.6 Hvilken oppfatning har elevene av denne organiseringen mot undervisning?	44
4.6.1 Fra leders ståsted	44
4.6.2 Fra lærerens ståsted	45
4.6.3 Fra elevenes ståsted.....	45
5. Drøftinger.....	48
5.1 Hvordan legger skolen til rette for en endringskultur	48
5.1.1 Har kulturen på arbeidsplassen betydning for gjennomføring av endringen?	49
5.2 Bidrar fagsamarbeid og kompetansedeling til kompetanseheving?	51
5.2.1 Fagdagens betydning.....	52
5.3 Kan denne formen for organisering ha betydning for fagprofesjonen og muligheter for utvikling?.....	53
5.3.1 Hva opplever elevene?	54
5.4 Andre funn.....	54
5.5 Utvikling av samarbeidskulturen fremover	55
6. Avsluttende refleksjon.....	56
Referanser.....	59
Vedlegg	62

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler hvorvidt organiseringen av samarbeid mellom lærere i en ungdomsskole kan bidra til kompetansedeling mellom lærerne. I stortingsmeldinger har det kommet tydelige føringer på at samarbeid mellom lærere både er ønskelig og viktig for å utvikle samarbeidskulturer med et ønske om kompetansedeling og faglig utvikling i skolene. Skolen, som min forskning tar utgangspunkt i, organiserer fagsamarbeidet mellom lærerne i fagmøter. I undervisningen er også noen fag organisert delvis i «fagdager», som gir rom for lengere undervisningsbolker i samme fag.

I dette studiet har jeg benyttet en fenomenologisk kvalitativ forskningsundersøkelse, hvor faglærerne i et fagteam samt rektor har vært informantene mine. Hvordan opplever de organiseringens innhold og muligheter for kompetansedeling?

Grupper av elever ble intervjuet for å belyse hvilken opplevelse elevene har hatt av organiseringen av lærersamarbeidet.

I den teoretiske delen har mitt fokus vært på hva som skal til for å bygge samarbeidskulturer og hvordan en skole kan videreutvikle organisering for samarbeid mellom lærerne ut ifra ulike lederstiler. Teoridelen tar også for seg kunnskap om faktorer som kan være medvirkende årsak til at samarbeid skjer.

Materialet mitt gir grunnlag for at denne typen samarbeid kan føre til kompetansedeling. Det ser ut til å være av betydning hvordan ledelsen velger å utøve ledelse med tanke på samarbeidet i hele skolen.

Om elevenes opplevelse av lærernes samarbeid kommer det frem at de har en opplevelse av hvilke fagteam som samarbeider mere enn andre. Dette opplevde de blant annet i hvordan lærerne gjennomførte fagdage i undervisningen.

1. Innledning

Samfunnet vil alltid stille krav til skolen. Elevene får opplæring med tanke på at de skal ut og arbeide i det samfunnet som er her og nå. Forandringer skjer hele tiden og skolen har et ansvar for å følge med i hva som kreves av de unge.

I stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» er det tydelige føringer om hva som forventes av skoleledere når det gjelder å utvikle en lærende organisasjon. I kapittelet «Forutsetninger for å lykkes» leser man:

«For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 24)

Videre i kapittelet om forutsetninger for å lykkes, hentydes det til utfordringene som kreves for å få til optimal læring. I stortingsmeldingen kan man lese:

«En kunnskapsorganisasjon preget av mer mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer: lærere og skoleledere må samarbeide på mer fleksible og varierte måter. Organiseringen av arbeidet vil også variere. Dertil skal opplæringen differensieres og tilpasses den enkelte elev. Styringssystemet må gjøre slike variasjoner mulig.» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 25)

Med dette som bakgrunn og et ønske om å arbeide i en skole som til enhver tid gjør maksimalt for at lærere og elever utvikler seg faglig og sosialt i et godt samspill, vil jeg i min forskning legge vekt på samarbeid og kompetansedeling i skolehverdagen. Er det måter å organisere arbeidet på som bidrar til kompetansedeling? Kan de som arbeider i skolen finne metoder som er bedre enn andre til å utvikle helheten, slik at man får flere som føler mestring?

Kunnskapsdepartementet, som baserer seg på omfattende forskning fra både Norge og andre land, har fulgt opp denne stortingsmeldingen med nye stortingsmeldinger. Blant disse er st.meld. nr.16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring». I kapittelet «Et kunnskapssamfunn for alle», kan vi lese;

«Regjeringen er opptatt av at alle i løpet av grunnopplæringen utvikler den kompetansen de trenger for å mestre videre utdanning, arbeid og aktiv samfunnsdeltakelse. Derfor må det legges et bredt kunnskapssyn til grunn for opplæringen». (St.meld. nr. 16 (2006-2007), s. 11)

1.1 Bakgrunn

I likhet med mange andre har jeg alltid hatt et ønske om å utvikle meg og min skole til å bli så god som mulig for elevene både sosialt og faglig.

Som bakgrunn for denne oppgaven har jeg et ønske om å se på samarbeidskulturen på en vanlig middels stor ungdomsskole. Denne skolen har tatt en avgjørelse i forbindelse med bygging av ny skole, om å organisere til en viss grad som en baseskole. Ingen klasser har sitt eget klasserom. Elevene har sitt eget skap midt i skolebygget, hvor bøker hentes etter behov. Undervisningen foregår i fagbaser eller spesialrom.

På denne skolen er undervisningen organisert slik at de fleste fagene er parallellagt på trinn, og lærerne samarbeider i fagteam. Et fagteam består av alle lærere som underviser i samme fag på samme trinn. Fagteamet har fagmøte en time hver tredje uke. Fagmøter gjennomføres i et organisert system slik at arbeidstidsordningen overholdes. Alle fag på alle trinn har fagmøter med fagteamene som underviser på trinnet. Disse møtene skal brukes til å samarbeide om undervisningen i faget, samhandle om undervisningsopplegg og kompetansedeling/ veiledning mot en best mulig undervisning for elevene.

Denne skolen har også noe de kaller fagdag. En fagdag fungerer slik at elevene kun har to fag den dagen, hvert på 3 skoletimer. Hvilke fag som er på en fagdag er organisert i et system over tre uker som gjentas hele skoleåret (vedlegg 1). Gjennomføringen av undervisningsopplegg på fagdag forventer et samarbeid med tanke på en variert undervisning. Skolens tanke bak fagdagene var muligheten for å benytte andre arenaer for undervisning når man hadde mere sammenhengende tid til disposisjon i faget.

Lærerne som arbeider i denne arbeidsformen har tidligere samarbeidet på trinn, noe de fortsetter med. Min forskning vil fokusere på lærernes vurdering og opplevelse av denne samarbeidsformen. Det som vil være interessant er om fagmøter oppleves som en arena for kompetansedeling eller om møtene brukes til andre formål.

Når man starter med en organisatorisk endring er det nyttig å ta på forskerbrillene for å se fordeler, ulemper og utfordringer ved endringen. I problemstillingen vil jeg spesifisere fokusområdene som jeg vil vite mere om. I en slik forskning er det viktig for meg å avgrense oppgaven.

Fra sentralt hold har de vektlagt og har tro på kollegialt samarbeid.

«Utvalget mener at lærerne vil ha behov for å styrke sin didaktiske og fagdidaktiske kompetanse og videreutvikle metoder for undervisning. Kollegialt samarbeid om elevenes læring er en forutsetning for å sikre at planlegging og gjennomføring av undervisningen bygger på forskning og erfaringer og er tilpasset elevenes læringsbehov.» (NOU 2015: 8 ,2015, s.73.)

Slik jeg ser det er denne utredningen en bekreftelse på at samarbeid kollegialt er en nødvendighet for å utvikle en skole med gode resultater for elevene.

1.1.1 Historikk nasjonalt

Innledningsvis til denne oppgaven løftet jeg frem noen av stortingsmeldingene som sier noe om arbeidskultur og forventninger til en skole i utvikling. Før siste stortingsmelding kom i april 2016 arbeidet et utvalg med NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.

Utvalget har gjort et forsøk på å se for seg samfunnsutviklingen de neste 20-30-årene. Dette for å organisere en skolestruktur som utdanner de unge mot det samfunnet som de skal arbeide og leve i. Rapporten snakker om en skole som skal være rustet mot et komplekst samfunn med hurtige endringer. Her snakker de om fire kompetanseområder som vil være viktige. Et av disse områdene vil være å kunne lære, og helst raskt ha en selvinnsett om

hvordan de best kan tilegne seg kunnskap. Slik jeg tolker dette vil deres evne til metakognisjon bli vektlagt mere enn i dag. Når det gjelder fagfornyelse mener de at det må legges grunnlag for at elevene får mulighet til å arbeide i dybden med temaer og gjerne på kryss av fag og med mindre overflatelæring. Erfaringsmessig kan dette indikere for mere prosjekter på tvers av fagseksjonene. I fagfornyelsen snakker de om fagområder som enheter og ikke enkeltvis oppdelt i ett og ett fag. Dersom man oppsummerer den generelle delen kan man si de ønsker seg det livsmestrende mennesket.

For å legge til rette for elevenes utvikling av kompetanse for fremtiden må undervisningen bygge på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og være tilpasset elevenes læringsbehov. (..)

Sterke profesjonsfellesskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at den støtter opp om det elevene skal lære i fornyede fag.

(NOU 2015:8, s 85)

1.2 Problemstilling og avgrensning

Samarbeidskultur og kompetansedeling vil være fokusområdet mitt i denne oppgaven. Hvordan få til en organiseringsform i skolehverdagen som fører til optimal kompetansedeling i lærerkollegiet med et ønske om bedre resultater for elevene både sosialt og faglig?

Det fins flere varianter av hvordan man organiserer en skole. I denne oppgaven skal jeg fokusere på én mulig organisering av lærersamarbeid.

Mange skoler organiserer slik at kontaktlærer har flest mulig timer i egen klasse. Ikke alle har kompetanse i fagene, men begrunnelsen har vært at kontaktlærer og klasse blir bedre knyttet til hverandre. Personlig mener jeg at denne arbeidsformen ikke bestandig fører til bedre resultater for elevene. Dersom kjemi lærer- elev ikke er til stede kan, slik jeg ser det, dette være mere ødeleggende enn utviklende for elevene.

En klasse består av mange ulike individer som tilegner seg kunnskap på ulike måter. Med flere lærere som underviser, er muligheten for flere ulike arbeidsformer større. Ved å se på den generelle delen av læreplanen i forhold til læringsmiljøet for elevene kan dette være en grunn til å endre en arbeidsform. Her kan vi lese;

«Skolen strekkjer seg som læringsmiljø ut over den formelle opplæringa og forholdet mellom elev og lærar. Eit breitt læringsmiljø omfattar samhandling mellom alle vaksne og elevar. Eit godt og utviklande læringsmiljø har rot i felles forståing av skolens mål.» (Generelle del av læreplanen, s 14)

I mitt daglige arbeid har jeg vært deltakende i organiseringen for en samarbeidskultur på skolen, hvor faglærere skal samarbeide tett mot elevgrupper med tanke på kompetanse både sosialt og faglig. Det er likevel viktig å påpeke at min leder har gitt meg rom for å utvikle en arbeidskultur, men i oppgaven når jeg snakker om leder vil det være hans engasjement som det blir fokusert på. På grunnlag av dette arbeidet vil jeg forske på hvorvidt denne arbeidsformen fører til en kompetansedeling og kompetanseheving.

Problemstillingen min vil være:

- **Hvordan organisere lærernes arbeid med tanke på å få til kompetansedeling?**

Når en skole endrer arbeidsform er det viktig å ta med hvilken betydning ledelsens engasjement har for endring i en samarbeidskultur.

I min forskning vil jeg avgrense til ett fagteam på skolen. Dette fagteamet er de som underviser i matematikk for 10. trinn. Jeg antar at disse kan gi meg en indikasjon på hvordan arbeidsformen fungerer siden de har gjennomført dette systemet i tre år med elevene. For å registrere om eller hvordan elevene opplever organiseringsformen vil jeg også bruke noen av disse som informanter. Siden organisering har sammenheng med ledelse, vil jeg intervju leder om hvilke tanker han har om denne organiseringen.

I avgrensningen til denne oppgaven har jeg valgt meg noen forskningsspørsmål;

- **Bidrar fagsamarbeid/fagdager til kompetansedeling og kompetanseheving?**
- **Hvilke ledelsesformer er det som understøtter en organisering som bidrar til kompetanseheving?**
- **Har organisering som fagdag betydning for elevenes læring?
Ser elevene fordeler/ulempes og muligheter for egen læring?**

Utgangspunktet for oppgaven vil være å finne ut om organiseringen man har på denne ungdomsskolen kan løfte fagkompetansen til lærerne samt gi bedre resultater for elevene. Har det betydning for læringsresultater om ledelsen tar tydelige valg for hvordan skolen skal organiseres, og hvordan opplever lærerne ledelsens engasjement i skolehverdagen?

For å løse denne oppgaven må jeg også se på leders rolle i organiseringen. Vil det ha en innvirkning hvordan ledelsen følger opp fagmøtene?

Vil fagteam som møtes fast også utnytte lærernes kompetanse? Det er interessant å se om fagteam satt i system har en betydning i forhold til kollegaveiledning og kompetansedeling.

Siden organiseringen er styrt fra ledelsen, er det viktig å få med hvilke teorier som legges til grunn for en slik organisering og hvordan ledelsen arbeider og vil arbeide for å følge opp denne organiseringsformen.

2. Teoretiske perspektiver på samarbeidskultur og ledelse.

2.1 Innledning

Med tanke på endring i en samarbeidskultur forventes det teorier som underbygger endringen. Hvorfor ønsker man å endre en kultur og hvilke teorier bekrefter at endring kan være riktig.

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teorier som har fokus på samarbeidskultur og kompetansedeling. I den sammenhengen vil jeg belyse ulike lederstiler. Her vil jeg se på hvilke lederstiler som kan være til hjelp i en endringsprosess.

I oppgavens avgrensning har jeg valgt tre forskningsspørsmål. Disse handler om samarbeid og muligheter, ledelse som legger til rette for kompetansedeling og elevenes opplevelse av endring i organiseringen.

Samarbeidsformen som denne oppgaven skal ha hovedfokus på er fagmøter organisert i et system.

Elevenes opplevelse av lærernes samarbeid kan man vanskelig sette opp i en teori, men resultatene av disse intervjuene kan sees i lys av teorier om samarbeidskulturer og endringsledelse.

I avsnitt 2.2 ønsker jeg å definere kompetanse. Undersøkelser og teorier som handler om skoler i utvikling velger jeg å belyse i 2.3. Endringsledelse og ledelsesteorier drøfter jeg i avsnitt 2.4. Når det gjelder hovedtemaet for oppgaven, samarbeidskulturer, velge jeg å drøfte teorien til Hargreaves og Fullan (2014) i et eget avsnitt 2.5.

2.2 Kompetanse og kompetansedeling

«Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og, hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere.»

(St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 94)

I stortingsmeldingen blir kompetansebegrepet forklart som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i samhandling med mennesker. Disse samhandlingene handler om både vanlige sosiale sammenhenger samt yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper.

Dette kompetansebegrepet stemmer med hva som sies i opplæringsloven og i den generelle delen av læreplanverket Kunnskapsløftet.

Hva menes da med kompetanse i skolen og kompetansedeling?

Andy Hargreaves og Michael Fullan har arbeidet og forsket på samarbeidskulturer i mange år. De har skrevet bøker og praktisert egne teorier. Jeg har satt av et eget avsnitt seinere i dette kapitlet hvor jeg tar for meg noe av teorien deres. Når det gjelder hva de sier om kompetanse og kompetansedeling, påpeker de at den enkelte lærer må ha et ønske og en tro på at elevene evner eller kan evne et nivå. Hvilken praksis som skal til for å få til en slik utvikling har de flere ulike eksempler på. Det som uansett er viktig for utvikling er samarbeid og kompetansedeling mot et felles mål.

De sier;

«Det som teller, er sykluser og samvirke—ny ekspertise, følelsesmessige oppturer, mer ekspertise, større oppturer, skoleledere og medarbeidere som får lov til å utfordre...» (Hargreaves & Fullan 2014, s.79)

Dersom man forutsetter at en lærer har den kompetansen som kreves for å undervise i et fag er målet for skolen slik jeg ser det at man skal skape en arbeidskultur som legger til rette for at kompetansen deles og at alle opplever mulighet for mer og ny kompetanse som igjen fører til en bedre undervisning. For at en slik arbeidskultur skal utvikle seg er det viktig å ha en ledelse som leder kunnskapsutviklingen og at denne lederen ser hva som skal til for å lede sine lærere.

2.3 Samarbeid i norsk skole

Som et målingsverktøy gjennomføres ulike tester på elevene. Disse testene vil påvirke utviklingen i skolen nasjonalt. Hva måles i PISA¹-testen og hva sier rapporten i etterkant om skolen i Norge. Hvordan kan man som skole benytte resultatene av testene slik at det fører til en utvikling på sin skole? TALIS² er en annen undersøkelse som tar for seg lærerens skolehverdag og hvordan ledelse påvirker utviklingen.

Med slike målinger som bakgrunn ønsker samfunnet endringer som gjør at resultatene som måles blir bedre i neste måling. Hvordan kan en leder gjennomføre endringer med tanke på forbedring av resultater.

Kompetansemålene i skolen er like i hele landet som fører til at man kan måle faglige resultater. Dette blir gjort i nasjonale prøver og skolen får tilbakemelding på hvorvidt kompetansen hos elevene er bra eller hvilken kompetanse som må bedres eller fokuseres på. Skoler som får dårlige resultater på nasjonale prøver kan bli fulgt opp på ulike måter.

PISA-undersøkelsen gjennomføres i mange land. Her måles en gruppe 15-åringer i blant annet lesing og regning. Undersøkelsen måles hvert tredje år og på den måten får Norge en indikasjon på hvordan norske elever presterer. Utfordringen er at denne og nasjonale prøver i hovedsak måler biter av elevenes kompetanse, mens man vet at samfunnet de skal ut i forventer en sammensatt kompetanse av både fag og sosial kompetanse.

¹ Program for International Student Assessment.

² Teaching and Learning International survey.

Likevel kan resultatene brukes mot lærerne slik at man arbeider med å forbedre fagkompetansen til elevene. Ved å analysere slike tester kan man fokusere på ulike deler av kompetansen og eventuelt justere eller endre arbeidsformen mot elevene. For å få til dette, mener jeg at samarbeid mellom faglærere kan gjøre dette arbeidet enklere.

Hargreaves og Fullan (2014) henter frem forskningen til Susan Rosenholtz (1991), hvor hun forsket på hvordan lærerne samarbeidet og elevenes læringsutbytte. Hun delte skolene i to grupper, «fastlåste» og «i bevegelse». Resultatene hennes viste at i «fastlåste» skoler var det høy grad av usikkerhet, isolert klasseromsundervisning med lite deling og dårlig læringsutbytte. Rosenholtz (1991) fant at en av årsakene var lite positive tilbakemeldinger.

Når Rosenholtz (1991) snakker om skoler i bevegelse, er det skoler hvor lærerne ber om hjelp fra hverandre og støtter hverandre i utfordringer. Hun fant ut at tryggheten ikke kom fra statistikk, men tillit og delt ekspertise. Rosenholtz (1991) sier at i skoler som er i bevegelse er undervisningsforbedring et kollektivt ansvar.

«Når lærere arbeider sammen, øker også sjansene til å øke den profesjonelle kapitalen betraktelig» (Hargreaves & Fullan 2014, s.130)

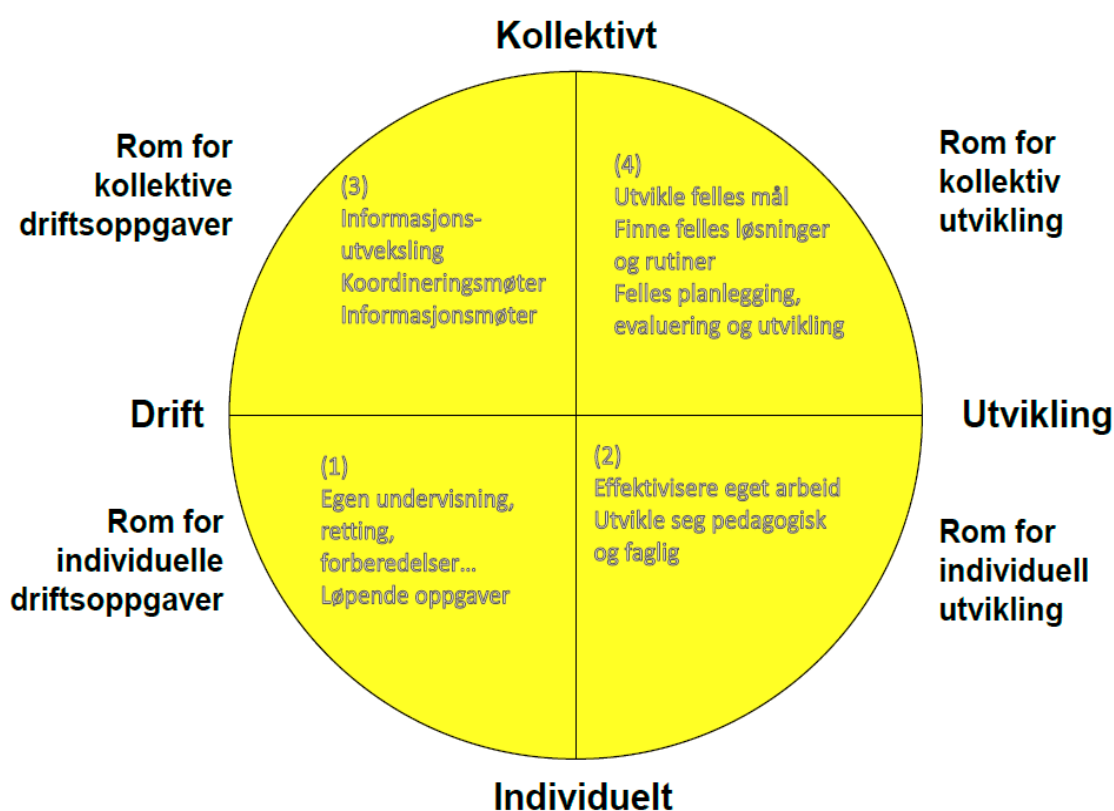
Skolen jeg har valgt å forske på har i utgangspunktet organisert undervisningen slik at samarbeid må til for å gjennomføre. En fagdag hvor elevgruppene har likt fag i tre timer krever samarbeid av de som skal gjennomføre denne. Innledningsvis viste jeg til at fagmøtene også er satt i system på denne skolen. Med Rosenholtz' (1991) forskning kan dette være tegn på at skolen er organisert slik at undervisningopplegg delvis er et kollektivt ansvar.

Resultatene av TALIS- undersøkelsen kan være av interesse med tanke på hvordan ledelse arbeider. I en rapport som bearbeidet resultatene av undersøkelsen kom det opplysninger som kan være til hjelp i endringsledelse på skolene.

De fleste lærerne på ungdomstrinnet samarbeider. Det som er markant er at en tredjedel sier de aldri underviser sammen med andre lærere. Halvparten av lærerne har aldri observert eller gitt tilbakemelding på andre læreres undervisning. (Carlsten m.fl 2014)

Denne rapporten vil være nyttig for skoleledelsen i forhold til kompetansekravet til lærerne. Her gis det signaler om et ønske om mere samarbeid og samhandling blant lærerne. Signalene her sier noe om hva som ønskes av den enkelte lærer. Dersom man ønsker mere samarbeid er det leders ansvar og mulighet til å legge til rette for dette.

I endringsledelse av den norske skole, mener Irgens (2010) at kunnskap om skolens utfordringer kan være til hjelp for å se hvordan man kan få utvikling. Han har valgt å lage et «utviklingshjul» for å få en innsikt i alle arbeidsoppgaver.



Figur 1: Et "utviklingshjul" for en skole i bevegelse. (Irgens 2010, s. 136)

Hva kan være underliggende årsaker for at samarbeid og kompetansedeling blir vanskelig?

Med utviklingshjulet som bakteppe får man en innsikt i hva hverdagen til en lærer inneholder. Man kan raskt danne seg bildet om at forberedelse og gjennomføring av undervisningen på et individuelt plan opptar mye av tiden. Det som blir arbeidsoppgaven for en leder vil være å

utvikle en arbeidskultur slik at den enkelte ser at mye av det som ligger på individuelt kan overføres til kollektivt samarbeid.

Dersom man skal flette begrepet fagmøte inn dette utviklingshjulet, vil disse møtene inneholde punkter som nevnes i rom 3 og 4. I møter med hverandre kan man utveksle ideer, drøfte utfordringer og fremdrift. Det vil både være nyttig, nødvendig og helhetstenkende at skoler har felles rutiner for hva og hvordan elevarbeid, orden etc. skal vurderes.

Hvordan man leder endring og hvilke lederteorier man tror egner seg i egen ledelse kan variere utfra hva man ønsker å endre. Utviklingshjulet kan være til hjelp med tanke på hvordan skoler skal få tid og mulighet til å forbedre og utvikle seg. Med fagmøtene som en fast agenda kan dette, dersom skolen arbeider kollektivt, føre til at noe for- og etterarbeid legges her. Dersom det skjer og samarbeidskulturen utvikler seg til en god kultur, kan dette frigjøre tid til annet arbeid.

«Samarbeidsbaserte kulturer setter ikke lærere kun til å realisere andre menneskers agenda og formål.» (Hargreaves & Fullan 2014, s. 132)

2.4 Endringsledelse og lederstiler

Utgangspunktet for denne oppgaven er å forske på samarbeid og kompetansedeling i fagteam og hvilken betydning leder har for endring i en arbeidskultur. Ertsås & Irgens (2012) beskriver Wenigers graderte teoribegrep som forsøker å forklare at det er en sammenheng mellom teori og praksis. Lederrollen slik de beskriver den vil være å veilede den profesjonelle læreren til å utøve sitt yrke profesjonelt.

«For å bli oppfattet som profesjonelle må lærerne kunne gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, og være i stand til å begrunne sine handlinger (..). (Ertsås & Irgens 2012, s. 200)

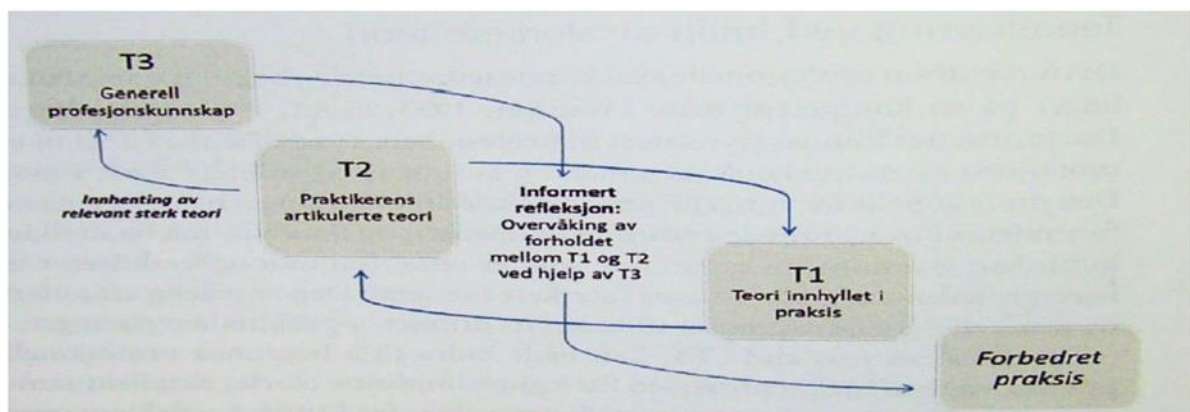
Denne teorien forsøker å vise forholdet mellom teorier og praksis, og hvordan de kan utvikles til profesjonell læring.

Utgangspunktet er den enkelte lærers undervisningspraksis. Dette kalles T1. Andre grad, T2, handler om lærerens uttalte teori om hvorfor han gjennomfører undervisningen som han gjør.

Når vi kommer til T3 snakker vi om den forskningsbaserte teorien. Her kommer stortingsmeldinger, resultater av metaforskning og andre styringsdokumenter som TALIS-rapporten. Disse sier noe om hvordan læreren skal utføre sitt profesjonelle arbeid.

Dersom fenomenet fagmøter kan få til en kompetansedeling som baserer seg på T3, kan dette føre til en refleksjon i fagteamene. Med en slik refleksjon kan lærerne endre T1 (undervisningspraksisen sin) og i begrunnelsen for endringen uttale en T2 som bygger på et teorigrunnlag T3.

Lærerne blir i denne prosessen utsatt for teorier som er forskningsbaserte og ikke bare egenerfarte. Det kan også være mulig at teoriene stemmer med egne erfaringer, men da vil de begrunne dem på en profesjonell måte i etterkant.



Figur 2: Læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering (etter Ertsås,2011). (Ertsås & Irgens 2012, s.204)

Når de som gjennomfører fagmøtene i praksis har en forståelse av teorien som dokumenterer at praksisen er riktig, kan dette forklares slik;

«Profesjonell praksis må utvikles og formuleres ved hjelp av både T1 og T3.»

«I T2 utvikles og formuleres praktikerens bevisste teori, og vårt argument er at det må skje ved hjelp av T1 så vel som ved hjelp av T3.»

(Ertsås & Irgens 2012, s. 208)

På utdanningsdirektoratet sine sider finner man kompetansemålene til rektorskolen. Disse er omfattende og sier blant annet;

«En utfordring er å kunne utvikle skolen som organisasjon hvor ansatte samarbeider og lærer sammen. En annen utfordring er å gi ansatte tilbakemelding slik at de blir utfordret, støttet og veiledet. En tredje utfordring er å legge til rette for kompetanseutvikling for de ansatte»

Når man skal endre eller videreutvikle en organisasjon har man behov for å begrunne sine valg i teori. Kunnskapsdepartementet legger til rette for at rektorer skal ha kunnskap om forholdet mellom en teori og virkelighet. I en endringsprosess vil teorien som en leder legger frem være til hjelp for at alle skal få en forståelse av årsaken til endring. Rektorutdanningen sier Kunnskapsdepartementet, *skal bidra til at skoleledere blir bedre kvalifisert til å ivareta lederoppgavene i skolen.*

Hargreaves og Fullan (2014) drøfter teorien til Richard Taylor og Cass Sunstein som handler om en lederstil som også på norsk kalles nudging. Kort forklart handler den om å dytte sine medarbeidere litt i riktig retning, men på en slik måte at man ikke føler seg presset, men ser at dette gir en logisk forklaring og en utvikling. Denne lederstilen, om den blir forvaltet riktig, vil lede medarbeiderne til å se at retningen man blir styrt er bra for arbeidsfellesskapet og utviklingen av en arbeidskultur. Denne formen for ledelse gjør at man må prøve ut arbeidsformer som de sannsynligvis vil oppdage er bra. I denne oppgaven handler det om endring av en arbeidskultur til å samarbeide i fagteam. Når møtene i fagteamene er organisert fra ledelsen kan dette være en form av nudging. I analysen vil jeg ta for meg hvordan dette oppleves.

En leder trenger teorien som forklaring på hvorfor man ønsker endring i organisasjonen. Stortingsmeldinger og metaforskning er med på å styre utviklingen. En leder må antas å ha et genuint ønske om at egen skole utvikler seg mot bedre resultater spesielt for elevene.

«Endringsledelse handler om styring og ledelse av endringsprosjekt med fokus på målstyring, kontrollsystem, visjon, endring og læring i organisasjoner.»

(Klev & Levin 2002, s. 64)

I denne prosessen vil lederstilen muligens ha innvirkning, men også kulturen på arbeidsplassen og hvordan organiseringen av tilstedeværelsestiden gjennomføres. En leder som fokuserer på samarbeid må nødvendigvis involvere kollegiet slik at de føler nytteverdien av samarbeidet. Prosessen her slik Irgens skisserer er at man må ta ansvaret for elevenes utvikling som et kollektivt og ikke bare individuelt ansvar.

Irgens sier;

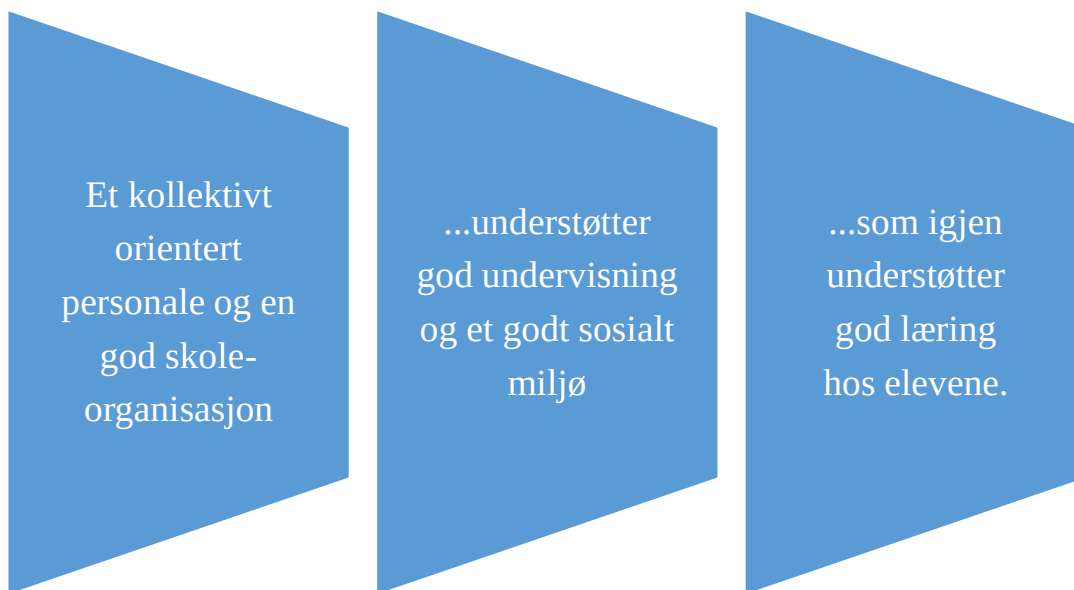


Fig 3:En kollektivt basert logikk (Irgens 2010, s. 139)

Om man forholder seg til Irgens «utviklingshjul», med et ønske om å utvikle skolen til å bli kollektivt tenkende, er denne prosessen også styrt av hvilken lederstil man utøver. Kan teorier om lederstil gi innblikk i om man lykkes i en utvikling? Er det slik at kunnskap om ulike innfallsvinkler kan legge til rette for en raskere utvikling av en arbeidsform?

I de neste avsnittene vil jeg belyse noen lederstiler og hvordan disse kan benyttes i forhold til ledelse av fagteam som har som mål å utøve kompetansedeling kollegialt.

2.4.1 Instructional leadership

Denne ledelsesteorien har sitt opphav i USA og knytter seg spesifikt til ledelsen av en skole. Emstad og Postholm (2010) har i en artikkel oversatt dette til: Forbedring av undervisning og læring (FUL). I sin artikkel tar de for seg Hallinger og Murphy sin modell av instructional leadership.

De kom frem til tre dimensjoner for ledelse;

- *Å definere skolens visjon*
- *Å lede undervisnings- og læreplanarbeidet*
- *Å skape en skole med et positivt læringsklima*

Som leder må man være forberedt på å være fundamentet i skolen. Lederen mener de må *forsikre seg om* at skolen har en klar visjon om mål og hvordan målene skal nås. Når skolen er organisert i fagteam kan man med denne modellen se for seg at leder er deltagende i møtene og har en tydelig styring på hvilke metoder som skal benyttes og hvorfor. Lederne som ble plassert i denne gruppen hadde hatt suksess i læringsarbeidet, og læringsmiljøet var uten forstyrrelser.

Når ledelsen arbeider på disse premissene vil det over tid være tidkrevende og vanskelig å lede en utvikling. FUL-ledelsen utviklet seg fra å være en meget kontrollerende lederstil til å delegere, men ha kontroll. Om man forholder seg til denne type ledelse, er det positivt at leder har en tydelig visjon for sin skole. Det er også viktig at leder har oversikt over læreplanarbeidet og læringsmiljøet.

Med tanke på kompetansedeling kollegialt i en slik arbeidsform, kan en dyktig tilstedeværende leder kunne ha positiv innvirkning på utviklingen. Dersom lederen klarer å skjerme lærernes tid og stille tydelige krav om forventninger kan dette oppleves utviklende.

Med faggrupper som arbeidsform vil en leder ikke ha nok kompetanse i alle fag, men leders rolle er å lede de med fagkompetansen til å utvikle sitt fagområde slik at resultatene blir gode. Når lederen følger sin visjon og leder læringsarbeidet i samme retning, kan denne type leder være i stand til å ta avgjørelser for teamene som legger til rette for faglig utvikling.

Dersom leder har en teoretisk bevissthet om hvordan innholdet skal være og gjennomføringer av fagmøter og fagdager skal skje, kan dette legge grunnlaget for en god skole.

2.4.2 Transformasjonsledelse

Teorien baserer seg på en leder som har et høyt engasjement og som har et fokus mot å utvikle skolen slik at alle til enhver tid yter mest mulig for sin skole. En leder her vil utfordre sine lærere til å være innovative mot bedre undervisningspraksis og resultater. Denne lederstilen har fokus på å utvikle enhver arbeidstaker individuelt, intellektuelt, samtidig som det er viktig å bygge en «vi» - kultur.

Emstad (2012, s. 68-69) skriver i en artikkel hvordan denne lederstilen kan ha betydning for utviklingen av en god skole. Transformasjonsledelse bygger på fire dimensjoner, individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse. Med individuelle hensyn mener hun å gi oppmerksomhet til den enkelte medarbeider og hente ut kunnskapen de har slik at man kan skape utvikling. Intellektuell stimulering handler om å utfordre medarbeiderne til å være kreative og komme med innspill slik at man kan se utfordringer fra flere innfallsvinkler. Inspirerende motivasjon handler om å inspirere medarbeiderne til å se mulighetene for å nå felles mål. Den siste dimensjonen, idealisert innflytelse, handler om hvordan lederen er som rollemodell.

«Det dreier seg om å behandle medarbeiderne rettferdig og vise at leder har tillit til dem.» (Emstad 2012, s. 69)

Når det gjelder mål vil leder her sette høye forventninger til både seg selv og medarbeidere og samtidig ha en tydelig tro på at «vi» vil nå målet.

Som arbeidstakerne kan de ha utbytte av å arbeide i team og ved individuelle hensyn kan dette være en faktor som bygger tillit i teamene. Når en ledelse utfordrer på innovativt arbeid vil dette i en slik setting bli inspirerende.

Lederen må være synlig i hverdagen og ha oversikt over arbeidsoppgavene dersom denne lederstilen skal gi resultater.

Ved endringsledelse til en ny organiseringsform, kan delvis bruk av denne type ledelse være nyttig. Med en leder som har en klar visjon og en skole som stiller seg bak visjonen, kan en inspirerende leder som har tro på den enkelte være til nytte. Når ledelsen engasjerer seg og inspirerer på fagmøter kan dette inspirere teamet til å gi og ta kunnskap.

Lederen vil også få en innsikt i utfordringene som kan oppstå og kan være en inspirator for utvikling mot bedre arbeidsformer.

Både transformasjonsledelse og FUL-ledelse har sider som gir mulighet for kompetansedeling og samarbeid. Hvilken lederstil man benytter kan ha sammenheng med kulturen på arbeidsplassen man er satt til å lede. En karismatisk leder kan være krevende, da det å være karismatisk er en egenskap man har, men den kan nok læres til en viss grad.

2.4.3 Distribuert ledelse

Hargreaves og Fullan snakker om den beste og den neste undervisningen. De sier også noe om å gi ansvar og fordele ansvar der det er riktig. Dette handler ikke om at alle skal være ledere, men en god leder kan ikke være overalt til enhver tid, man må delegere. Graden av delegerte oppgaver kan være ulik avhengig av hvor en skole står i en endringsprosess.

Distribuert ledelse handler om hvordan vi har ansvar og fordeler ansvar i en organisasjon som skolen. De fleste skoler har blant annet teamledere og fagansvarlige. Graden av oppdeling i en skole viser hvordan man fordeler og strukturerer utviklingen av skolen. Ved ansvar stilles det forventninger, og i en skole som ønsker utvikling bør forventninger til ansvaret man har fått være store.

Kjell Atle Halvorsen (2012) sier;

«Distribuert ledelse har mye til felles med delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og demokratisk ledelse» (Halvorsen 2012, s. 83)

Når en skole er i endring, noe den alltid på enkelte områder bør være, vil det være utviklende å delegere arbeidet.

Dersom man skal gjennomføre fagmøter i alle fag på en skole, vil det være komplisert for en leder, om ikke umulig, å følge alle møtene. Med en eventuell struktur, artefakter som rapporteringsskjemaer fra fagmøter, foreldresamtaler eller organiseringsskjemaer for timeplan, inspeksjon etc. tolkes dette som en form av distribuert ledelse samt en struktur for at mange mennesker kan samhandle.

2.5 Hargreaves og Fullan - Arbeidskultur for bedre læring

Hva er samarbeidskultur og hvordan kan man opparbeide en kultur som oppleves utviklende for de som er en del av den? Hva menes med kompetanse i skolen og hvordan kan man utvikle god kompetanse?

Teoriene til Andy Hargreaves og Michael Fullan kan være et godt grunnlag for å belyse hvordan gode samarbeidskulturer kan utvikles. De er begge professorer som arbeider med fokus på ledelse og samarbeidskulturer i skolen.

I boken arbeidskultur for bedre læring i alle skoler, har de forsøkt å gi et bilde av hva som skal til for å bygge en god samarbeidende skolekultur. Med det mener de at alle blir sett, fulgt opp og får faglig utvikling på grunn av kompetansedeling og engasjerte lærere som arbeider kollektivt mot samme mål. Bakgrunnen for deres tolkninger er blant annet studier fra skoler i USA, Canada og Storbritannia.

Som utgangspunkt er det grunnleggende å se hvilke ressurser som fins i en skole. Jeg vil også belyse hva Hargreaves og Fullan ser som utfordrende og nødvendig for å bygge en god samarbeidskultur. Her vil det komme frem hva de tenker om leders rolle og ansvar.

Hargreaves og Fullan snakker om den enkelte lærers kompetanse som kapital. De deler det inn i forretningskapital og profesjonell kapital. Forretningskapital er de lærerne som presterte godt og som muligens vil få gode resultater i egen gruppe. Utfordringen med å tenke slik er at man hele tiden vil søke etter ny forretningskapital når den gamle ikke klarer å holde tempoet oppe. Dette er sammenlignbart med et bruk og kast-system. Mange steder er det fortsatt slik at man setter inn en lærer som har ansvar for en klasse. Dersom resultatene blir bra, får man et klapp på skulderen og fortsetter slik altså ingen kultur for deling eller felles refleksjon over hva som får elevene til å prestere eller ikke. Med en slik tankegang investeres det i grunnutdanning, og videreutdanning ellers må komme utfra eget ønske.

Med profesjonell kapital mener de at lærergruppen arbeider med å utvikle og integrere tre typer kapital. De har høy humankapital som sier noe om fagkompetansen. De arbeider sammen og utvikler en høy sosial kapital. Dette gir trygghet og rom for utvikling for alle som er en del av denne arbeidskulturen. En person som arbeider i et slikt system vil også utvikle en høy beslutningskapital og ta gode og riktige avgjørelser på elevenes vegne. Profesjonell kapital forventer at man tenker kollektivt og arbeider sammen for elevenes utvikling.

Den autonome lærer skal ikke være den som styrer utviklingen alene. Den enkelte lærer skal med profesjonell kapital oppleve at den tar beslutninger som fører til utvikling for elevene.

«Ifølge dette synet vil det å oppnå kvalitetsundervisning for alle elever kreve at lærere er sterkt engasjert, grundig forberedt, i kontinuerlig utvikling, godt lønnet, knyttet til hverandre i gode nettverk for å maksimere egen forbedring samt i stand til å ta gode beslutninger ved å anvende all sin kompetanse og erfaring». (Hargreaves & Fullan 2014, s. 25)

En profesjonell lærer slik Hargreaves og Fullan snakker om har høy sosial kompetanse og gode fagkunnskaper. En lærer som innehar både høy fagkompetanse og høy sosial kompetanse viser i forskning 5,7 prosent bedre resultater enn lærere med lav sosial kompetanse. Hargreaves og Fullan mener at ved å bygge sammensatte team, vil den sosiale kompetansen bli større hos dem som hadde liten.

De forklarer dette med at deling og tilbakemeldinger vil styrke selvbildet og man vil være mer mottagelig for nye ideer og innfallsvinkler. De mener at lærere som er trygge vil kunne ta beslutninger i ulike situasjoner som oppstår.

Når en leder har innsikt i hvordan sammensetningen i kollegiet bygges, tror jeg at subkulturer ikke vil oppstå like enkelt av flere grunner. Det ene er at man bygger en kultur for kompetanseutveksling og erfaringsutveksling hvor elevene blir i sentrum og ikke den enkelte lærer. Slik jeg tolker det blir lederstil grunnleggende for å tenke på denne måten.

En annen grunn til at subkulturer vanskelig får grobunn er at man får sammensetninger i kollegiet som baserer seg på å blande ulike egenskaper. Subkulturer kan også beskrives som balkanisering.

«Balkaniserte kulturer er ikke begrenset til tradisjonelle lærere. Innovative lærere som ser på seg selv som bedre enn sine kolleger, kan også slå seg sammen på måter som er til hinder for helhetlig utvikling av skolen.» (Hargreaves & Fullan 2014, s. 134)

En av de kanskje største utfordringene med å endre en arbeidsform er frykten for det ukjente. En leder bør være veldig til stede og forsøke å veilede i prosessen som skal til for å bygge en samarbeidskultur. I denne fasen vil leders engasjement være betydningsfull for neste skritt.

Av erfaring har jeg opplevd at flere flinke lærere vegrer seg for det «ukjente» og finner utallige unnskyldninger for å slippe å delta i utviklingen.

Hargreaves og Fullan mener at man skal forvente at alle lærere skal delta i utviklingen og ikke la noen slippe pga. f. eks alder. Dette vil gjøre at alle får vist sine kvalifikasjoner.

Ikke all samarbeidskultur er utviklende. Hargreaves og Fullan viser til Judith Warren Littles skisse på samarbeid;

- *Rask gjennomgang og gjengivelse* - utveksling av ideer, anekdoter og sladder
- *Hjelp og assistanse* - vanligvis ved forespørsel
- *Deling* - av materiale og undervisningsstrategier
- *Felles arbeid* - der lærere underviser, planlegger eller utforsker praksis sammen.

(Hargreaves & Fullan 2014, s.131)

Når en skole er organisert med tanke på å utvikle en samarbeidskultur, kan skissen for samarbeid brukes i sammenheng med å reflektere over hvor langt skolen er kommet med tanke på en implementert samarbeidskultur. Dersom skolen f.eks er på nivået «*Hjelp og assistanse* - vanligvis ved forespørsel», kan de bruke dette som utgangspunkt for å reflektere over hvordan de skal videreutvikle samarbeidskulturen.

Det som forfatterne og Little antyder i denne skissen er at om man bare kommer til første punkt i skissen vil ikke dette føre til utvikling. Målet må være å komme til siste punkt slik at man får refleksjon og utvikling for både elever og lærere. Dette er også en prosess som man må bruke tid på. Samarbeidskultur i norske skoler foregår slik jeg har erfart ofte på punkt 1-3. Likevel er dette sannsynligvis et godt utgangspunkt for utviklingen av en samarbeidskultur.

Hvordan kan man bygge en god samarbeidskultur og hvorfor?

Hargreaves og Fullan vektlegger det å være profesjonell lærer på grunnlag av helheten på arbeidsplassen. De sier; (Hargreaves & Fullan 2014, s.67)

... bærekraftig forbedring kan aldri gjøres

mot og ikke engang for lærere.

Dette kan bare oppnås av og med dem.

Alle som arbeider på en arbeidsplass må være en del av samarbeidet. Ved å danne samarbeidsgrupper som har et klart felles mål, vil dette når de fungerer være grunnlag for en større mulighet for faglig og sosial vekst blant elevene.

«Elevene gjør det svært bra fordi de har en rekke veldig gode lærere - og ikke ved en tilfeldighet, det er tilsiktet. Med andre ord må du forvandle hele profesjonen - ikke bare de dårligste og beste». (Hargreaves & Fullan 2014, s. 38)

Denne måten å tenke på kan sammenlignes med f. eks et håndballag.

Man sier ofte; «Et lag er ikke bedre enn det svakeste ledd» Dette kan man tolke positivt ved å se på mulighetene til å utvikle laget som et team. I skolehverdagen mener de at lærere som har fokus som team mot elevene oftere vil se muligheter for justeringer og tilpasninger. Ingen elever er like, men de skal alle ut i samme samfunn.

Som leder mener Hargreaves og Fullan at man bør vurdere ledelse fra midten. Med dette mener de at lederoppgavene må spres utover hele organisasjonen. Det må selvfølgelig være noen som holder tak i sammenhengen, men hver leder har og skal føle deltagelse, ansvar og engasjement på sitt område. På denne måten mener de at utviklingen både individuelt og systemisk går raskere og blir best mulig for elevene.

De snakker også om den beste praksis og den neste. Her er det samarbeidet og refleksjonen som kan gjøre at man alltid kan justere og forbedre noe selv om man arbeider godt og utviklende for både lærere og elever.

2.6 Oppsummering teori

I dette kapittelet har jeg presentert teorien som er valgt som utgangspunkt for denne oppgaven. Gode samarbeidskulturer og kompetansedeling kollegialt er temaet i denne oppgaven. Teorien som omhandler hva som skal til for å utvikle gode samarbeidskulturer, samt hvordan ulike lederstiler kan benyttes for at en skole kan få utvikling, er viktig teori som jeg vil komme tilbake til når jeg skal drøfte empirien i kapittel 5.

3. Metode

3.1 Innledning

Mitt ønske med denne oppgaven er å belyse hvordan en skole organiserer samarbeidet mellom lærerne og undervisningen til elevene og hvorvidt dette kan ha betydning for lærernes kompetanseheving. Vil organisering påvirke muligheter for kompetansedeling lærerne imellom, og hvilke faktorer har betydning for at dette skjer?

Hargreaves og Fullan (2014) tar for seg samarbeidskulturer og det profesjonelle fellesskap. I min forskning vil det være av interesse å se om en organiseringsform bidrar til å utvikle et profesjonelt fellesskap, og om dette kan være en alternativ organiseringsform med tanke på å få til en systematisk kompetansedeling mellom lærere på en arbeidsplass.

Siden jeg velger å se på fagteam som allerede er satt i system, ønsket jeg å forske på hvordan disse arbeidet og hvilken betydning fagteam har for kompetansedeling og skoleutvikling. I problemstillingen min har jeg stilt spørsmålet om hvilke lederstiler som kan bidra til at denne organiseringsformen kan utvikle seg mot god kompetansedeling. For å finne ut om dette har jeg i teoridelen tatt for meg noen lederstiler som kan være til hjelp.

Samtidig kan det også være nyttig å fokusere på hva som er målet for endringen og hvordan ledelse, lærere og elever opplever endringsprosessen. I dette kapitlet vil jeg si noe om hvilke forskningsmetoder jeg har valgt og hvorfor. Jeg vil også si noe om valg av spørsmål og avgrensninger for å få svar i forhold til min problemstilling.

3.2 Vitenskapelig utgangspunkt

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) « ...og ingen stod igjen», vises det til sosiale skjevheter i utdanningssystemet. For å fremme innlæringen av basisferdigheter ble det lagt vekt på tidlig innsats.

I dette dokumentet leser man at det er for lite systematikk i læringsarbeidet. Skoleeier og skoleledelse må ta sitt ansvar slik at man sikrer gode rutiner og høye forventninger om læring hos elevene. Dersom ikke dette skjer vil det ramme sterkest elever som ikke har foreldre med mulighet for å følge opp læringen hos sine barn. Man forventer at det organiseres systemer som sikrer en god utvikling faglig og et godt læringsmiljø for elevene.

Et læringsmiljø er teoretisk sett en kombinasjon av ressurspersoner, skolebygg, materiell og eventuelle andre ytre faktorer som påvirker læring. Hvordan en skole organiserer undervisningen samt hvordan man utnytter ressurspersonene som skal undervise vil ha en betydning for resultatet til elevene.

«Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og adferd.» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 176)

Skolen jeg velger å forske på har, slik jeg ser det, innført fagmøte satt i system for å sikre en likhet for elevene og forventninger om en helhetstenkning for skolen. Det er interessant å se om elever, lærere og leder har noen tanker om hvorvidt organiseringen fører til den utviklingen som er ønskelig.

For å finne eventuelle svar på problemstillingen kunne jeg valgt både kvalitativ og kvantitativ innfallsvinkel. Kvantitativ vil kort si at jeg ville gjennomført større spørreundersøkelser på elevgrupper og eller lærer/ledergupper og deretter bearbeidet resultatene i besvarelsene deres. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke kvalitativ metode. Kvalitativ metode vil i dette tilfelle være intervjuer mellom meg som forsker og noen få informanter. Mitt ønske i intervjuene vil være at informantene kommer med sine refleksjoner og tanker om samarbeidsformen. Dette kalles det emiske perspektiv. Kvalitativ metode kommer jeg tilbake til i et eget avsnitt.

Videre i dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodisk tilnærming og begrunnelsene for mine valg.

3.2.1 Å forske på eget fagfelt

Dag Ingvar Jacobsen (2005) sier i boken «Hvordan gjennomføre undersøkelser?», at tilnærningsmåtene jeg bruker vil si noe om resultatene. Hvilket verdensbilde har jeg som skriver og gjennomfører oppgaven. Dette kalles ontologi. Mine mening om hvordan vi samhandler vil påvirke resultatet. Virkelighetsoppfatningen jeg som forsker har, vil ha innvirkning på spørsmål og resultater.

«det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, det finnes bare ulike forståelser av virkeligheten.»

«det finnes ikke lovmessigheter som vil gjelde på tvers av tid og rom, alt må forstås i sin spesifikke sammenheng (kontekst)» (Jacobsen 2005, s. 27) (Hermeneutikk)

Dersom man har en tolkning av virkeligheten vil resultatene av en undersøkelse på en bestemt skole gjelde for denne skolen her og nå. Om noen år kan virkeligheten se helt annerledes ut. Det er nye elever, lærere og samfunnsforventninger som vil påvirke utviklingen.

Før man gjennomfører datainnsamlingen bør man være bevisst på hvilke holdninger man har til dataene man skal samle. Her er noen faktorer jeg har forsøkt å legge vekt på;

- Hvilke lover og regler er gjeldende for innsamling av data?
- Hvilke bestemmelser gjelder angående oppbevaring/ makulering av data i ettertid?

I oppstarten av en forskning og før man samler data vil mange ha en tydelig teori om hvilket resultat man vil få når man skal gjennomføre en analyse. Forskeren har da en deduktiv tilnærming til analysen. Dersom man er bevisst og danner seg teorier etter analysen oppfattes dette som en induktiv tilnærming til undersøkelsen.

Som forsker vil min holdning og oppfattelse av hvordan mennesker fungerer som sosiale vesener være en påvirkende faktor når man skal lage spørsmål. Når et menneske er en del av

et fellesskap og handler i forhold til dette, sier vi at man har en holistisk tankegang. Dersom vi opptrer uavhengige av sosial setting kalles dette individualisme.

Det er viktig å være klar over hvilken tilnærming man har til datamaterialet. Når alt er satt i system kan vi snakke om ulike vitenskapsteorier.

Ved å se de store hovedforskjellene i vitenskapsteorier kan det være enklere å forholde seg til hvilke teorier som man kjenner seg selv best i.

I min forskning skal jeg gjennomføre et fenomenologisk studie av en organiseringsform på egen arbeidsplass. Med fenomenologisk studie, vil ønsket være at alle mine informanter uttrykker sin opplevelse av organiseringsformen jeg forsker på. Spørsmålene i intervjuene må være av en slik art at informantene fritt kan uttrykke egne meninger.

Elevene har blitt undervist av fagteam, timene har vært parallelllagt og fagdager i faget er gjennomført. Lærerne har planlagt og gjennomført faget som en gruppe og kan uttale seg om egne opplevelser for både dette faget og andre fag de underviser i. I et slikt studie er dette utgangspunktet for at alle informantene kan snakke av egen erfaring.

Siden jeg har vært delaktig i prosessen som har ført til at fagmøter gjennomføres slik de gjør, og nå skal forske på eget felt, kan dette være en utfordring med tanke på hvilke teorier og tanker jeg har om resultatene. Her er det viktig at jeg vektlegger informantenes opplevelser og erfaringer av fagmøtene som fenomen (Postholm, 2010).

Siden jeg har vært en så stor del av organiseringen som skal forskes på, ønsker jeg å lage åpne spørsmål hvor det er rom for informantene til å uttale seg på vegne av seg selv (ibid). Her er det viktig at jeg har fokus på hvorfor jeg ønsker å forske på denne problemstillingen. Hvor er vi i utviklingen av en endring og hvordan kan man bli bedre.

Målet mitt må være at jeg ønsker utspill fra informantene som kan føre til refleksjon over organiseringsformen. Denne refleksjonen kan gi en bekreftelse på god eller ønske om bedre, pedagogisk praksis som vil være til glede for både lærere, ledere og til slutt gi bedre læringsutbytte for elevene.

3.2.2 Kvalitativ metode

Siden jeg har som utgangspunkt å benytte en fenomenologisk tilnærming mener Postholm (2010) at intervju er den vanligste datainnsamlingsstrategien. Her er det viktig at man legger frem intervjuobjektene sine perspektiver og på denne måten kan skape ny kunnskap og forståelse i en sosial interaksjon mellom forsker og forskningsdeltagere.

Jeg har tilstrebet å ha en induktiv tilnærming ved å ta utgangspunkt i situasjonelle betingelser og være åpen og lyttende i prosessen (Postholm & Jacobsen, 2011). En induktiv tilnærming har nær tilknytning til hermeneutisk vitenskapsteori. I denne tankegangen regnes kunnskapen som lokal og virkeligheten må sees i forhold til menneskene man studerer. Metoden forventer nærhet til fenomenet og menneskene. (Jacobsen, 2005)

Det er viktig at intervjuobjektene har god kunnskap om fenomenet som skal forskes på.

I et kvalitativt intervju må jeg som forsker sikre at informantene får spørsmålene på en slik måte at de har rom for å legge frem svarene ut fra eget perspektiv og opplevelse av virkeligheten. Spørsmålene må derfor være så åpne som mulig slik at informantene opplever å bli hørt og ikke styrt til å mene noe. Spørsmålene må likevel være godt strukturert med fokus på fenomenet man ønsker å belyse. (Postholm, 2010)

«Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling.»

(Postholm 2010, s. 21)

Med dette som utgangspunkt og en bevissthet om at samfunnet er i stadig endring på grunnlag av møte mellom mennesker, vil dette ha en betydning for intervjuet og analysen i etterkant.

Alle intervjuene ønsker jeg å gjennomføre som ustrukturerte intervjuer. Dette for å sikre at alle parter får frem sin mening, samtidig som at jeg kan kontrollere at jeg får stilt alle mine uttenkte spørsmål.

3.2.3 Forskningsintervjuer

Med tanke på at jeg ønsker å gjennomføre kvalitative intervjuer med fenomenologisk tilnærming blir det viktig for meg å lage gode åpne spørsmål som utgangspunkt samtidig som det er rom for at informantene har egne refleksjoner i forhold til fenomenet.

Postholm (2010, s 68-74) tar for seg ulike former for intervjuer og viktigheten av at jeg som forsker tenker gjennom hvilke type intervjuer som egner seg i ulike settinger. I min forskning har jeg en problemstilling som jeg ønsker å finne noen svar i forhold til. Dette er mulig med flere innfallsvinkler. Postholm snakker om *det planlagte, formelle intervju*. I sin forklaring henviser hun til Fontana og Frey (1994/2000) som snakker om *det strukturerte intervju* hvor alle informantene blir stilt de samme spørsmålene som er bestemt på forhånd. Alle svarer da på de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Utfordringen her er at forskeren lett vil spore informanten, slik at det ikke er rom for refleksjon, og informasjonen viser ikke informantens egentlige syn på fenomenet.

En annen variant av intervjuer kaller hun «*det halvplanlagte formelle intervjuet*». Her er det laget noen spørsmål på forhånd, men det er rom for at samtalen får nye elementer som ikke var planlagt på forhånd. Dersom man som forsker fokuserer på samtalen man får med informanten kan det i slike intervjuer dukke opp informasjon som man ikke hadde forutsett.

Den tredje varianten av intervjuer ønsker hun å kalle «*det uplanlagte, halvformelle intervjuet*». Dette kaller hun det åpne intervjuet. Med slike intervjuer mener man at det er mulig å forstå informantenes meninger om fenomenet uten at man har gitt noen innfallsvinkler på forhånd (ibid).

Uavhengig av intervjuform mener hun:

«Dersom forskeren skal forstå forskningsdeltagernes situasjon fra deres ståsted, er det viktig å kunne begripe eller innta den andres perspektiv, det emiske perspektivet.»

(ibid, s. 74)

3.3 Datainnsamling og valg av informanter

Med kvalitativ fenomenologisk forskning er det ikke antallet man intervjuer, men heller informantenes refleksjon som skal vektlegges. Kvale & Brinkman (2009) sier noe om at en forskers rolle i et intervju kan ha betydning for resultatet. Temaet er min *livsverden*. De som skal intervjues bør gå fra møtet med en *positiv opplevelse* av å ha sagt noe viktig (ibid).

Intervjuene har blitt gjennomført på egen arbeidsplass. Før intervjuene ble gjennomført hadde jeg søkt Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om å få gjennomføre prosjektet. Prosjektet ble godkjent såfremt jeg følger retningslinjene for personvern (Vedlegg 2). Rektor godkjente og signerte for at jeg kunne gjennomføre forskningen på eget arbeidssted.

«Jeg har valgt å fokusere på fagsamarbeid og kompetansedeling da det forventes at våre elever etter endt skolegang skal kunne orientere seg i et komplekst samfunn som krever mye samarbeid. Siden skolen er organisert med faste fagmøter ønsker jeg å forske på en av faggruppene og deres elever i dette faget. Det som vil være interessant er hva de mener om organiseringsformen og muligheter.»

(Utdrag fra søknad om skolens tillatelse for å gjennomføre intervjuer.)

Lærerinformantene fikk god informasjon om hvilke rettigheter de har i forhold til intervjuet, anonymisering og muligheten til å trekke seg til enhver tid i perioden frem til arbeidet blir levert.

Siden jeg også har valgt å benytte elevgrupper, trengte jeg samtykke fra hjemmene slik at foresatte kunne avgjøre om jeg kunne benytte ungdommene deres som informanter. Alt dette ble gjort skriftlig. Av de som gav samtykke valgte jeg ut tre grupper elever som ble intervjuet som grupper.

Alle intervjuene valgte jeg å gjennomføre med lydopptak slik at jeg kunne transkribere opptakene i etterkant. Dette gjorde jeg av to grunner. Det ene er at man slipper å ta notater under samtalen og jeg som forsker kan fokusere på informantene. Det andre er at jeg ved transkribering kan få ro til å hente ut detaljerte svar som kan ha betydning for resultatene i mine funn.

3.3.1.Forskningsspørsmålene

Endringsledelse og skoleutvikling er viktige faktorer som legger grunnlaget for en skole som er tilpasset et samfunn i utvikling. I dette prosjektet har jeg valgt å se på fagmøter satt i system på en bestemt ungdomsskole. Det interessante er å forske på samarbeidskultur, leders innvirkning på skoleutviklingen og endringsprosessen. Problemstillingen har derfor blitt:

- **Hvordan organisere lærernes arbeid med tanke på å få til kompetansedeling?**

Når tema og problemstilling var utformet så jeg at teorien til Hargreaves og Fullan beskriver utfordringen med å bygge et kollegium som opplever en god og utviklende arbeidskultur hvor alle er en del av utviklingen på skolen. I forskningen for å finne mulige svar vil fagsamarbeidet være faktoren som informantene forholder seg til. Det er derfor naturlig at dette spørsmålet er en del av problemstillingen.

- *Hvilken oppfattelse har ledelsen/lærerne i fagteamet om organiseringsformen og muligheter?*

Dette spørsmålet er for meg viktig for å danne et bilde av arbeidskulturen og opplevelsen av hvorfor man har gjort endringer. Hargreaves og Fullan (2014) snakker om *profesjonelle læringsfellesskap*. De snakker om systematisk samarbeid mellom lærere med et ønske og mål om å dytte hverandre fremover og samtale om praksis. En typisk lederstil her kan være nudging. Med dette spørsmålet har jeg et ønske om å forstå hvorfor og hvordan fagmøtene blir gjennomført.

I oppgavens avgrensning har jeg utformet forskningsspørsmål som vil være med på å gi meg svar på problemstillingen.

- *Bidrar fagsamarbeid til kompetansedeling og kompetanseheving?*

Hvilke ledelsesperspektiver er bakenforliggende til organiseringen. Opplever lærerne i fagteamet at møtene er inspirerende og utviklende. Er fagmøtene av en slik karakter at de danner grobunn for samarbeidskultur og kompetanseutvikling. Irgens (2010) forsøker å gi en forklaring på hvor viktig det er å vite hvor man er i en utviklingsprosess. Vi må alltid huske at en endring trenger oppfølging for å utvikle seg i ønsket retning. Hargreaves og Fullan (2014) snakker om *kunstig kollegialitet*. Å utvikle god samarbeidskultur er en langsom prosess som mange ønsker skal gå raskere.

- *Hvilke ledelsesformer er det som understøtter en organisering som bidrar til kompetanseheving?*

Når Hargreaves og Fullan (2014) snakker om kompetanse, vektlegger de *egenskaper som er nødvendige for prestasjoner eller resultater*. Er det mulig å finne denne spisskompetansen ved fagsamarbeid? I så fall, kan denne kompetansen deles på en slik måte at flere får glede av å oppleve suksess. Kan fagsamarbeidet lage rom for deling av de gode eksemplene?

Hva forventes det av leder og hva forventer leder av lærerne?

Det siste forskningsspørsmålet fokuserer på elevenes opplevelse av undervisningen;

- *Hvordan opplever elevene organiseringen av undervisningen når den er parallellagt? Ser de fordeler/ulempes og muligheter for egen læring?*

«Lærere som arbeider i profesjonelle kulturer kjennetegnet av samarbeid, presterer vanligvis bedre enn lærere som jobber for seg selv.» (Hargreaves og Fullan 2014, s. 131)

3.3. 2 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

I intervjuguiden laget jeg spørsmål rundt forskningsspørsmålene. I første runde fokuserte jeg på spørsmålene til rektor siden lederstil og rolle er interessant i min forskning. Spørsmålene måtte derfor finne ut av leders bevissthet om hva, hvordan og hvorfor utvikling skjer. Hvilke tanker har leder om endringsprosessen og årsaker til at endring skjer/eller ikke skjer?

Jeg valgte å benytte de samme spørsmålene som utgangspunkt til lærerne slik at jeg kunne få flere perspektiver. På denne måten kunne jeg i etterkant danne meg et bilde av rolleforskjeller i en endringsprosess.

Rektor, som har det pedagogiske ansvar for gjennomføring av en endring i en organisasjon, valgte jeg å intervju før intervjuene av lærerne. Dette fordi jeg ikke skulle glemme innfallsvinkler som leder har for å gjennomføre endring. Disse kan muligens være nyttige å ha

med i intervjuene med lærerne. Intervjuet ble gjennomført på rektors kontor etter skoletid og her valgte jeg et halvplanlagt, formelt intervju. (Postholm 2010, s.72)

I mitt valg av lærere falt det naturlig å fokusere på fagteamet som underviser 10. trinn i matematikk. Det er et fagteam som består av en godt sammensatt gruppe med en nyutdannet lærer som har undervist i tre år, to lærere som har vært med på hele endringsprosessen, og en lærer som kom fra en annen skole for fire år siden. Elever og lærere har på dette tidspunkt gjennomført nesten tre år med denne arbeidsformen. De kan da muligens gi et tydeligere bilde av hvordan organiseringen fungerer både kollegialt og mot elevgruppen.

De ble intervjuet individuelt, og også her la jeg opp til et åpent halvplanlagt intervju. Det var også rom for egen refleksjon og innspill. Intervjuene ble gjennomført på mitt kontor etter skoletid slik at vi fikk arbeidsro.

Hvert intervju varte i ca en time. Informantene hadde lest gjennom intervjuguiden før vi startet. Jeg vektla likevel at denne ikke ville være styrende for samtalen og at det var viktig at de kom med egne tanker og utspill om organiseringen og muligheter/begrensninger. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg alle ord for ord. Dette var et tidkrevende arbeid, men for meg som forsker var det viktig å få med alles synspunkter og innfallsvinkler. Alle transkriberinger leste jeg flere ganger. Postholm (ibid) mener at transkriberinger bør gjøres av forskeren selv. Dette fordi man hele tiden analyserer resultatene man får. Siden jeg under samtalene hadde fått med forskningsspørsmålene, kategoriserte jeg transkripsjonene inn i grupper for å se om det ga meg noen funn til analysen. Dette var et spennende arbeid som ga meg ny forståelse av virkeligheten.

Intervjuene av elevgruppene gjennomførte jeg i skoletiden i sammenheng med et prosjekt. Hver gruppe bestod av 3 elever sammensatt i forhold til hvilket nivå de hadde valgt å få sin matematikkundervisning. Elevene velger selv mellom tre nivåer to timer hver uke. I disse timene vet de tema og innhold på hvert nivå og må velge selv hvilket nivå de mener gir best faglig utbytte for dem. Leksene har de også valgt dette nivået på selv, også her er de tredelt. De vet ikke hvilken faglærer som er i rommet. Siden elevene hver uke kan velge ulike nivåer, har jeg observert og satt sammen de som oftest har valgt nivået. I mine intervjuer har jeg en gruppe fra høyeste nivå, en fra middels nivå og en fra basisnivået. Elevene går ikke i samme klasse, og undervisningen i faget er parallellagt for hele kullet. Elever er en takknemlig gruppe. En kopp varm kakao gjorde at de følte at dette var en god opplevelse. Jeg forklarte

dem også tydelig hvilke regler som gjelder for meg og hvorfor jeg valgte lydopptak. De ble også informert om anonymisering og at jeg ønsket deres egne meninger og ikke hva de trodde jeg ønsket at de svarte. Elevgruppene kjenner meg godt. Når samtalen kom i gang viste de stor refleksjon over temaet fagsamarbeid blant lærerne. De hadde også god oversikt over hvilke av faglærergruppene som samarbeidet godt eller ikke godt. Intervjuene varte ca 30 min.

3.4. Analysen av datamaterialet

Etter at alle intervjuer var gjennomført og transkribert hadde jeg nå mye materiale som skulle settes i system og tolkes. Det har vært viktig for meg å ha en induktiv tilnærming og at informantene mine skulle få mulighet til å komme med egne refleksjoner og innfallsvinkler.

Intervjuene til elevene trengte jeg ikke å kategorisere i etterkant. Der hadde jeg klare utsagn om like temaer fra alle gruppene (se vedlegg 4, en transkribert side av elevintervjuene).

Når jeg kom til intervjuene med rektor og lærerne, opplevde jeg at det var viktig å sette informasjonen i system. For at ikke viktig informasjon skulle bli borte brukte jeg den hermeneutiske spiral som metode (Postholm 2010, s. 99). Her beveger jeg meg mellom hele transkriberingen og deler som handler om samme emne.

Intervjuene med lærerne ble kodet i forhold til like temaer. Deretter laget jeg et skjema hvor jeg kategoriserte temaene og klippet inn utsagnene som handlet om samme emne. I dette skjemaet fikk hver lærer sin egen skriftfarge på egne utsagn. Dette var viktig. Klipp og lim var viktig for at ordlyden ikke skulle endres fra den direkte transkriberingen.

Nilsen (2012, s. 99) sier at det er viktig å kode alt materialet, samtidig som man ikke «*jakter på essensen*» for tidlig i analysen. Det var mange utsagn som lignet, men ikke nødvendigvis hadde helt lik mening. Lærerne har jeg valgt å behandle som en enhetlig gruppe. Med det mener jeg at ingen blir nevnt som den eldste, den yngste. Det vil derfor i analyse ikke være mulig å vite om de direkte utsagnene kommer fra samme person eller ikke.

Det som også har vært viktig for meg er at alle informantene mine har fått tilnærmet like stor andel sitater i analysen. Når jeg refererer til dem som gruppe, har jeg trippelsjekket transkriberingen for å få bekreftet at alle er enige i oppsummeringen.

Når det gjaldt intervjuet med rektor valgte jeg å kode og kategorisere uttalelsene slik jeg hadde gjort med lærerne. Kategoriene jeg forsøkte å samle uttalelsene under, valgte jeg i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.5. Validitet og reliabilitet

«I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematisk» (Postholm 2010, s. 169)

Det er viktig å huske at møtet mellom forsker og informanter er et bestemt sted på en bestemt tid (*ibid*).

Selv om jeg har forsøkt å lage åpne intervjuer med rom for refleksjon fra informantene må jeg huske at de kan være preget av relasjonen mellom meg som forsker og situasjonen. Mitt ønske i intervjusituasjonene har vært at ikke mine meninger skulle prege samtalene. Rektor som eneste informant fra lederperspektivet kan nok ha et ønske om å legge vekt på å gi et godt inntrykk.

Det har vært viktig med lydopptak og transkribering for å fange informantenes oppfattelse i etterkant. Validitet eller troverdighet krever at leseren får bildet av hele *forskningsprosessen* (*ibid*).

Mine funn er først og fremst gjeldende for en bestemt arbeidsplass, men med teorien som bakteppe er det mitt ønske at resultatene kan være av interesse for lignende utviklingsarbeid.

3.6. Ethiske betraktninger

Når man skal forske på egen arbeidsplass er det viktig å være tydelig i forhold til rettigheter og ansvar overfor informantene.

En skole må bestrebe seg på gjøre enkeltindividene så anonyme som mulig i oppgaven. Siden leder er kun én person har jeg valgt å informere leder underveis i prosessen.

Dersom det viser seg at noen funn kan oppleves vanskelig eller negativt ønsker jeg å drøfte dette mens prosessen pågår.

Alle intervjuopptak skal kun gjøres av meg og slettes i det oppgaven blir ferdig. Eventuelle vedlegg i oppgaven som omhandler informantene skal anonymiseres i forhold til arbeidsplass og person (ibid).

4. Presentasjon av datamateriale og analyse

Problemstillingen og forskningsspørsmålene hadde jeg som et utgangspunkt, men var klar for å tilpasse disse i forhold til informasjonen som ble gitt i intervjuene.

Dette opplevde jeg ikke var nødvendig. Samtalene gikk lett og alle informantene var engasjerte i temaet og hadde klare tanker om hva som fungerte og hvilke utfordringer som fantes. Både rektor og lærerne hadde mange tanker om hvordan man kunne få en god utvikling mot en arbeidsform som ivaretar alle i organisasjonen skole. Rektor er nok preget av at skolen er i en endringsprosess med tanke på lederstruktur. Dette, slik jeg opplevde det, gjorde at han hadde klare tanker om fagmøtet og tanker om denne arbeidsformen, men at han var litt usikker på hvordan dette skulle følges opp fra ledelsen. Slik skolen ledes i dag er det kun én administrativ leder på skolen.

Min rolle er stedfortredende, noe som på papiret vil si at jeg går inn i rektors rolle når han ikke er til stede. I hverdagen tolker kollegiet min rolle som en administrativ rolle med mange administrative oppgaver. Samtidig har jeg også i mange år fått mulighet til å delta i endringer for en bedre skole.

4.1 Bakgrunnen for at man ønsker en annen arbeidsform

Fagmøtene som arbeidsform henger sammen med blant annet at skolen ble totalrenovert. En gruppe lærere arbeidet med prosessen det tar å programutrede den nye skolen. De gjennomførte flere besøk på andre skoler, samt hadde med en konsulent som skulle hjelpe dem med progresjonen i arbeidet slik at alle skulle føle at de var delaktige i prosessen.

I denne sammenhengen ble det bestemt at skolen skulle bygges som en baseskole. Ingen klasser skulle ha egne klasserom, men forflytte seg rundt i bygget avhengig av fagene de skal ha.

Klassene ble organisert slik at det skulle være små grupper i de skriftlige fagene og større grupper i de muntlige. Dette førte til at vi fikk vanlige klasser A,B,C,D og romertallsgrupper I,II,III, som ble satt sammen av ca lik andel elever fra hver klasse.

På denne måten mente man at det skulle bli rom for bedre tilpasset opplæring i de skriftlige fagene samt at man sosialt hadde undervisning sammen med forskjellige grupper. De skriftlige fagene skulle også parallellegges slik at lærerne kunne se behovet til hele trinnet under ett.

På den pedagogiske plattformen Fronter ble det laget fagrom i alle fag, og elevene skulle oppleve like lekser og lik fremdrift uavhengig av hvilken klasse eller gruppe man tilhørte. Disse leksene skulle igjen tilpasses den enkelte elev.

For å få til like planer trengte lærerne samarbeid. Fagmøtene som begrep oppstod og lærerne, som også før hadde samarbeidet, avtalte møter med tanke på dette samarbeidet. Med arbeidstidsavtalen som en fordel eller utfordring, ble det vanskelig å få plassert alle fagmøtene man skulle være en del av. Jeg valgte derfor i min rolle å sette disse møtene i et system som skulle gjøre det lettere å gjennomføre, samt at ledelsen og kollegaer kunne vite hvem som har møter når. I hverdagen er, slik jeg tolker det, struktur og systemer nyttig for å ivareta alle arbeidsoppgaver. For en leder vil målet være hvorvidt organiseringen kan gjennomføres slik man har tenkt eller ikke. Er dette en arena som fører til kompetansedeling og samarbeid for lærerne? Opplever alle at fagmøtene gir muligheter for en bedre og mer helhetlig samarbeidskultur som løfter elever og lærere til å gjøre en bedre jobb.

Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt har jeg forsøkt å samle hva som kom frem i intervjuene. Jeg har forsøkt å samkjøre uttalelser som omhandler samme emne. I denne delen vil jeg veksle mellom oppsummering av hva informantene har sagt og transkribering.

4.2 Hvilken oppfattelse har ledelsen/lærerne i fagteamet om organiseringsformen og muligheter?

Innledningsvis har jeg skrevet en empiri i forhold til skolens utvikling og organisering. Det var likevel interessant å se hva den enkelte lærer/leder hadde av forforståelse til organiseringsformen. Irgens (2007) snakker om hvor man er i en endringsprosess. Er det slik at endringen er implementert hos kollegiet på en slik måte at det går av seg selv, eller har skolen flere faser igjen før alle ser en eventuell nytteverdi.

Rektor mener at denne formen for organisering er en «*gavepakke*» som gir forutsigbarhet. Han refererer til den gang ildsjelene møttes på kveldene for å samarbeide. Han sier også noe om arbeidstidsavtalen som omhandler rettigheter og forpliktelser om tilstedeværelse. Hensikten med fagmøtene slik han ser det er;

«Å få et forutsigbart, rettferdig system på det hele som gjør at alle fag og ansatte blir tatt hensyn til.»

I denne organiseringen har alle fag fagmøter en time hver tredje uke. Dette, slik han ser det, gjør at alle har mulighet for å løfte hverandre som fagpersoner gjennom deling av «*best practice*».

Han mener at med faste møteplasser for et fag ligger det godt til rette for at kompetansedeling kan skje. Det er derfor viktig at lærerne har et genuint ønske om å møte på fagmøtene og dele kompetansen med hverandre. Som han sier:

«Det er bare når vi snakker med hverandre at vi finner de gode løsningene.»

Lærerne har noe ulike oppfattelser av organiseringsformen. Det betyr ikke nødvendigvis at de er uenige, men de har ulike ståsteder i forhold til andre arbeidsoppgaver de også har.

Lærerne var klart enige om hvorfor vi hadde fagmøter. En av dem sa blant annet:

«Vi skal sikre at elevene får et likt og likeverdig tilbud. Lik fremdrift, lekser og prøver»

Det kom også frem at tanken med fagmøter var å få en bedre delingskultur og en struktur på faget.

Lærerne hadde mange tanker om mulighetene som fagmøtene gir. De mener at med en god møteplass er det rom for å diskutere fag, didaktikk og ikke minst utfordringer i forhold til elever og tilnærningsmetoder.

Noen av lærerne tok også frem at fagmøtene var satt i system for å dokumentere at man samarbeidet. Med dette mente de at når listene på møtene var laget og oversikten hengt opp, så var ledelsen fornøyd. Dette velger jeg å følge opp i neste avsnitt.

4.2.1 Hvilke tanker har dere om hvordan møtene gjennomføres og innholdet?

I samtalen fokuserte både ledelsen og lærerne på hvordan møtene i dag ble gjennomført.

Rektor var ærlig på at han trodde at de fleste møtene bare var organisatoriske og forholdt seg til å legge planer for undervisningen som skulle skje. Han registrerte også at noen av møtene ikke ble gjennomført. Han så at det var behov for å skape en «*retning*» om innhold. Dette er ikke gjort til nå, men han hadde gode tanker om hvordan et godt fagmøte kunne gjennomføres. Helt klart mente han at *kvaliteten* på møtene må heves.

Oppskriften på et godt fagmøte

1. For og etterarbeid

2. Dele fagutfordringer

3. Faglig oppdatering

(Rektors tanker om innholdet i et fagmøte)

Det må være rom for å diskutere det vi ikke får til, mener rektor. Kanskje er vi bare på stadiet påtvunget kollegialitet. For å få til de gode møteplassene må alle møte med gode holdninger.

«Hjertet må være med hos de som arbeider»

Når det gjelder ledelsens engasjement så har rektor noen tanker om hvordan man kan arbeide tett mot lærerne. I endringen som kommer på skolen vil det bli flere som har ledelsesansvar og dermed flere som kan følge opp den gode undervisningen. Hvordan dette skal organiseres er ikke helt avklart ennå, men det skal være klart til neste skoleår. Slik jeg tolker dette ser rektor at det er lite tid til den pedagogiske ledelsen slik vi arbeider i dag. Hensikten med ny lederstruktur er ikke utvidet kontroll, men et ønske om en utvikling for skolen slik at vi løfter hverandre og elevene i samme retning.

*«Kulturen er litt vanskelig i forhold til engasjement om andres
opplevelser og erfaringer» (Rektors refleksjon)*

Når det gjelder hvilke lederstiler han mener kan være til hjelp for en god utvikling, har han ingen klare tanker om dette, men ser at en variant av «tjenesteledelse», hvor leder går inn og hjelper til ved å vise de gode eksemplene. Med flere ledere vil det være rom for delegert ledelse.

Lærerne hadde lignende oppfattelse av hvordan fagmøtene i dag gjennomføres. Lærerne var veldig enige om at de savner en engasjert leder som prioriterte møtene.

En av lærerne sier;

«Bare timene er redegjort for så opplever jeg ikke noe engasjement fra ledelsen. Dette savner jeg. Leder kunne ha kommet inn og engasjert seg i møtene av og til. Har aldri sett ham. Ser at mange dropper møter fordi de ikke blir fulgt opp. Dette er feil oppfattelse av tillit.»

Det kom frem at lærerne mener at det er mange muligheter for utvikling i en slik organisering, men utviklingen skjer bare tilfeldig når man ikke opplever å bli fulgt opp. Noen fagmøter jobber fortsatt bra i perioder, men det siste året har flere falt tilbake i gamle takter.

«Fagmøtene kan utvikles dersom vi arbeider med en tydelig struktur og arbeidsform»
«Samarbeidskulturen bør være trygg med ønske om å løfte hverandre som kollegaer.», sier en av lærerne.

Innholdet i fagmøtene er forskjellig i forhold til fagseksjoner. Noen fag er parallellagt, og her er det større mulighet for samarbeid i undervisningen, mener lærerne.

4.3 Kan denne formen for organisering ha betydning for kompetanseutviklingen og faglig oppdatering?

Siden både ledelse og lærere er enige i at innholdet i fagmøtene trenger en tydeligere struktur, og lærerne også sier noe om tettere oppfølging av ledelsen, ble det interessant å se hva de tenker om muligheter for utvikling i denne arbeidsformen.

Både lærere og leder mener at fagmøtene er viktige for en god utvikling på skolen. De er også tydelige på at innholdet i møtene må være slik at alle fagmøter gir mulighet for kompetansedeling.

Rektor snakker om hvilken muligheter han har for å løfte innholdet i møtene.

«Vi er bare i begynnerprosessen når det gjelder samarbeidskultur.»

«Noen fagmøter er preget av at noen har gjort klart noe hjemme og dette blir brukt.

.....fører ikke til utvikling.»

I denne sammenhengen er også rektor preget av at vi er i en omstruktureringsfase. Som han sier er ledelsesstrukturen ikke satt. Han tror faglig oppdatering ikke er det som skjer på hvert fagmøte.

Han registrerer at noen faggrupper fungerer bedre enn andre. Noen lærere melder om at møtene ikke alltid blir gjennomført. Noen har gitt tilbakemeldinger til rektor på at samarbeidet er vanskelig.

Lærerne har mange tanker om hvordan de ønsker seg kompetansedeling og faglig oppdatering. Noe som kom frem når det gjaldt f.eks realfagene er at de er ulikt engasjerte

temamessig. For eksempel er noen mere oppdatert på dataprogrammer som excel og geogebra. De mente at det er viktig at de som er oppdatert, oppdaterer de andre slik at alle har best mulig kompetanse ut mot elevene. Dette mener de blir gjort og at i realfag oppleves det at fagmøtene inneholder kompetansedeling.

Dette mener de fordi de har arbeidet «rundt» hverandre i flere år, noe tidligere parallellegging har muliggjort.

Som en av lærerne sier;

«Vi prøver å utnytte hverandres kompetanse. I fjor var det en god tendens i matematikk hvor vi delte og utnyttet kompetansen mot elevene.»

«Vi må tørre å løfte oss ut og se hva elevene ønsker»

Når det gjelder faglig oppdatering mener flere at prosessen med videreutdanning av lærere er bra, men at det er mange dagskurs som hadde gitt et løft til fagteamene. Videreutdanningen har ikke noe forum hvor kompetansen blir delt og det er trist. Dagskursene koster ofte for mye, mener ledelsen, og dermed er det kun gratiskurs vi kan gå på, sier flere lærere. Opplevelser og input i hverdagen mener de gir både læreren og fagteamet et løft.

Alle lærerne opplever at utviklingsmulighetene i fagteamene blir begrenset når fagdagene blir fjernet i f. eks matematikk. Her var det muligheter for å gjøre fagene mere praktiske og det var tid til fordypning i temaer som f.eks geogebra. I år er heller ikke alle skriftlige fag parallellagt, påpeker de. Som en lærer påstår;

«Parallellegging har betydning for progresjonen i faget.»

Flere av informantene hevder at når vi endrer struktur midt i en prosess, oppleves det som om ledelsen ikke har oversikt over hva vi gjør.

4.4 Er det mulig å utnytte den enkelte lærers spisskompetanse?

Organiseringen av fagdag som fenomen på skolen, virker det som både rektor og lærere ser på som en god organisering. Det at man har samme faget i tre sammenhengende timer hver tredje uke, gir rom til både dybdeundervisning og variert undervisning hvor andre arenaer kan brukes. Alle elevene på samme trinn har samme fag samtidig.

Når det gjelder utnyttelsen av lærernes spisskompetanse, mener lærerne at fagdag og parallellegging lager rom for å undervise flere grupper i temaer som man enten har spisskompetanse i, gløder ekstra for; - eller bare det å kunne forberede seg i ett emne og undervise alle grupper godt i dette. Denne måten å utnytte spisskompetanse på avhenger av fagteamene og hvordan de arbeider, og i hvilken grad de er trygge på hverandre. Ledelsen burde engasjert seg mere og utfordret oss på å utnytte og bruke vår spisskompetanse, mener flere av lærerne. Som en av lærerne sier;

«Leder har ingen innsikt i vår spisskompetanse»

Ønsker at det er et system på å dele kompetanse når man har vært på kurs. I dag er dette bare tilfeldig.»

Lærerne mener at variasjonen i undervisningen som de får til på fagdager gir elevene flere innfallsvinkler og flere som arbeider med elevene. Dette sier en av dem;

«Vi kan løfte elevene faglig fordi det er et team som arbeider med dem.»

Når det gjaldt å få innsikt i den enkelte lærers spisskompetanse og nyervervet innsikt fra videreutdanning og kurs, savnet de fagmøtene som de hadde før med alle som underviser i samme fag. Disse møtene, mener de, trenger ikke gjennomføres så ofte, men satt i system med tanke på skolen som en enhet så vil man ha mulighet til å justere 3 - års løpet til det beste for elevene og reflektere felles om helhetsløpet. Flere av lærerne uttrykket ønske om en organisert dialog med barnetrinnet om kompetansen og undervisningen i spesielt de skriftlige fagene.

4.5 En slik organisering endrer skolestrukturen fra klasser til trinn. Er det en felles forståelse for hva dette betyr på skolen?

Endring av skolestruktur er som Irgens (2012) sier noe som gjøres over tid. Rektor sier noe om at deler av endringen muligens kan oppleves som påtvunget kollegialitet og ikke en endring som alle opplever som en selvfølgelighet.

Når det gjelder hvorvidt skolen har endret struktur i forhold til å snakke om klasser eller trinn, var det interessant å få et innblikk i hva man tenker.

Rektor mener han opplever at lærerne ser på elevgruppene som trinn og ikke bare enkeltklasser. Dette mener han kommer frem i arbeidsplaner som ligger på Fronter. Disse viser lik fremdrift med like prøver til samme tid. Med dette som bakgrunn tenker han at lærerne bruker fagmøtene til å samkjøre trinnet som en enhet. At elevene er organisert slik at det er sammensatte grupper i muntlige fag, mener han fører til at trinntanken kommer tydelig frem. Han tror at noen lærere fortsatt tenker min klasse, *«men det er unntaket»*.

Når lærerne snakker om trinn opplever jeg at de har mest fokus på hvordan vi utnytter denne muligheten faglig. De vektlegger to sider ved denne organiseringen, den psykososiale og den faglige. Når det gjelder det psykososiale miljøet for elevene, tror de at dette har gode forutsetninger når elevene blir organisert i forskjellige grupper og ikke bare klasser.

En lærer sier;

«Elevene vil få flere sammensetninger som gir mulighet for at de føler seg trygge og trives. De elevene som sliter med endring av grupper trenger denne treningen, men vi må være bevisste på å lage trygge grupper.»

Slik jeg tolket lærerne var de opptatt av å bygge gode relasjoner for elevene hvor de føler trygghet og tilhørighet. Som en av lærerne sa;

«Målet må være at de går ut fra ungdomsskolen som et tryggere, helere menneske».

Lærerne opplever at skolen fokuserer på trinn og ikke klasse. Dette opplever de som riktig.

Når det gjelder den faglige oppfølgingen av elevene mente de at tanken med trinn gjør det enklere å se på hele elevgruppen som en enhet. De ser at fagmøtene er viktige for å ivareta trinnets behov i forhold til undervisning. Lærerne snakker om mulighetene som de opplever ved å ha fagmøter. En av dem sier;

«Man kan justere undervisningen for gruppene slik at det blir mere helhetlig. Når man parallellegger er det enkelt å undervise i emner man er trygg på for hele trinnet.»

De mener at fagmøtene legger til rette for at man får innsikt i hele trinnet. De mener at alle faglærerne har kunnskap om hvordan elevgruppen er faglig. Noen lærere mener at slik undervisningen har vært med parallellegging og små grupper, har dette ført til at man slipper tilfeldige vikarer ved korttidsfravær fordi elevene kan deles på de andre gruppene og få kontinuitet i undervisningen.

4.6 Hvilken oppfatning har elevene av denne organiseringen mot undervisning?

Alle ønsker seg gode resultater for egen skole. Endringer, slik jeg ser det trenger god dokumentasjon for at man kan forsvare at man gjennomfører endringen. Når det gjelder hvorvidt man får bedre resultater eller ikke på de nasjonale testene, kan det hende at dette ikke kan måles de første årene, eller at det ikke endrer resultatene i det hele tatt. Hva tenker rektor og lærerne om endringen? Tror de elevene opplever denne som bra for dem? Har elevene noen oppfattelse om at lærerne samarbeider systematisk?

4.6.1 Fra leders ståsted

Rektor tror ikke elevene vet eller merker direkte at lærerne har fagmøter. Det er helt klart merker mener han er at planene, leksene og fremdriften i faget er felles for alle klassene. Han sier også noe om at fagdage er helt avhengig av fagmøter for å kunne gjennomføres godt.

4.6.2 Fra lærerens ståsted

Lærerne er tydelige på hvor viktig fagmøtene er for at elevene skal få en god oppfølging. På fagmøtene snakkes det om elevene, noe som gjør at lærerne blir kjent med alle elevene.

Som en lærer sier;

«Elevene merker at vi samarbeider. De opplever at vi har pratet om dem.»

«Elevene opplever å bli sett på en annen måte.»

Når lærerne snakker om fagmøter og hvordan elevene merker at de samarbeider, snakker alle også om mulighetene som fins når timene i samme fag er parallelllagt på trinn. Slik de opplever elevenes tilbakemeldinger, mener de at elevene ønsker variasjonen av grupper og tilpasningene i undervisningen. Et av utsagnene til en lærer er;

«De som trenger ekstra hjelp kan føle seg flinkere når vi deler dem i nivå.»

«Elevene som er vant til denne arbeidsformen etterspør gruppeendring når det ikke skjer.»

4.6.3 Fra elevenes ståsted

I intervjuene med elevgrupper valgte jeg å intervju dem i forhold til hvilket nivå de selv hadde valgt å få undervisningen i matematikk 2 timer pr uke på. Elevene hadde valgt lavt, middels eller høyt nivå avhengig av temaet. Mange elever gikk alltid til samme nivå, mens noen byttet nivå innimellom. Gruppen som ble intervjuet besto av tre elever hvor to alltid hadde vært på dette nivået og en hadde beveget seg mellom to nivåer. For å få et så godt bilde av elevenes oppfattelse som mulig, intervjuet jeg tre grupper med elever, en fra hvert nivå. Resultatene av intervjuene var informative. Elevene reflekterte godt om deres opplevelse av lærernes samarbeid. Elevene merket godt at lærerne samarbeidet for en god undervisning. De mente at planene i matematikk var gjennomarbeidet og ga mulighet for at de kunne bli bedre. At de fikk planer som gjaldt en hel periode, gjorde at det var enklere å planlegge arbeidet med faget (Vedlegg 3). Om de valgte høyt, lavt eller middels nivå, så følte de at lærerne hadde oversikt over alle elevene.

De opplevde at parallellegging og fagdagene gjorde at undervisningen ble tilpasset alle. Parallelleggingen mente noen også var fin dersom en lærer var borte. En elev sa;

«..Nå har vi flere som vi kan spørre om hjelp, og vi kjenner godt alle fire. Dessuten blir det mye bedre om en av dem er borte, for da får vi ordentlig undervisning likevel av en av de andre.»

Alle gruppene ga uttrykk for at de hadde mulighet for å bli bedre i faget når de måtte ta ansvar og velge nivå. De som valgte høyt og lavt nivå mente at dette ga dem mulighet til å prestere bedre. På lavt nivå opplevde elevene at de torde å spørre mere. De følte også at undervisningen ble tilpasset dem og at de endelig følte at de kunne noe. De flinkeste, som alltid svarer, var ikke i rommet. Dette gjorde at de ble tryggere på å spørre. De fikk gjennomgang av temaet på et nivå som de forstod.

Gruppen elever som valgte høyt nivå mente at de var mer fokusert for læring fordi de fikk utfordringer. De mente også at det var fint å samarbeide med de andre i rommet, fordi alle hadde et ønske om å forstå oppgavene. I timene pratet de bare fag fordi de ville lære mest mulig. De følte også at det ble viktig å fullføre oppgavene når de kom hjem.

Både de som valgte høyt og lavt nivå mente at de valgte utfra hva de selv trengte eller ønsket av undervisning. Det betydde lite hva andre elever valgte eller hvilken lærer som skulle undervise i timen. Elevene på høyt nivå mente at det var positivt at faglærerne rullerte på disse timene, for da fikk de forklart på ulike måter.

Som en sa;

«Fordelen med å få forklart på forskjellige måter er at jeg blir mere bevisst på hvilken metode jeg skjønner best. Det som er fint da er at jeg kan fortelle min hovedlærer hvorfor jeg endelig skjønnte emnet. At alle lærerne har et ønske om at vi skal få til mest mulig, blir tydelig når vi får forskjellige lærere.»

Gruppen som valgte middels nivå opplevde også fordelene med å kjenne lærerteamet og få tilpasset undervisningen. De reflekterte over middels nivå og mente at spredningen i gruppen nok var annerledes enn høyt og lavt. Noen skulle kanskje valgt høyt, mens andre burde valgt lavt. Likevel opplevde de at undervisningen her gjorde at de hadde mulighet til å forbedre seg i faget.

De reflekterte også over hvordan de selv lærte best. I denne refleksjonen mente de at undervisningsformen hadde gjort dem mere bevisst på egen læring. Om trygghet og faglig utvikling sa en av elevene;

«På første var jeg litt usikker fordi jeg ville bare ha min faglærer. Nå ser jeg at jeg har lært mere enn jeg ville gjort med bare en lærer og ett opplegg.»

Alle gruppene reflekterte over samarbeidet lærerne har i ulike fag. Alle mente at samarbeidet mellom lærerne var dårlig i noen fag og at det gjorde undervisningen ulik. Alle gruppene ønsket seg nivårulling i språkfag. Enigheten var stor om at noen elever kunne mye og noen elever kunne lite. I intervjuene mente de fleste at leksene burde være nivådelt, slik de er i matematikk. Ingen av elevene uttalte noe annet. Elevene mente også at i noen fag hadde det vært fint å ha samme lærer på samme emne. Dette mente de kunne være nyttig i f.eks naturfag.

En av elevene mente;

«En dag i uka med bytte av lærere som et fagdagsopplegg hadde vært fint. Det er greit med andre innfallsvinkler selv om læreren vi har er bra.»

5. Drøftinger

I dette studiet har jeg forsøkt å fokusere på hvordan en endring i organiseringen kan ha betydning for lærernes kompetansedeling, kompetanseheving og undervisning på en ungdomsskole. Siden studiene er gjort på én enkelt middels stor ungdomsskole kan grunnlaget for å trekke en konklusjon være noe snever. Likevel kan man finne forskning som understøtter resultatene av mine funn. I drøftingene vil jeg studere problemstillingen sett i lys av funnene som jeg har skissert i analysen. Teorien som beskrevet i kap 2 vil jeg bruke som begrunnelse i min refleksjon.

5.1 Hvordan legger skolen til rette for en endringskultur

I empirien kommer det frem at totalrehabiliteringen av skolen førte til en programutredning for hvordan man så for seg en fremtidig skole. I denne sammenhengen valgte skolen en struktur som ville føre til store endringer for de som arbeidet der.

Hargreaves og Fullan (2014) snakker om frykten for det ukjente og hvor viktig leders engasjement er i en slik prosess. I planleggingsfasen kan FUL-ledelse være positiv for fremdriften. Her vil en rektor som har en klart visjon og et tydelig ønske om å involvere og utfordre både seg selv og lærerne mot et bedre læringsmiljø, være en fin drivkraft i endringen.

«Profesjonelle læringsfellesskap krever en arkitektur eller en utforming om de skal være produktive.» Hargreaves & Fullan (2014, s. 160)

At fagmøtene settes i system organisatorisk, sikrer at møtene ikke blir uformelle og tilfeldige, men kan skape et tydelig *«profesjonelt fellesskap»* (ibid).

«Utviklingshjulet» til Irgens kan brukes som en indikator for hva som kan oppleves som begrensende når man skal endre et samarbeidsmiljø. Dersom en leder kan motivere sine lærere til å se at en samarbeidskultur kan føre til et *profesjonelt læringsfellesskap*, er man på riktig vei (ibid).

Målet for en skole, mener Irgens (2010), må være at man på utviklingshjulet er i rom 4. En leder som tydelig forventer og organiserer skolen slik at kollegiet er i en «vi» - kultur har mulighet for en god samarbeidskultur.

Fagmøtene opplever jeg at både lærerne og rektor ser på som en nyttig og viktig organisering. De opplever også at fast organisering av møtene er viktig for å skape utvikling. Dette kan man gjerne se i sammenheng med ledelsesteorien «nudging». Med å organisere når møtene skal gjennomføres blir den enkelte lærer «puffet i riktig retning» uten at det nødvendigvis oppleves som kontroll, men tilrettelegging (Hargreaves & Fullan 2014). Med et fast system på samarbeidet slipper lærerne å velge hvordan de vil organisere samarbeidet. I analysen ble det nevnt arbeidstidsavtalen som en utfordring. Denne utfordringen fjernes ved å sette fagmøtene i en oversikt som tar hensyn til arbeidsavtalen. At lærerne nå har faste tidspunkter de skal møtes vil være en medvirkende årsak til at de ikke trenger å vurdere hvorvidt behovet for samarbeid er til stede. Slik jeg tolker intervjuene, opplever lærerne fagmøtene som en nyttig og viktig arena for samarbeid. Lærerne har blitt puffet i samme retning, og dette har ført til at møtene er på vei til å bli et av skolens system.

5.1.1 Har kulturen på arbeidsplassen betydning for gjennomføring av endringen?

Samfunnet forandrer seg, forventningene endrer seg, og rektors oppgave vil alltid være en balansegang mellom å ivareta tid til lærernes arbeidsoppgaver, samtidig som skolen skal fornye seg. Hvilken arbeidskultur som fører til utvikling og hvordan den oppleves, vil ha betydning for hvordan rektor skal arbeide mot ønsket om samarbeid og kompetansedeling. Slik jeg tolker rektor i intervjuene snakker han om utfordringer i forhold til arbeidstidsavtalen, subkulturer og den autonome læreren. Dessuten blir det mange fagmøter å følge som leder, og oversikten over innholdet i møtene kan være vanskelig.

Lærerne, slik jeg tolker dem, mener at innholdet i fagmøtene er forskjellig avhengig av fagseksjon. De uttrykker et ønske om en leder som engasjerer seg i innholdet.

Med et ønske om en god arbeidskultur mener Hargreaves og Fullan (2014) at balkanisering og subkulturer fører til dårlig kommunikasjon. For en leder mener de at man strategisk må legge til rette for kollektivt ansvar slik at kulturen endrer seg. De gir mange eksempler på innfallsvinkler til dette. En mulig innfallsvinkel kan være *å flytte lærere på forskjellige trinn i løpet av årene, for å utvide nettverkene deres*. De mener også at en leder må rydde rom slik at lærerne kan samarbeide på tvers av trinn. Slik jeg tolker dette, handler det om både å få kunnskap om sine kollegaers arbeid og å knytte lærerne sammen som en enhetlig gruppe på skolen. Fagmøtene som denne skolen har, kan man si er et verktøy med tanke på en god arbeidskultur.

Hva med den autonome læreren?

Skal ikke egen kompetanse være gjeldende? Må man undervise på bestemte måter? Rektor sa noe om læreren som kom med ferdige opplegg til fagmøtene.

Hargreaves og Fullan (2014) forsøker å forklare utviklingen av skolen som en enhet. Det skal være slik at elevene og lærerne opplever utvikling. Den autonome læreren skal utfordres i å dele og utveksle ideer slik at alle blir bedre. Rektor skal kunne vite at elevene til enhver tid får best mulig oppfølging. Det betyr ikke at lærere må bruke bestemte innfallsvinkler, men de må samhandle med andre lærere og være mottagelige for nye ideer. Dette kaller Hargreaves og Fullan for *profesjonell kapital*.

Rektor nevner også at arbeidstidsavtalen kan være en utfordring for å få til samarbeid mellom lærerne. Siden denne skolen har funnet en type organisering som er mulig å gjennomføre innenfor arbeidstidsavtalen, kan ikke jeg se at dette er noen utfordring. Det som kan være av interesse, er å se på innholdet av de «møtene» som gjennomføres. Rektor mener det er mange møter, siden alle fag har sine fagmøter. Som leder skal du ha en oversikt over hvordan møter, undervisning etc gjennomføres. Når det gjelder å lede et slikt arbeid kan det hende at leder kan vurdere distribuert ledelse. Dersom det fins f.eks fagansvarlige, kan muligens disse følge opp fagmøtene i egne fag.

Kjell Atle Halvorsen (2012:83) mener at «*distribuerte ledelsesformer*» har positiv virkning både på utvikling av skoler og elevenes læring.

Hvordan rektor legger til rette for å gjennomføre distribuert ledelse vil sannsynligvis være en indikator på resultatet.

«Skolens organiseringsstruktur varierer med skoleslag og skolestørrelse.»

(Halvorsen 2012, s. 89)

Dersom leder har opparbeidet en struktur og arbeidsformer som er i samarbeid med og kjent for lærerne, kan distribuert ledelse og ansvarsfordeling føre til utvikling på arbeidsplassen.

5.2 Bidrar fagsamarbeid og kompetansedeling til kompetanseheving?

På denne ungdomsskolen gir lærerne som ble intervjuet inntrykk av at samarbeid er viktig for at elevene skal få best mulig undervisning. Alle realfagslærerne mener at de er flinke til å oppdatere hverandre og utnytte hverandres spisskompetanse i realfagene. Dette opplever de har sammenheng med at de har arbeidet i denne arbeidsformen lenge.

Hargreaves og Fullan (2014, s. 130-133) snakker om hva som kjennetegner samarbeidskulturer.

«(..)samarbeidsbaserte kulturer bygger opp sosial kapital og derfor også profesjonell kapital i skolesamfunnet». Hargreaves & Fullan (2014, s. 133).

Slik jeg tolker disse lærerne, har de opparbeidet en trygghet i fagteamet som legger grunnlag for utvikling i gruppen. De sier også noe om faktorer som de mener har bidratt til dette profesjonelle samarbeidet, fagdagene og parallellleggingen. Dette vil jeg fokusere på i neste avsnitt.

Både rektor og lærere er enige i at ikke alt innhold, oppfølging og gjennomføring av fagmøtene er slik de ser som optimalt. Rektor nevner noen tilbakemeldinger han har fått som, slik jeg ser det, ikke er utviklende for en samarbeidskultur.

Dersom man ser på leders muligheter i denne utfordringen, så peker han på konkrete faktorer som hemmer utviklingen, samtidig som han har en klar tanke om hvordan han ser for seg et godt fagmøte. Det som blir viktig her er å finne den ledelsesformen som endrer faktorene som oppleves som hemmende, samtidig som han innfører et system som blir tydeligere i forhold til innhold.

Rektor mener at fenomenet fagmøter er en akseptert arbeidsform i denne organisasjonen. Dersom rektor benytter transformasjonsledelse og viser sine arbeidstagere hva han ønsker at fagmøtene skal inneholde og utfordrer dem til å arbeide i forhold til denne visjonen, kan dette gi både trygghet og retning for fagteamene. En slik form av ledelse forventer at leder er deltagende og til stede.

«(..)transformasjonsledelse. I denne formen for ledelse er hensikten å oppnå gjensidig støtte i arbeidet mot felles mål.» (Emstad 2012, s. 70)

Slik jeg tolker mine lærerinformanter opplever de ikke den tilstedeværelsen på fagmøtene som mange ønsker seg. Transformasjonsledelse kan virke som en form som i dette tilfellet kan styrke lærernes arbeid i kompetansedeling.

5.2.1 Fagdagens betydning

Fagdag, slik jeg tolker dette, er en del av undervisningsorganiseringen. På denne skolen er det satt i et system som vedlegg 1 viser. Lærerne sier noe om utfordringer spesielt i matematikk dersom man ikke har fagdag i dette faget. Siden fagdag foregår en dag pr uke, blir det ikke plass til alle fag på denne dagen. Det kunne vært interessant å se på kriteriene for hvilke fag som er på fagdag og hvilke som ikke er det. Det må komme i en annen sammenheng.

Det som er spennende med fagdag er hvordan lærerne ser på gjennomføringen.

Lærerne opplever at temaer som krever fordypning eller som man ønsker å gjøre mere praktiske, er det fint å ha på fagdag. Lærerne mener at fagdagene gir mulighet for å undervise tettere som fagteam.

Her kan man hente teorien til Little, som Hargreaves og Fullan (2014) benytter for å forklare et samarbeid som oppleves sterkt. Et slikt arbeid innebærer at man samarbeider om å planlegge og gjennomføre undervisningen sammen.

Slik lærerne uttrykker sitt samarbeid i realfag, kan man tolke det som om de er nær en arbeidsform som er godt innarbeidet og deltagerne opplever som utviklende for seg selv og elevene.

5.3 Kan denne formen for organisering ha betydning for fagprofesjonen og muligheter for utvikling?

Hargreaves & Fullan (2014) benytter forskningen til Rosenholtz for å vise at skoler hvor lærerne samarbeider kan kalles skoler i *bevegelse*. Hennes forskning viser at undervisningen forbedres ved et kollektivt samarbeid.

I dette studiet opplever jeg at lærerne også her bekrefter at samarbeid fører til utvikling. De sier noe om viktigheten av å holde hverandre oppdatert og samtidig utnytte hverandres spisskompetanse. De mener også at organiseringen av undervisningen er en medvirkende årsak til hvor godt samarbeidet og kompetansedelingen er. At timene er parallellagt og at de gjennomfører fagdagene oppleves slik jeg tolker det som en faktor for faglig kompetansedeling.

Samarbeidet som fagmøtene i utgangspunktet handler om, er utviklingen av et enkelt fag for ett trinn. Innholdet av disse møtene handler også om hvordan man kan løfte hver enkelt elev.

Rektor snakker også om mulighetene i et samarbeid, men at samarbeidet er ulikt avhengig av fag. Han har en tanke om hvordan fagmøtenes innhold kan bli mer ensartet. At rektor ved hjelp av sin rolle som leder viser hvilken retning han ønsker for skolen, kan bidra til en utvikling. Dersom han benytter FUL-ledelse som metode, kan dette være krevende i forhold til den tette oppfølgingen som forventes. I en overgangsfase hvor leder kun har fokus på fagmøtenes innhold, kan denne type ledelse være god. På denne skolen oppleves det at fagmøtet som fenomen er implementert. Dette kan være til hjelp når leder skal videreutvikle innholdet i disse møtene. Igjen kommer utfordringen som Hargreaves & Fullan (2014) snakker om når det er ledelsen som starter noe. Blir dette bare kunstig kollegialitet, eller kan det føre til en utvikling hvor man får et tettere samarbeid i fagmøtegruppen? Det kan jo også være slik at en tanke om struktur kan oppleves som en veiledning og hjelp til å se veien videre. Da vil ikke dette oppleves som kunstig kollegialitet.

5.3.1 Hva opplever elevene?

En skoles viktigste oppgave er elevene. Elevene skal få undervisning som gir dem en bestemt kompetanse i de ulike fagene. Hvor mange timer de skal ha i hvert fag og kompetansemålene som skal oppnås er likt for alle i hele landet.

Hvordan skolen endrer samarbeidsformen mellom lærerne og til dels hvordan undervisningen skal organiseres kan oppleves forskjellig blant elevene. I intervjuene med elevgrupper fra 10. trinn opplevde jeg at de var reflekterte og hadde tanker om hvordan lærerne arbeidet. Elevene hadde en opplevelse av hvilke lærerteam som samarbeidet og hvordan deres muligheter for faglig oppfølging ble påvirket av dette. Slik jeg tolker deres utsagn mente de at lærergruppene som samarbeidet, ga elevene større mulighet til å heve egne faglige resultater. Dersom dette stemmer, er denne skolen i riktig retning med tanke på stortingsmelding 28 (2015-2015) *Fag-Fordypning-Forståelse -En fornyelse av kunnskapsløftet*. Her står;

«Metakognisjon og læringsstrategier er viktig kompetanse for elevene å ha med seg, både i skolen og senere i livet.» (St.meld. nr. 28 (2015-2016), s. 40)

Elevene sier selv at en av fordelene med å undervise og samarbeide slik lærerne gjør, er at de blir bevisst hvilke læringsstrategier som de lærer best av.

5.4. Andre funn

I intervjuene var det viktig for meg at det skulle være rom for egen refleksjon, innfallsvinkler som jeg kanskje ikke hadde tenkt på. Noe alle lærerne savnet var en arena som hadde blitt borte. De savnet felles møter med alle som underviste i samme fag på skolen. Årsaken til dette savnet mente de var for at man skulle sikre en best mulig progresjon og gjennomføring av treårsløpet. Disse møtene trengte ikke å være hyppige, men satt i system slik at de ble gjennomført.

Når lærerne nå selv ønsker seg mere system på andre arenaer som de kan samarbeide i, kan dette tolkes som at skolen er på veg til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap (ibid). Hargreaves og Fullan snakker om det fellesskapet som oppstår når lærerne selv ser behovet og nytteverdien av å samarbeide for å bli bedre lærere. Når de også ser at samarbeidet trenger et

system for at alle kan delta, ikke for at ledelsen skal ha kontroll, kan dette føre til kompetansedeling. Som rektor sa;

«Det er bare når vi snakker med hverandre at vi finner de gode løsningene.»

Et annet funn som jeg registrerte gjaldt kompetanseheving. De siste årene har det vært en stor satsning på videreutdanning og gode stipendier for lærerne. Dette har på denne skolen ført til at skolen de siste årene har hatt en stor gruppe lærere som har videreutdannet seg.

Tilbakemeldingene som informantene kom med var at de opplevde lite eller ikke noe utbytte av denne kompetansehevingen. Videreutdanningen ble hos den som gjennomførte den. Det er ingen arenaer for å dele denne kompetansen eller kompetansen man tilegner seg på kurs.

Kompetansen man tilegner seg på kurs ble nok delt mere i fagmøter, fordi den oftere var direkte til undervisningen. Igjen ser man, slik jeg tolker det, ønsket om det profesjonelle fellesskapet hvor vi løfter hverandre faglig og deler nyervervet kompetanse.

5.5. Utvikling av samarbeidskulturen fremover

Siden lærerne selv uttrykker ønsker om arenaer hvor man kan samarbeide, kan det være av interesse å se hvordan man bruker de møtearenaer som finnes på denne skolen. Er det slik at man kan se på innholdet og gjøre endringer i de møtene som allerede eksisterer i dag, eller er det behov for mere tid til samarbeidsmøter. Dette kan være nyttig å ta med seg videre i utviklingsarbeidet på denne skolen.

Både lærere og rektor mener at strukturen på møtene er tilfeldig. Slik jeg tolker utsagnene deres, opplever jeg at begge grupper ønsker en tydeligere agenda for møtene. For en leder må dette være nyttig med tanke på at han ikke kan være til stede på alle møtene. Det forventes at rektor har innsikt i hva som skjer på egen skole. For lærerne kan man tolke dette som en hjelp til å skape trygghet i møtene.

«Så det er ingen vits i å kaste lærere inn i møter der de sammen skal sammenligne elevarbeid eller diskutere bekymringsfulle data, hvis ikke et fundament av trygge mellommenneskelige relasjoner er etablert.» Hargreaves & Fullan (2014, s. 132)

6. Avsluttende refleksjon

Resultatene av mitt arbeid viser at det er lagt et grunnlag for samarbeidskultur ved å organisere fagmøter slik at faglærere som underviser på samme trinn i samme fag kan møtes systematisk med tanke på undervisning av faget, samt kompetansedeling i fagteamet. Fagdagen som undervisningsform utfordrer også fagteamene til å samarbeide.

Når man skal organisere for å få til samarbeid, ser vi at det er mange faktorer som har betydning for resultatet. På denne skolen hadde jeg valgt å benytte en gruppe realfagslærere som informanter. Denne gruppen har gitt meg tilbakemeldinger om at samarbeidet i fagmøter og organiseringen av fagdager har ført til kompetansedeling og kompetanseheving. De sier også noe om at dette ikke helt er institusjonalisert i skolen og at noen fagteam trenger oppfølging. Dette fagteamet ytrer ønske om en ledelse som veileder, engasjerer seg og følger opp både eget fagmøte og andres.

At ledelsen er ønskelig for å utvikle en samarbeidskultur viser slik jeg ser det at ledelse er viktig for skolen.

Hvilken lederstil som kan være nyttig i en endring av en samarbeidskultur fins det ikke noen fasit på. Det som jeg registrerer i intervjuene er at selv om fagteamet virker velfungerende, er det et ønske om tydelig ledelse og engasjement. Dette opplever jeg er et ønske om anerkjennelse fra sin leder. Alle mennesker ønsker og trenger å bli «sett».

På denne skolen sier rektor noe om en endringsprosess i lederstrukturen. Fra høsten av skal denne skolen gå fra en leder til fire ledere som skal arbeide i team. De tre nye skal ha minst 60% tid til administrative oppgaver hver seg.

Tanken med endringen er en tett på ledelse hvor alle avdelingslederne får direkte personalansvar for en gruppe lærere. Dette ser ut til å bli en variant av distribuert ledelse satt i system.

Denne endringsstrukturen har ingen innvirkning på dataene mine av analysen jeg har gjennomført, men resultatene i denne oppgaven kan være til hjelp i struktureringen av en ny organisering.

Hvordan ledelsesoppgaver blir distribuert kan være forskjellig. Som Halvorsen (2012, s. 89) sier;

«Skolens organisasjonsstruktur varierer(..)Disse artefaktene medierer aksjoner som fremmer - eller hemmer – skolens objekt, elevenes læring.»

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på artefakter som fagmøter og fagdag. Resultatene fra studiene av disse og lærernes/leders oppfatning av dem viser at slike organisatoriske tiltak/artefakter kan være nyttig både for de som ønsker å endre organiseringen og for å videreutvikle denne skolen.

I etterkant ser jeg at det også kunne vært av interesse å intervju andre faggrupper og deres fagteam. Det interessante her vil være å se om realfag er enklere å samarbeide om, eller om det er andre faktorer som gjør fagteamenes samarbeid forskjellig.

Siden jeg er en del av denne arbeidsplassen og har muligheten til å observere hvordan fagteamet jeg brukte som informanter arbeider, oppleves gruppen som en engasjert gruppe som viser et eierforhold til hele elevgruppen.

Våren 2016 kom stortingsmelding nr 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse -En fornyelse av kunnskapsløftet*. Denne baserer seg på NoU-rapporten til Ludvigsen-utvalget som kom på forsommeren 2015. Noe av det som denne stortingsmeldingen fokuserer på, er den generelle delen av læreplanen som bør endres mot en fremtid som elevene skal ut i.

Her står det bl. annet;

«Elevenes evne til å planlegge og gjennomføre eget arbeid på en målrettet måte og håndtere oppgaver som blir vanskelige og krevende, er en viktig kompetanse både i skolen og senere i livet. At elevene i samarbeid med lærere og medelever, lærer å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære, har betydning for dem i skolen og i livet etter skolen. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre.» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 22)

Slik jeg tolker dette, vil behovet for at lærere samarbeider mot best mulig undervisning for elevene være en viktig faktor i fremtiden. Det vi trenger å vite noe om er hvordan skolen kan videreutvikle organiseringen av samarbeidsformer som fører til at lærere sammen kan undervise elever til å bli bevisst egen læring, *alene og sammen med andre*, slik samfunnet forventer av dem.

Referanser

Andreassen, R. A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E. M. (red.) (2010). *Kompetent skoleledelse*.

Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Carlsten, T-C, Caspersen, J, Vibe, N og Aamodt Per Olaf (2014). *Resultater frå TALIS 2013*.

Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ertsås, T.I og Irgens, E.J. 2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse.

I Postholm M.B.(red) (2012) *Lærernes læring: Og ledelse av profesjonsutvikling*.

Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hargreves, A og Fullan M (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler -Hva er*

nødvendig lærerkapital? Oslo: Kommuneforlaget A/S.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I

Andreassen R.A, Irgens E.J og Skaalvik E.M.(red) (2010) *Kompetent skoleledelse*.

Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Jacobsen, D.I.(2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i*

samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Klev, R og Levin, M (2002). *Forandring som praksis -Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale S. & Brinkman S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*
Oslo: Gyllendal Norsk Forlag AS. (2.utgave)

Kunnskapsdepartementet (2011). Generelle del av læreplanen. Hentet 26.05.2016 fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket-/#a6.1>

Kunnskapsdepartementet (2016). Innhold og kompetanseområder for rektorutdanningen.
Hentet 26.05.2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/Rektorer/innhold-og-rammeverk/innhold-og-kompetanseomrader/>

Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*.
Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.
Oslo: Kunnskapsdepartementet

Postholm M.B. & Jacobsen D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk -Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnograf og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (2.utgave)

Postholm M.B, (2012). *Lærernes læring og leiing av profesjonsutvikling*.

Trondheim: Tapir Akademiske forlag

Skaalvik E. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) *..og ingen stod igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i felle*

Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse -En fornyelse av*

kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Bildet på forsiden hentet 26.05.2016 fra;

https://www.google.no/search?q=samarbeid&biw=1301&bih=592&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj2vzm047NAhXJNpoKHfXSCIsQ_AUIBigB#imgsrc=zaczA5h_Hsx5FM%3A

Logo NTNU hentet 26.05.2016 fra;

https://www.google.no/search?q=logo+ntnu&biw=1301&bih=592&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjJk53Q147NAhWkPZoKHfdnBZIQ_AUIBigB#imgsrc=l-O48imKB6oAMM%3A

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Oversikt over organisering av fagdag.

Vedlegg 2): Kvittering fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3): En side av lekseplan/ undervisning i matematikk 10.trinn

Vedlegg 4): En transkribert side av elevintervjuene.

FAGDAGER 2015/2016

UNGDOMSSKOLEN

UKE A

Fagdag	1.-3.t	lærere	4.-6.t	lærere
8.kl	Krø		Samf	
9.kl	Eng		Samf	
10.kl	Ma		Krø	

UKE B

Fagdag	1.-3.t	lærere	4.-6.t	lærere
8.kl	Ma		Valg.f	
9.kl	No			
10.kl	K&H(A+B) /RLE/Na			

UKE C

Fagdag	1.-3.t	lærere	4.-6.t	lærere
8.kl	No		Valg.f	
9.kl	Nat			
10.kl	K&H(C+D) /RLE/Na			

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Thomas Dahl
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2016

Vår ref: 46326 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46326	<i>Samarbeid og kompetansedeling i skolen. Hvordan få det til?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thomas Dahl</i>
Student	<i>Else-Marit Håkafoss Nybakken</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

ARBEIDSPLAN 10.TRINN MATEMATIKK

Alle uker: Bok 5 og bok 8 skal alltid være med til timene!

Enkelttimen (torsdag): Arbeide med lekser (i klassen)

+gjennomgang av denne ukas lekser.

Innleveringer seinst fredag i innleveringsuken.

Dobbelttimen (fredag): Arbeide med repetisjon på temaer.

Du skal selv velge vanskelighetsgrad.

Fagdager (tirsdager uke 2,5,9,12): Excel, geogebra, formelregning

Og problemløsning(se fagrom).

Uke 2

Tema: TALLÆRE (bok 1)

Lekser til onsdag:

Grønn	Gul	Rød
1.229 c,d,e, 1.230 a,e, 1.231 a,b, 1.232 a,b, 1.233 a,b.	1.254 c,d, 1.255 c,d, 1.257 c,d, 1.259 c,d, 1.260 c,d, 1.261 d,e.	1.278 c,d, 1.279 c,d, 1.280 c,d, 1.281 c,d, 1.282 c,d, 1.283 d,e.

Innføring fredag :

Grønn	Gul	Rød
1.229 i, 1.230 i, 1.231 i, 1.232 f,i, 1.233 i.	1.254 i, 1.255 i, 1.257 i, 1.259 f, 1.260 h, 1.261 i.	1.278 f, 1.279 i, 1.280 i, 1.281 i, 1.282 i, 1.283 h.

Uke :2 Dobbelttimen (fredag): Arbeide med repetisjon på temaer.

Du skal selv velge vanskelighetsgrad

Tema: TALLÆRE (bok 1)

Trinn 1: De fire regneartene....(Rom R1)

Trinn 2: Regning med negative tall...(Rom R3)

Trinn 3: Potensregning...(Rom R5)

(Vedlegg 4) En transkribert side av gruppeintervjuet med elevene. Elevene identifiseres med a,b,c.

Dersom vi hadde gått tilbake til bare en faglærer?

- a) Fordel dersom du lærer godt av den læreren. Dersom du ikke lærer godt av læreren så vil du ikke lære noen ting. Siden vi snakker med hverandre om hva som gjøres så vil jo alle søke mot det som er best for oss.
Dersom vi skal gå tilbake til gammelt system så ville ikke det vært bra. Nå kjenner vi jo alle lærerne og lærerne kjenner oss. Det virker som de prater sammen om hva som er best for hver enkelt av oss. Det er så god rullering og vi lærer mere om hvordan vi lærer også.
- b) Hvis vi bare skulle hatt en lærer hele tiden... Det som hadde vært fint var at læreren vil kjenne deg godt. Det negative er at det fins mange metoder for å løse et stykke. Når vi har flere lærere ser vi hvilken metode som passer oss. Vi blir flinkere til å se når vi kan bruke hvilken metode.
- c) Enig.

Utfordringen med å undervise slik er at mange er redde for at vi ikke blir trygge nok på dere elevene og at vi ikke skal følge opp. Vi må jo snakke sammen.

- a) Det er mange lærere som ikke snakker sammen, men mattelærerne er veldig flinke til det. Det kan være fordi de underviser som de gjør.
- a) Det er tydelig at de snakker sammen. Mattelærerne snakker nok mye sammen.
- b) Jeg tror at det er grunnen til at dette opplegget har vært så bra. Vi merket godt at lærerne snakker sammen. I andre fag er det dårlig samarbeid blant lærerne og det har mye å si.

Hva tenker dere om fagdag?? (Tanken er å være mere aktiv og å gjøre noe annerledes)

- c) Det er en del fordeler. F.eks 3 timer gir mere sammenhengende undervisning.
- b) Ulempen kan være lenge med fag man ikke liker!!
- a) Innholdet bestemmer hvordan dagen blir. Jeg syns det er supert at vi bytter lærer og ikke bare har en lærer i tre timer. Det er også fint at vi har geogebra og excel på fagdag. Det gjør at det blir variasjon. Når PC-står klare til det vi skal gjøre så blir det mere effektivt og lærerik. Det er fint at de har ulike økter slik at alle kan føle at noe er

enklere for de som ikke er så gode i matematikk. Vi gjør nok mere enn dobbelt så mye på en rulleringsøkt!