

# MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leing - utdanningsleing

## Samhandling mellom lærerar

Av

Kjersti Søvik

Oktober 2013





Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing

Tittel:

Samhandling mellom lærarar

Engelsk tittel:

Collaboration between teachers

Forfattar:

Kjersti Søvik

Emnekode og emnenamn:

MR690 masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandiatnummer:

1

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

JA\_\_x    Nei\_\_

Dato for innlevering:

18.10.2013

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):

Samhandling  
Samhandlingsformer  
Pedagogisk utviklingsarbeid  
Lærarkollektiv  
Årsstegsteam

## **Samandrag:**

### **Samhandling mellom lærarar**

Kunnskapsdepartementet forventar at skulane lokalt skal fungere som gode profesjonsfellesskap der lærarar skal samarbeide om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringsarbeidet, for sjølv å lære. Skuleleiarar er merksame på krava, men har hatt liten tilgang til forskingsbasert kunnskap om korleis dei kan organisere slik skuleutvikling effektivt. TALIS-undersøkinga i 2009 fann at norske ungdomsskulelærarar respekterer kvarandre sin autonomi i klasseromspraksis og har lite profesjonelt samarbeid, konsekvens er at venta profesjonell utvikling ikkje skjer. Irgens (2010) har påpeika at forholdet mellom løpande drift og utvikling, og spenningsfeltet mellom individuell og kollektiv arbeidsutøving i skulane, er lite forska på.

Målet for denne studien er å få større innsikt kring kva som kjenneteiknar samhandlingsformer i pedagogisk utviklingsarbeid og få forståing for korleis desse blir opplevd av lærarar og skuleleiarar. Tre skuleleiarar og fire lærarar ved tre ulike skular er vald ut og intervjuet individuelt i tråd med metodikk for innsamling av kvalitative data.

Resultatet viser kjenneteikn kring organisering av sjøve samhandlingsformene som spelte inn i høve korleis dei vart opplevd. Dette var kjenneteikn som formål, leiing, arbeidsmåte, tal deltakarar, tid og fysiske rammer. Ut frå slike kjenneteikn ser det ut til at faste læringsgrupper med fem til sju medlemmer vart opplevd som særleg god samhandlingsform i høve utviklingsprosessar. Kjenneteikn ved skulen som organisasjon ser også ut til å ha stor innverknad på om samhandling vart opplevd som eigna til pedagogisk utvikling. Dette er om fagmiljøet sjølv har ambisjonar som læringskollektiv, om skulen har tydelege forventingar til læraren sin kompetanse og evne til samhandling, skuleleiinga sin dugleik og legitimitet i høve organisering av samarbeidet og at lærarane bidreg aktivt i utviklingsarbeid. I lys av funna ser det ut til at berre ein av skulane hadde funne balanse mellom drift og utvikling og hadde utvikla ein kollektiv autonomi som fungerte som ei ramme kring den einskilde læraren. Kunnskap om desse tre skulane si samhandling vil vonleg gje skuleleiarar noko hjelp til å organisere løpande pedagogisk utviklingsarbeid i skulen.

## **Abstract:**

### **Collaboration between teachers**

The ministry of Education and Research expects that schools at the local level operate as professional learning communities, where the teachers collaborate in planning, implementing and evaluating teaching practices. The school leaderships are aware of this, but they seem to have inadequate research based knowledge to support and promote the professional developmental practices among the teachers at the local level. Results from a recent TALIS survey show that the Norwegian secondary school teachers tend to have excessive respect for each other's autonomy regarding the classroom teaching practices, and this seems to undermine the need and role for professional collaborative work among them. Researchers like Irgens have highlighted the need for studying and finding more about the relationship between routine work or daily practical chores and professional development related practices, and individual and collective collaborative practices among the Norwegian teachers.

This study aims to explore how the participant primary and secondary school teachers and leaderships experience their own collaborative practices, and how they relate them to professional development. Three school leaders and four teachers participated in this interview. They were individually interviewed, as was the data collection strategy.

Results show that the way these collaborative forms were organised in each school had much to say about how the participants experienced being part of such collaborative work. Productive professional developmental experiences were related to those who worked in learning groups that comprised of five to seven durable memberships. Other factors, like the teaching staff's own ambitions in relation to competence, request to teachers' qualifications, the leaderships' capability to organise for collaborative work and that teachers show initiative in professional development, also seem to influence how the participants experienced their collaboration. Only in one of the schools it was reported that the participants experienced a good balance between routine or daily chores and professional collaborative practices, and similarly, a good balance between collective collaboration and individual autonomy in teaching practices.

Insights gained from this study can, hopefully, provide the school leaderships with relevant knowledge about how to organise and promote collaborative work in schools to support and stimulate professional development among the teachers.

## **Innhald**

Samandrag: .....	3
Samhandling mellom lærarar.....	3
Abstract: .....	4
Collaboration between teachers.....	4
Innhald .....	5
Nokre ord føre.....	7
1    Innleiing.....	8
1.1    Kvifor studere samhandling mellom lærarar? .....	8
1.2    Problemstilling og formål med oppgåva .....	10
1.3    Korleis oppgåva er bygd opp.....	11
2    Kunnskapsgrunnlag .....	12
2.1    Forventing om samhandlingskompetanse hos lærarar .....	12
2.2    Tre kompetansenivå.....	14
2.3    Læring i lag .....	15
2.4    Svak kultur for profesjonelt samarbeid.....	18
2.5    Kollektiv forplikting først? .....	19
2.6    To logikkar i høve profesjonsidentitet .....	24
2.7    Endringsprosessar i skular som organisasjon.....	28
3    Metodisk tilnærming.....	30
3.1    Innleiing.....	30
3.2    Val av metode .....	30
3.3    Val av informantar.....	32
3.4    Innsamling av data .....	33
3.5    Analyse av data .....	34
3.6    Vurdering av arbeidet – validitet og reliabilitet .....	35
3.7    Intern og ekstern konsistens.....	36
3.8    Etikk.....	37
4    Presentasjon av empiri.....	39
4.1    Kva for samhandlingsformer vert nytta i pedagogisk utviklingsarbeid?.....	39
4.1.1    Vik skule med to kontaktlærarar i kvar klasse .....	39

4.1.2	Dal skule med høgt verdsett utviklingstid .....	43
4.1.3	Nes skule frå kontorlandskap til kontorfellesskap .....	45
4.2	Korleis opplever pedagogane samhandlinga i utviklingsarbeidet?.....	50
4.2.1	Samhandling som vart opplevd som særst god.....	50
4.2.2	Samhandling som vart opplevd som god .....	51
4.2.3	Samhandling som vart opplevd som mindre god.....	52
4.2.4	Kjenneteikn kring samhandling og i skulen som organisasjon.....	53
4.2.5	Oversyn over kjenneteikn ved sentrale samhandlingsformer .....	56
5	Drøfting av hovudtrekka i samhandlinga på skulane .....	58
5.1	Vik skule med mangfald av læringsforhold .....	58
5.2	Dal skule med felles utviklingstid .....	60
5.3	Nes skule i ferd med å utvikle nye samhandlingsformer .....	61
5.4	Kjenneteikn ved samhandlinga og skulen .....	64
6	Drøfting kring praksiskontekstar og spenningstilhøve i skulane.....	68
6.1	K1 med sterk handlingstvang og raske avgjerder .....	68
6.2	K2 med kommunikasjon mellom kollegaer og svekka handlingstvang.....	68
6.3	K3, der analytikarar kan samhandle utan handlingstvang .....	71
6.4	Samhandla lærarane i alle tre praksiskontekstane? .....	73
6.5	Kollektiv eller individuell forplikting først? .....	77
6.6	«... for det er ingen som veit kva eg gjer» .....	78
6.7	Spenningstilhøvet mellom drift og utvikling på skulane .....	81
6.8	Tre skular i rørsle? .....	84
6.9	Hovudmønster i dei tre skulane si samhandling .....	89
7	Oppsummering:.....	93
	Kva kjenneteiknar samhandlingsformer i skular sitt pedagogiske utviklingsarbeid? .....	93
	Litteraturliste:.....	94
	Tabelliste .....	97
	Figurliste.....	98
Vedlegg 1	Brev til rektorane .....	99
Vedlegg 2	Intervjuguide .....	100

## **Nokre ord føre**

Engasjementet for å få god opplæring for elevane og fagleg interessante arbeidsdagar for tilsette, har vore drivkraft i mitt arbeid som skuleleiar i mange år. Det er høge krav til kompetanse hos lærarar og skuleleiarar for å drive og utvikle skulen som ein velfungerande lærestad og kunnskapsverksemd for elevar. Arbeidstida til lærarane er den økonomisk mest omfattande produksjonsfaktoren i verksemda, det er skulen sitt eige ansvar å få effektiv utnytting av innsatsen. Sentral avtale om arbeidstid for undervisningspersonale har berre hatt små justeringar siste åra. Disponering av arbeidstid til opplæring og drift på eine sida, og til naudsynt oppdatering og innovasjon på andre sida, er kontinuerlege prosessar for skuleleiinga. Omfattande oppgåver for det pedagogiske personalet gjer at samhandlinga må vere så kvalitativt bra som mogleg.

Intervjua i denne studien vart gjennomført ei tid etter at Kunnskapsløftet 2006 var innført, i slutten av 2007. Skulane hadde arbeidd med førebuing over fleire år og var midt i andre skuleåret med å bruke fagplanar med kompetansemål. Ved ferdiggjering av teksten i 2013, har skulane fått reviderte sentrale fagplanar der strukturen er den same, og forventingane til lærarane om samhandling kring lokalt arbeid med læreplanar er like aktuelle som då intervjua vart gjort. Intervjuperioden var før den sentrale satsinga på vurdering for læring.

Takk til rettleiar Eirik S. Jenssen for gode innspel og konkret rettleiing. Takk til mine gode kollegaer ved Hyllestad skule for tolmod og medinteresse. Særleg takk til Arvid Wallevik, Hildegunn Hatlem og Kristin Eimind som gode og tydelege refleksjonspartnarar. Takk til familie og vener som har gjeve støtte og hjelp undervegs. Takk også til Eirik J. Irgens som delte digitale filer med figurar frå bøkene sine med meg.

# 1 Innleiing

## 1.1 Kvifor studere samhandling mellom lærarar?

Norsk grunnskule skal gjennom gode læringsprosessar opne dører mot verda og framtida for elevane (KD 2013a). Målsettinga for aktiviteten i skulen er at elevar oppnår fagleg og sosialt læringsutbyte, ut frå sine føresetnadar, ved å delta i gode læringskollektiv. Lærarar og skuleleiarar er tilsett for direkte å arbeide mot dette målet. Irgens (2012) seier det ikkje er mogleg å utvikle ein god skule gjennom dyktige einskildlærarar og – skuleleiarar åleine. Systematisk samarbeid og samordna innsats må til for å legge til rette best mogleg for elevane si læring og utvikling (Irgens 2012).

Kvar einskild skule er ein organisasjon i kontinuerleg utvikling. Skulen møter store forventingar og krav både frå omgjevnadane og internt i eigen organisasjon. Dette gjeld på ei side lover, forskrifter og rammer frå sentrale aktørar som styresmakter og skuleeigar. På den andre sida gjeld det krav og behov hos dei lokale aktørane i skulen; elevar, føresette og tilsette. For at organisasjonen skal kunne meistre desse store forventningane, er det tilrådd frå regjeringa at skulane skal vere lærande organisasjonar (UFD 2005b, KD 2006, 2011). Kollektivt orienterte skular lukkast betre i å skape gode føresetnadar for elevane si læring (Dahl, Klewe og Skov 2004). Kunnskapsdepartementet forventar profesjonelle organisasjonar: «Skoler som fungerer godt som profesjonsfellesskap, har også bedre forutsetningar for å implementere tiltak fra myndighetene på en god måte» (KD 2013b:17).

Lærarkollektivet vert då eit sentralt fellesskap for samhandling i det løpande arbeidet ved skulen. Skuleleiarar er merksame på forventingane, men har hatt liten tilgang til forskingsbasert kunnskap om korleis dei kan organisere slik skuleutvikling effektivt. Det er derfor ynskjeleg å få større innsikt kring samhandling mellom lærarar.

Ulike perspektiv kring lærarar si yrkesutøving samlar seg om at all aktivitet skal støtte elevane si læring. Samhandling om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa er pålagt det pedagogiske personalet gjennom Læreplan for Kunnskapsløftet (KD 2006). Avgjerder om lærestoff og arbeidsmåtar blir tekne av lærarar lokalt og har stor innverknad på å fornye læringsarbeidet hos elevane (Gundem 2003). Det er det pedagogiske personalet lokalt som kan analysere og vidareutvikle læreplanane slik at det vert teke omsyn til spesifikke elevføresetnadar. Det er lærarane i samarbeid med elevar, heimar og lærarkolleagaer som kan ta avgjerder om korleis elevane best kan nå måla (Engelsen 2006).



Lærarar og skuleleiarar har eit felles ansvar for å styrke skulen sin utviklingskapasitet. Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) peiker på at skuleleiarane har eit særskilt ansvar for profesjonsutviklinga til lærarane, men meiner samstundes at lærarane har eit profesjonelt ansvar for å bruke eigen arbeidsplass som sin viktigaste læringsarena.

Utdanningsdirektoratet forventar at skuleeigar og skuleleiing skal leie prosessane i implementering av nye vedtak tilpassa tilhøva på kvar skule. Det komplekse oppdraget til skuleleiarane om å realisere politisk definerte mål, handheve lovverket, implementere Kunnskapsløftet (UDIR 2013b) og på same tid ta omsyn til brukarar, gje innsyn i avgjerder og sørgje for kostnadseffektivitet, blir uttalt tydeleg i heftet *Ledelse i skolen – krav og forventningar til en rektor*, sendt frå Utdanningsdirektoratet til alle kommunar og skular på nyåret 2013. Kunnskapsmedarbeidarar er gjerne sjølvstendige, uavhengige, kompetente og fagleg orienterte (UDIR 2013a). Skule som kunnskapsorganisasjon og del av utdanningssektoren har, i følgje Utdanningsdirektoratet, ein svak tradisjon for leiing samanlikna med andre sektorar. Dei uttaler at skulen har liten tradisjon for at leiing påverkar lærarane sitt arbeid direkte. Det er mykje skepsis og motstand mot leiing hos mange lærarar, skriv direktoratet (UDIR 2013a).

Yrkesutøvinga til lærarar føregår på fleire arenaer; direkte arbeid med elevar i deira læringsarbeid og sosiale utvikling, førebuing og vurderingsarbeid i samband med opplæringsøktene, arbeidsoppgåver utanom undervisninga, fagleg ajourføring og utviklingsarbeid på alle plan. Deler av årsverket skjer som individuelt arbeid, medan andre deler føregår i samhandling med kollegaer. Lærarar sitt årsverk er organisert kompakt med høgare tal timar kvar veke i eit kort arbeidsår samanlikna med ordinær arbeidstid (KS 2012 og KS Bedrift 2012). Trass inngått avtale om høgt tal arbeidstimar kvar veke, opplever lærarar og skuleleiarar tid som eit knapt gode i høve dei ulike oppgåvene dei i kvar sine roller prioriterer å få gjort (Tidsbruksutvalet 2009; Strøm, Borge og Haugsbakken 2009). Aktørane vert då særst opptekne av korleis desse verdfulle timane vert disponerte i høve skulen sine mange målsettingar. For eit profesjonsfellesskap vert det då viktig å velje samhandlingsformer som fungerer godt og kanskje velje vekk mindre produktive arbeidsmåtar. Denne studien søkjer å finne ut meir om ulike samhandlingsformer mellom lærarar i grunnskulen.

## 1.2 Problemstilling og formål med oppgåva

I denne studien ynskjer eg å oppnå auka forståing av samhandlingsformer som skulane nyttar i løpande fagleg arbeid. Målet er å få fram kunnskap om kva for former for samhandling lærarar og skuleleiarar deltek i og korleis dei vert erfart og opplevd.

### **Kva kjenneteiknar samhandlingsformer i skular sitt pedagogiske utviklingsarbeid?**

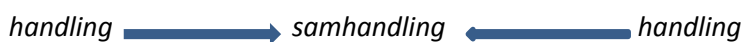
Denne problemstillinga blir konkretisert og utdjupa ved hjelp av to forskingsspørsmål:

- **Kva for samhandlingsformer vert nytta i pedagogisk utviklingsarbeid?**
- **Korleis opplever lærarar og skuleleiarar samhandlinga i det pedagogiske utviklingsarbeidet?**

Formålet med oppgåva er både å skildre kjenneteikn ved, men også å prøve å forstå, korleis det pedagogiske fagmiljøet på nokre grunnskular arbeider i lokalt utviklingsarbeid. Studien omfattar ulike samhandlingsformer mellom lærarar i grunnskulen, basert på eit læringssyn der læring og utvikling skjer kontinuerleg i yrkesutøvinga.

Forskingsspørsmåla er stilt til det pedagogiske fagmiljøet i skulen ved å gjennomføre intervju med fire lærarar og tre skuleleiarar med ansvar frå 1. til 10. klasse.

Omgrepet *samhandling* er i endring. Frå at uttrykket var lite nytta, er det i løpet av perioden eg har arbeidd med oppgåva blitt eitt hyppig brukt omgrep med ulikt semantisk innhald. Wadel (2002) peikar på at den vanlege tolkinga som tradisjonell folkeleg forståing der samhandling vert sett på som uttrykk for to separate, individuelle handlingar gjort av to individ, noko han framstilte ved figur 1.



Figur 1: Tradisjonell forståing av omgrepet *samhandling* (Wadel 2002:15)

Vidare viser Wadel (2002) til ein relasjonell tenkjemåte der individuelle handlingar er avleia av samhandling. Dei individuelle handlingane ville ikkje vere dei same utan samhandlinga. Samhandling skaper to individuelle handlingar, som vist i figur 2.



Figur 2: Relasjonell tenkjemåte av forståing av omgrepet samhandling (Wadel 2002:16)

Problemstillinga mi baserar seg på Wadel (2002) sin relasjonelle definisjon av samhandling. Eit relasjonelt perspektiv inneber omgrep som sikter mot å fange inn vår mellommenneskelege erfaring (Wadel 2002). Det er ikkje på organisasjonsnivå at kunnskap blir utvikla, men i små system som består av relasjonar og læringsforhold mellom medarbeidarar. For å kunne bevege ein organisasjon mot å bli ein lærande organisasjon er det ein føresetnad at ein ser på leiing som ein samhandlingsprosess med dei som vert leia (Wadel 2008).

### **1.3 Korleis oppgåva er bygd opp**

I tillegg til dette innleiande kapittelet er oppgåva si oppbygging som følger: Kapittel 2 gjer greie for det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Kapittelet presenterer eit utval forskingsteori og nokre styringssignal som er aktuelle for problemstillinga. Kapittel 3 tek for seg forskingsprosessen. Her vert det gjort greie for innsamling av data og analyse. Kapittelet inneheld òg drøfting av undersøkinga sine sterke og svake sider, validitet og reliabilitet. I kapittel 4 vert empiri som er henta frå tre grunnskular presentert. Hovudtrekk i samhandlingsformene som kom fram i empirien, blir i kapittel 5 drøfta i lys av aktuell teori. Kjenneteikn som kan ha innverknad på korleis samhandlinga blir opplevd, kjem sist i kapittel 5. I kapittel 6 vert materialet drøfta grundigare ut frå to utvalte teoretiske perspektiv. Sist i kapittelet kjem ei avsluttande drøfting av hovudmønster i dei tre skulane si samhandling. Kapittel 7 er ei oppsummering ut frå problemstillinga.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

### 2.1 Forventing om samhandlingskompetanse hos lærarar

Kunnskapsløftet (2006) legg opp til at det lokalt vert arbeidd med det konkrete innhaldet i opplæringa, korleis ho skal organiserast og kva for arbeidsmåtar som skal nyttast (KD 2006). Det er også forventa at «Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen» (KD 2006:34)

Kunnskapsdepartementet signaliserer store forventingar til at skuleleiing skal gripe fatt i og leie desse utviklingsprosessane, til dømes i samband med ungdomskulestrategien: «..er det nødvendig at skolelederne har kompetanse i å lede og gjennomføre utviklings- og endringsprosesser» (KD 2012:9). I *Strategi for ungdomstrinnet* frå mai 2012 vert det lagt vekt på at skular med profesjonsfelleskap som fungerer godt, har betre evne til å skape god opplæring for elevane, enn skular der lærarane arbeider meir individuelt. Det blir i strategien lagt vekt på at lærarar får rom til å vurdere, reflektere og drøfte i lag med kollegaer (KD 2012). Departementet ynskjer at lærarkollegia lærer i lag: «Derfor vil kompetanseutviklingen omfatte hele personalet på skolene. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer blant annet at lærerne samarbeider med kolleger og eksterne, observerer hverandres praksis, samarbeider om å prøve ut ny praksis og vurderer om det fører til ønsket endring» (KD 2012:9).

I Stortingsmelding 20 (2012–2013) *På rett vei* syner departementet til omfattande utdanningsforskning og auka kunnskap om implementering av reformer dei siste åra. Skular som fungerer godt som profesjonsfelleskap blir sagt å ha betre føresetnadar for å implementere tiltak frå styresmaktene på ein god måte (KD 2013b). Det kjem fram at lærarar på ein del skular har utvikla ein felles vurderingskultur (KD 2013b), noko som vitnar om ei viss samhandling om opplæringa.

Det har vore tradisjon at førebuing, etterarbeid og fagleg ajourføring stort sett blir gjort åleine av læraren. «Undervisningen har vært lagt opp etter modellen én lærer, én klasse, ett fag med liten innblanding fra kolleger og ledere» (UFD 2005:9). Arbeidsplanfesta tid på skulen, elevfrie dagar og organiserte team av lærarar med felles ansvar for elevgrupper, har i dei siste tiåra endra biletet noko. I den sentrale arbeidstidsavtalen for undervisningspersonale er det framleis mykje opp til læraren

sjølv når og kvar store deler av førebuings- og etterarbeidet blir gjort. Lokale avtalar har ulike løysingar for dette (KS 2012).

Gundem (2003) er oppteken av at det i læreplanarbeid og læreplanutvikling førekjem eit stort tal avgjerder på fire ulike nivå. Det skulepolitiske nivået er bunde til handlingar i folkevalde organ. På institusjonsnivået ligg avgjerder på den einskilde skule. Undervisningsnivået er knytt til lærarane si planlegging og gjennomføring av undervisning. Det personlege nivået er bunde til elevane sine erfaringar med læreplanen. Gundem såg tidleg utviklinga der lærestoff og arbeidsmåtar i større grad skulle fastsetjast lokalt. Ho meiner at avgjerder som tidlegare vart tekne sentralt, seinare vart avgjort meir desentralisert. Utvikling på institusjonsnivå gjeld val direkte knytt til arbeidsstoff og arbeidsmåtar i undervisninga. Avgjerder teke på lærarnivå meiner ho likevel har størst innverknad på realisering av nye læreplanar. Særleg i samband med fornying og reformer i skulen meiner ho at lærarar sine avgjerder er undervurderte (Gundem 2003).

I følgje Engelsen (2006) krev læreplanar generelt at lærarar kan reflektere over mål og ta reflekterte avgjerder om korleis elevane best kan nå måla. Ho nemner læreplananalyse og vidare utvikling av læreplanar slik at dei passar spesifikke elevføresetnadar som viktige oppgåver for lærarane. Vidareutvikling av læreplanar har vore sterkt vektlagt i dei siste læreplanane (Engelsen 2006). Ho peiker på at arbeidet er krevjande og at læreplanen byggjer på tanken om den glødande engasjerte læraren. Samstundes vert læraren som deltakar og leiar i ulike fellesskap vektlagt. Her tenkjer ho lærarar i samhandling med elevar og heimar, men også i lærarteam (Engelsen 2006).

I følgje Engelsen (2006) er læreplanar kompromiss mellom ulike interesser og verdier. Lærarar representerer også ulike faglege interesser og pedagogiske grunnsyn, noko som kan føre til problem i samhandlinga kring læreplanar. Ho påpeikar at LK-06 ikkje seier noko om korleis ulike aktørar skal oppnå eit fruktbart samarbeid (Engelsen 2006). Her kjem Engelsen sjølv med nokre råd: Alle synspunkt og motførestellingar bør bli lagt fram og drøfta. Særleg kompetente hjelparar må ikkje gje direktiv, men ha respekt for lærarar og hjelpe til med å formulere problem. Det er viktig å respektere at ting tek tid og å unngå skinnsemje. Lærarane må sjølv oppleve trong for endring og at deira praktiske kompetanse er grunnleggjande også i sentralt styrt endringsarbeid (Engelsen 2006).

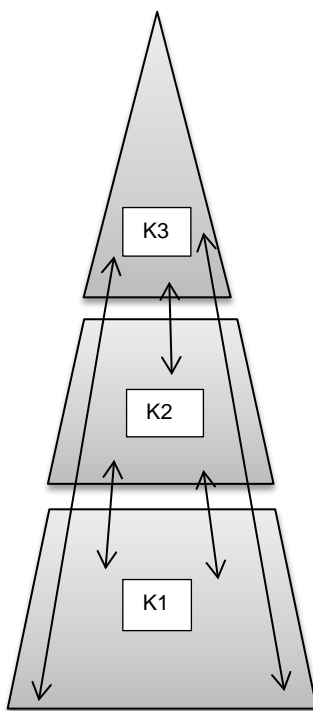
Møller (2004) har i ei undersøking fått fram at rektorane ser det som si sentrale oppgåve og plikt å få realisert måla i den nasjonale læreplanen. Samarbeid med lærarane vert sett på som ein kritisk faktor i dette arbeidet (Møller 2004).

## 2.2 Tre kompetansenivå

Fevolden og Lillejord (2005) skriv at ein føresetnad for å bli betre praktikar er at ein er open og dyktig til å ta i mot kritikk. Lærarar kan sjølv opne opp for tilbakemelding på eige arbeid, mellom anna i system for kollegarettleiing (Fevolden og Lillejord 2005). Systematisk evaluering av undervisning kan vere eit kjenneteikn ved kollektivt orienterte skular (Dahl, Klewe og Skov 2004; Fevolden og Lillejord 2005). Hargreaves (2003) skildrar lærarar ved ein ungdomsskule han vitja som engasjerte og eksperimenterande. Deltaking i fellesskap der dei gjorde nye arbeidsmåtar og tenkemåtar til sine, gjorde at lærarane opplevde ein akselerert fagleg vekst (Hargreaves 2003). Gudem referer til heilt motsette prosessar. Lærarar ved einskilde skular hadde uskrivne reglar om å ikkje snakke om undervisning og elevar på lærarrommet. Men ho trur at endringsprosessar, og tøffare skulemiljø med problem som ein lærar ikkje kan takle åleine, har fått slike skular òg til å bli meir opne (Gudem 2003). Eit viktig grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet, Stortingsmelding 30 (2003–2004), *Kultur for læring*, framheva at lærarar må kunne endre eigen undervisningspraksis når det er trong for det (UDF 2004).

Dale (1999, 2003) utvikla ein modell der lærarane sin profesjonelle kompetanse vert delt inn i tre ulike kompetansenivå med tilhøyrande praksiskontekstar K1, K2 og K3. Lærarar si handling i sjølv gjennomføring av opplæringa, nemner han som praksiskontekst K1. Her er handlinga prega av interaktiv kommunikasjon med elevane, raske didaktiske avgjerder og sterk handlingstvang. K2 handlar om å planlegge og å vurdere gjennomføringa av opplæringa. Her er handlingstvangen svekka og praksiskonteksten er prega av kommunikasjonen mellom dyktige kollegaer. Drøftingar kring gjennomføring og arbeidsmåtar i opplæringa innanfor ein kollegial fellesskap vil kunne heve kompetansen blant lærarane, hevder Dale. Profesjonelle lærarar deltek òg i ein tredje praksiskontekst, K3, som er meir på eit metanivå med refleksjon gjennom analyse av eigen opplæringspraksis, konkretisering av utdanningsteori. Her går kommunikasjonen føre seg i fridom frå slik handlingstvang som prega særleg K1 (Dale 1999; Dale og Wærness 2003). Lærarar må her kunne vere sjølvreflekterande analytikarar og sjølv utvikle didaktisk teori. Om lærarar over tid berre handlar i praksiskonteksten med sterk handlingstvang, er det fare for rutinepreg i opplæringa. Ved å arbeide i alle tre praksiskontekstane dagleg, vil læraren kunne utvikle sitt eige omgrepsapparat. For å få ein

dynamikk i relasjonen mellom dei tre praksiskontekstane, treng lærarar tid og vilje til å gjere forbetringar (Dale og Wærness 2003). For å utvikle eit profesjonelt organisert læringsystem er det ynskjeleg å ha ein komplementær og innvendig relasjon mellom kompetansenivå K1, K2 og K3 (Dale 1999). Dette er illustrert i figur 3.



Figur 3: Tre ulike praksiskontekstar/kompetansenivå hos lærarar og relasjon mellom desse (Basert på Dale 1999; Dale og Wærness 2003)

Ansvaret for den heilskaplege kompetansen til elevane er eit kollektivt ansvar ved ein skule. Grappa av lærarar som har ansvaret for ei bestemt elevgruppe bør systematisk samhandle i praksiskontekst K2. Dette for å førebygge at elevane sin kunnskap blir fragmentert (Dale og Wærness 2003).

### 2.3 Læring i lag

Gjennom samhandling oppstår læring og ny kunnskap (Dysthe 2001). Dysthe (1995) dreg i tillegg fram sosial konstruktivisme der ein ser på kunnskap som noko som blir konstruert av fleire individ ved interaksjon. Ikkje berre den sosiale læringskonteksten, men også den kulturelle bagasjen til individet og den aktive interaksjonen er vitale deler av sjølvne læringsprosessen. Dysthe (1995) viser til at eit gjensidig samspel mellom sosiale prosessar og individuell hjerneaktivitet kan vere nøkkelen til effektiv læring. Ho byggjer på arbeid av Nystrand, Rommetveit og Bakhtin (Dysthe 1995). Dysthe har

gjort klasseromsforskning med ungdommar i California der ho skildrar eit dialogisk læringsmiljø med elevar som provoserer kvarandre.

Spenningen mellom disse ytringene skaper nye muligheter for tolking og for reaksjoner hos dem som hører, selv om de ikke sier noe selv. Det er nettopp i denne spenningen, denne sammenstillingen av ulike perspektiver, at Bakhtin så det dynamiske elementet i det å skape mening gjennom diskurs. Det er nettopp i møtet, og svært ofte i konflikten mellom begrepssystemene til den som taler og den som lytter, at nye elementer blir skapt og en ny forståelse som er forskjellig fra den de to personene hadde på forhånd, oppstår (Dysthe1995:65).

Dysthe vel vidare å bruke "flerstemmighet", eller polyfoni, om mangfaldet av røyster i ein dialogisk interaksjon. Dette gjeld både munnlege og skriftlege røyster. Det er ikkje sjølvstyk at dei står i dialog med kvarandre og det er ikkje garantert at det skjer læring. Individua må også ha dugleik i å lytte til andre, kunne ta andre sitt perspektiv på alvor og skape ein heilskap før læring kan skje. Dialogisk polyfoni er derfor eit langvarig prosjekt i ei gruppe (Dysthe 1995), enten det er snakk om ein klasse eller ein personalgruppe.

Levin og Rolfsen (2004) er opptekne av læring og arbeid i team i arbeidslivet. Dei meiner at team er den grunnleggande byggesteinen i organisasjonar. Dei har utvikla ein definisjon av team: «*Et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt relasjonar, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap*» (Levin og Rolfsen 2004:36). Det er i teamet dei tilsette samarbeider om å utføre oppgåver og det er der dei blir forma til medarbeidarar som bidreg til måloppnåing i organisasjonen (Levin og Rolfsen 2004).

Wadel (2002) har eit relasjonelt perspektiv på samhandling og læring. Relasjonell dugleik er dugleik som to eller fleire personar har i lag, i fellesskap (Wadel 2002). Relasjonar der læring skjer nemner Wadel som læringsforhold. Samhandling med læring som hovudmål er basert på to delhandlingar; å lære frå seg og å lære til seg. Delhandlingane er ikkje mogleg å forstå utan samhandlinga.

Læringsforholda mellom medarbeidarar vil oftast vere symmetriske der det vekslar kven som tek initiativ i samhandlinga. I ein lærar – elev relasjon er læringsforholda usymmetriske, der er det gjerne læraren som tek initiativ. Læringsforhold er alltid del av ein sosial relasjon. Dei fleste sosiale relasjonar kan utviklast til eit læringsforhold. Vi har kontinuerleg læringsforhold til fleire personar som tidvis blir mobilisert. Læringsforholda er oftast kopla saman i tette eller lause nettverk og finst på ulike nivå der parnivå er det elementære. Andre nivå som praksisfellesskapsnivå, teamnivå og nettverksnivå, kan ha ulike typar samankoplingar av fleire læringsforhold. Eit mangfald i



læringsforhold er eit av kjenneteikna til lærande organisasjonar. Læringsforholda kan vere formelle og del av oppbygginga av ein organisasjon, men dei fleste læringsforholda er uformelle der folk går inn på eige initiativ (Wadel 2002).

Læring i relasjon mellom medarbeidarar har ofte ei form som Wadel nemner som forlenging av kunnskap. Ein medarbeidar tek kontakt med ein annan med ei oppgåve han ikkje har fått løyst. Den første lærer frå seg kor langt han er komen, den andre lærer til seg og kjem gjerne med utdjupande spørsmål. Ut frå dette kan den andre ta med sine eigne erfaringar og kan kanskje kome med framlegg til løysing på oppgåva som han så lærer frå seg til den første. Forlenging er basert på at nokon gjer eit arbeid i framkant og andre vidarefører dette i same retning. Utvikla gjensidige medarbeidarrelasjonar er gjerne basert på at medarbeidarar vekslar på å forlenge for kvarandre. Er det berre den eine som føretek forlenging, vert læringsforholdet asymmetrisk (Wadel 2002).

Ein lærande organisasjon er ofte sett saman av små, laust kopla sosiale «system» som inneheld høg grad av læringsforhold mellom medarbeidarar. Dei kan vere uformelle eller formelle i læringsfokusererte team eller praksisfellesskap (Wadel 2008). Det er ikkje i eininga «organisasjonen» at kunnskap blir skapt og utvikla, det er i slike små system. For å bevege organisasjonen mot ein lærande organisasjon blir det tilrådd å legge til rette for etablering og bygging av små læringssystem på kryss og tvers i organisasjonen. Leiing av slik etablering vert då ein samhandlingsprosess i lag med dei som vert leia. Det å sjå på eiga leiing som ein samhandlingsprosess er ein føresetnad for å kunne utøve leiing av læring (Wadel 2008).

Jean Lave (1997) kjem med tankar om at læring er kontekstavhengig. Ho er overtydd om at all læringspraksis er sosialt, politisk og kulturelt situert praksis, men i ulik kontekst (Lave 1997 i Dysthe 2001). Wenger (1998) sitt omgrep praksisfellesskap er karakterisert ved at deltakarane er involverte i ein felles praksis der hovudelementa er gjensidig engasjement, felles oppgåver og felles repertoar (Wenger 1998 i Dysthe 2001). Wenger skildrar praksisfellesskap som lærande fellesskap. Gjensidig engasjement i ein felles praksis kan vere ein innfløkt prosess med konstant spenningsmetta samspel mellom kompetanse og erfaring. Praksisfellesskapet føreset eit sterkt band av felles kompetanse og djup respekt for individuelle erfaringar for å kunne fungere som ein stad for å skape kunnskap (Wenger 2004).

## 2.4 Svak kultur for profesjonelt samarbeid

I følgje ein internasjonal studie av undervisning og læring, TALIS, er rammene for lærarane si yrkesutøving i ein del samanhengar ganske svakt definert. Dette kan gje uheldige utslag, som til dømes at fleirtalet av dei norske lærarane i undersøkinga er samd i utsegna «*slik jeg ser det, blir dårlig utført arbeid over tid av en lærer tolerert av resten av kollegiet ved denne skolen*» (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009:187). Lærarane i dei andre landa i TALIS-undersøkinga, heller klart mot å vere usamd med påstanden. Dei norske lærarane sitt sterke oppseiingsvern og manglande tru på at rektor har effektive måtar å vurdere om ein lærar gjer bra eller dårleg arbeid, er med i same biletet (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Undervisningsarbeid krev ei balansering mellom profesjonell autonomi og institusjonelle rammer (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). I følgje same undersøking er nye lærarar i ungdomsskulane i Noreg frå første dag overlatne til seg sjølv i møte med elevane. Undersøkinga slår heller ikkje positivt ut i høve norske lærarar sin praksis i å oppdatere seg gjennom fagleg litteratur (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

TALIS (2009) identifiserer tre ulike måtar å undervise på; strukturerande undervisning, elevsentrert undervisning og utvida aktivitetar. Strukturerande undervisning er kjenneteikna ved at læraren set klare læringsmål, gjennomgår lekser, summerer opp tidlegare undervisning, ser over arbeidsbøker og kontrollerer om eleven har forstått fagstoffet. Elevsentrert undervisning inneber at elevane arbeider i grupper, får tilpassa opplæring, medverkar i lag med læraren i planlegginga og at lærarane sørgjer for at elevane reflekterer over sitt eige arbeid. Undervisning prega av utvida aktivitetar inneheld prosjekt som strekkjer seg over tid, at elevane deltek i ulike praktiske tilnærmingar og at dei skriv for å forklare det dei har tenkt. Til denne siste undervisningsmåten høyrer også med at elevar debatterer og argumenterer for oppfatningar som ikkje nødvendigvis er deira eigne (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Ein god lærar vil spele på alle metodane og anvende dei på ein balansert måte. Norske ungdomsskulelærarar skårar lågt i høve andre land på alle tre undervisningsmåtene. Forskarane tolkar norske lærarar sin måte å undervise på som utydeleg (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Overraskande små skilnadar som følgje av utdanningsbakgrunn, alder og erfaring, gjer at forskarane tolkar at undervisningspraksis er utvikla som følgje av at den einskilde lærar i stor grad finn si eiga løysing (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

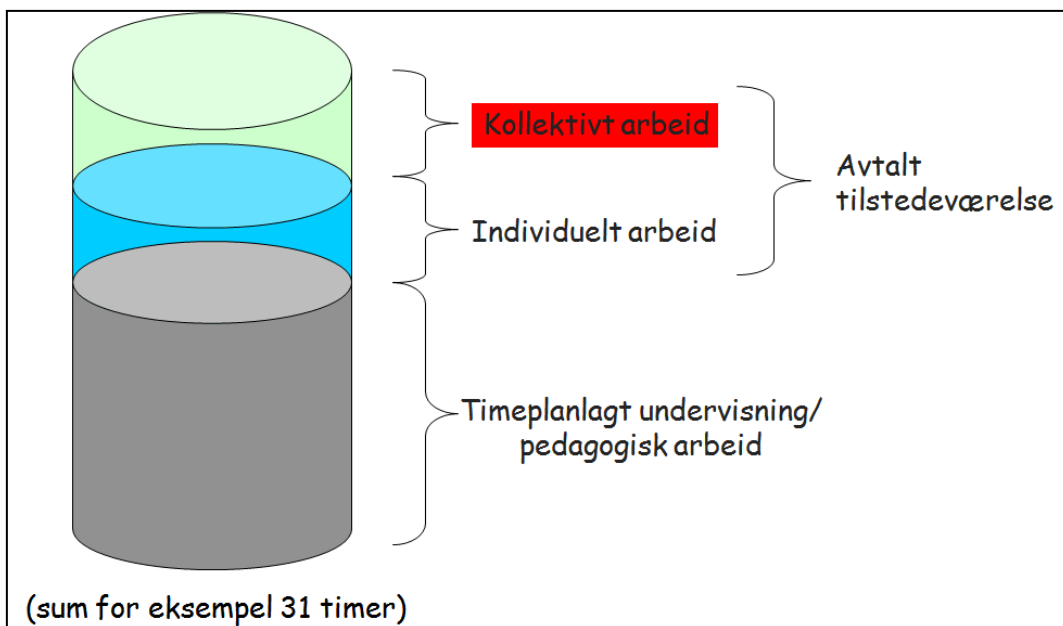
Samarbeid mellom lærarar i Noreg føregår i følgje TALIS (2009) hovudsakleg i form av praktisk tilrettelegging og koordinering. Samhandlinga er i moderat grad det dei kallar profesjonelt samarbeid. Lærarar observerer sjeldan kvarandre si undervisning. Dei deltek i låg grad i profesjonelt

fellesskap der undervisningspraksis blir drøfta. Lærarar respekterer kvarandre sin autonomi i utøvinga av klasseromspraksis. Dette har to viktige konsekvensar. Det eine er at venta profesjonell utvikling ikkje skjer, fordi samarbeid i liten grad er kopla til kvalitetsforbetring i yrkesutøvinga. Den andre konsekvensen er at det i liten grad oppstår felles undervisningskultur ved den einskilde skule (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

Engelsen (2006) hevdar det er vanleg at lærarane arbeider i team der dei i lag prøver å finne fram til dei mest adekvate læringssituasjonar for sine elevar (Engelsen 2006). Hargreaves (1996) fann på 90-talet ut at sjølv om tida og fysisk tilrettelegging for samarbeid i førebuing av undervisning var tilstade, vart dette potensialet absorbert av ein djupt rotfesta individualistisk og klasseromsorientert skulekultur (Hargreaves 1996). Han såg også at lærarane han intervjuja føretrekte segregerte ordningar i planlegginga, der lærarane hadde ansvar for kvar sine avgrensa fag og fagfelt i elevgruppa. Dette var meir tidseffektivt, mindre avslørande og kjendest meir påliteleg enn integrerte ordningar der kollegaer skulle stå felles ansvarlege både for planlegging og gjennomføring av undervisningsarbeidet (Hargreaves 1996). Auka lærartettleik med fleire lærarar i same klasse i same undervisningsøkt er ofte ynskjeleg for å sikre tilpassa opplæring. I Kunnskapsløftet er gjennomføring av undervisninga ein av fleire arbeidsoppgåver det er forventa at lærarar samhandlar om (KD 2006).

## **2.5 Kollektiv forplikting først?**

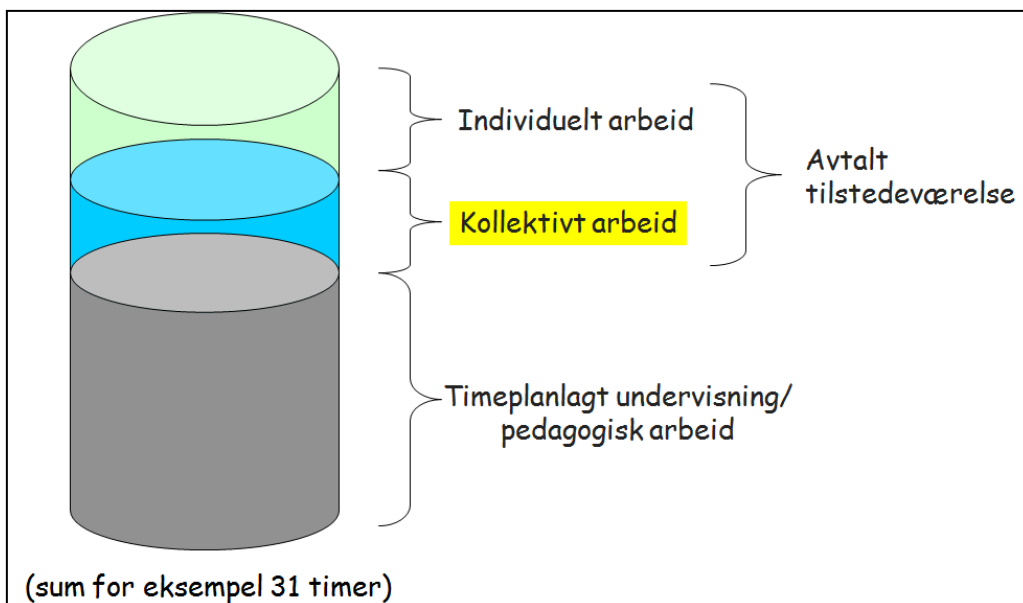
Ein skule som organiserer sitt pedagogiske personale med føremål at også dei vaksne skal lære og utvikle seg, må ta omsyn til at lærarane si arbeidstid vert opplevd som knapp. Avtalar om tid kan fremje utviklingsarbeid, eller gjere at prosessane forvitrar i den daglege drifta, avhengig av haldningar og medvit kring tid som nøkkelressurs. Lærarane sitt årsverk på 1687,5 timar er tredelt. Første del er arbeidsplanfesta tid til undervisning etter sentralt forhandla årstimerammer, den andre er arbeidsplanfesta tid budsjetttert etter avtale mellom rektor og lærar. Den tredje delen er sjølvstendig tid som arbeidstakar sjølv disponerer til for- og etterarbeid og fagleg ajourføring (KS 2012).



Figur 4: Vanleg strategi kring å tenke fordeling av arbeidsplanfesta tid, - kollektiv tid blir "gjenstående tid" (Irgens 2009:57).

Irgens (2009) har illustrert to ulike tenkemåtar i tilnærminga til den arbeidsplanfesta tida i lærarane sitt årsverk. Denne er for ein lærar i ungdomsskulen kring 31 av 43,2 timar i 38 veker i året jamfør sentral avtale (KS 2012). Ved hjelp av to søyler får Irgens fram i første søyle (figur 4) at vanleg strategi er å tenkje at kollektiv tid blir gjenstående tid. I botn ligg timeplanlagt undervisning og pedagogisk arbeid med elevar, så kjem individuelt arbeid innan arbeidsplanfesta tid, øvst kjem «gjenstående» tid som fort kan bli nedprioritert eller borte om meir påtrengande gjeremål dukkar opp (Irgens 2009).

Irgens (2009) sitt framlegg til alternativ strategi for å skape rom for skuleutvikling er at kollektiv tid kjem før individuell tid. Den andre søyla (figur 5) har same botn som den første med timeplanlagt undervisning og pedagogisk arbeid, men som neste lag ligg det kollektive arbeidet. Det kollektive ligg då før det individuelle arbeidet som kjem øvst i søyla av total arbeidsplanfesta tid. (Irgens 2009).



Figur 5: Alternativ strategi i høve tenking kring arbeidsplanfesta tid, - kollektiv forplikting før individuell tid? (Irgens 2009:58)

Begge søylene for ein ungdomsskulelærer vil ha eit tillegg på omlag 12,2 timar i veka med sjølvstendig tid. Denne disponerer læraren individuelt til for- og etterarbeid og fagleg ajourføring. Læraren har her full fleksibilitet på klokkeslett og stad (KS 2012).

Irgens (2010) har utvikla ein analysereiskap som får fram spenningstilhøva kring undervisningspersonalet si arbeidstid (figur 6). Den horisontale aksene i eit utviklingshjul skisserer spenningstilhøvet mellom drift og utvikling, den vertikale aksene er motsetnaden mellom individuelt og kollektivt arbeid. Desse aksene dannar fire rom der arbeidsutøvinga til lærarane kan kategoriserast (Irgens 2010).

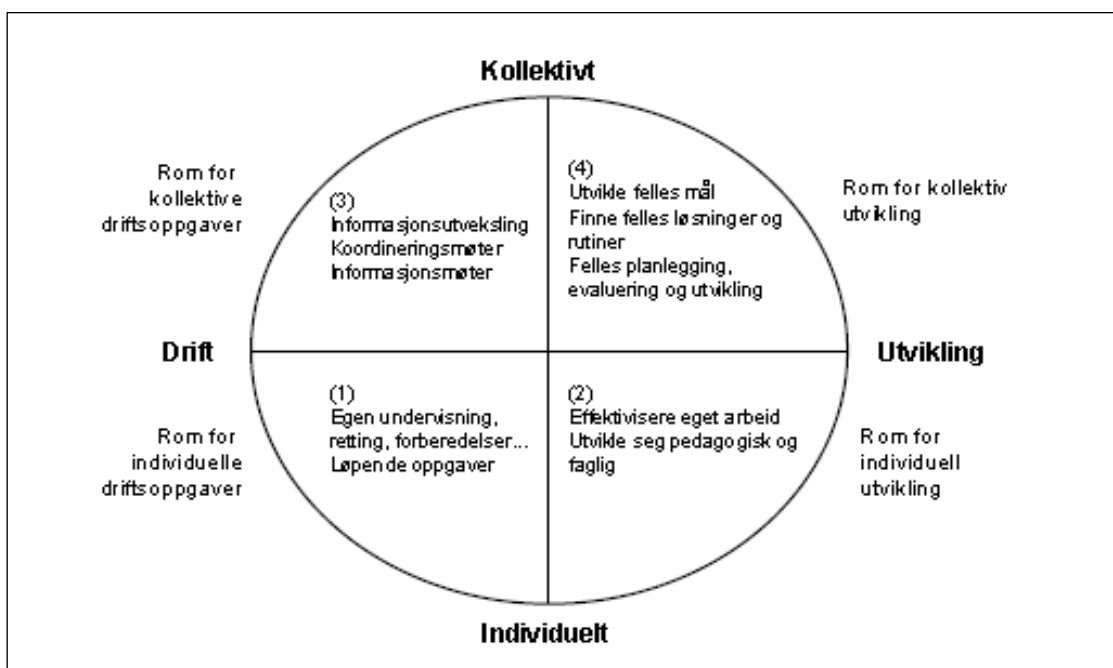
Det første rommet vert nemnt som rom for individuelle driftsoppgåver der læraren si eiga undervisning, retting, førebuing og andre løpande oppgåver blir kategorisert. Her kan skuleleiinga spørje seg: Korleis kan vi støtte den einskilde lærar i det løpande arbeidet? Rom to er rom for individuell utvikling, her plasserer Irgens arbeid med formål at læraren effektiviserer eige arbeid og utviklar seg pedagogisk og fagleg. Leiingsperspektivet blir då korleis det kan leggst til rette for pedagogisk og fagleg utvikling for den einskilde lærar (Irgens 2010).

Det tredje rommet er rom for kollektive driftsoppgåver der deltaking i informasjonsutveksling, koordinerings- og informasjonsmøte vert plassert. Her blir utfordringa for skuleorganisasjonen

korleis løpande samhandling og møte vert effektive. Rom fire er rom for kollektiv utvikling der det pedagogiske kollegiet utviklar felles mål, finn felles løysingar og rutinar, arbeider i lag med planlegging, evaluering og utvikling. Korleis kan skulen legge til rette for at kollektiv utvikling faktisk skjer (Irgens 2010)?

Den horisontale aksen gjeld spenningstilhøvet mellom drift og utvikling. Driftsoppgåvene er kortsiktige, løpande oppgåver som får mykje merksemd, er karakterisert som «viktige» og som mest «påtrengande» (Irgens 2010). Funn frå forskning kring innføring av utviklingsmål som grunnlag for ny arbeidstidsavtale for lærarar i 2006, vart utviklingsarbeid sett på som «å arbeide med å skape noko nytt» med indikatorane «viktig» og «ikkje påtrengande» (Irgens 2010). Eit gjennomgåande trekk i dei skulane som deltok i undersøkinga, var at kortsiktige driftsoppgåver vart prioritert framfor langsiktige utviklingsoppgåver.

Kvifor drift vart prioritert framfor utvikling, vert grunngjeve på ulike måtar. Irgens (2010) reflekterer over at det å ikkje handtere løpande oppgåver vil gje kjensle av stress, låg meistring og av å kome til kort. Motsett vil det å sjå snarlege resultat gje høg kjensle av meistring her og no (Irgens 2010). Tidspress vert nytta som forklaring på prioriteringa på nokre skular.



Figur 6: Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle (Irgens 2010:136)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Eirik J. Irgens har vidareutvikla modellen frå 2009 og justert nemningane på romma, han rår til å bruke utgåva frå 2010 (Irgens 2013).

Irgens (2010) stiller også spørsmål om skulane har svak utviklingskompetanse. Han undrar seg over om skulane ikkje er medvitne samanhengar mellom langsiktig og kortsiktig arbeid der til dømes utviklingsarbeid kan redusere trongen for brannsløkking (Irgens 2010).

Den vertikale aksene i utviklingshjulet er spenningstilhøvet mellom det individuelle og det kollektive arbeidet det er forventet at lærarar skal utføre. Ein god skule vert ikkje skapt berre ved individuelt arbeid. «*Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole*» (Irgens 2010:133). Dette synet gjev også Hargreaves og Fullan (2012) støtte til når dei hevdar at det mest misbrukte funn frå utdanningsforskning den siste tida er at kvaliteten på den einskilde læraren er den viktigaste einskildfaktoren for eleven si læring (Hargreaves og Fullan 2012). Læraren er viktig, men ein må ikkje gå i fella ved å utvikle og premiere individ. Skular som presterar høgt er kjenneteikna av at tilnærma alle lærarar er i rørsle og at dette gjeld skulen som system (Hargreaves og Fullan 2012). Irgens (2010) peikar på at fleire undersøkingar viser at kvaliteten på ein skule, i tillegg til kvar person si individuelle arbeidsutøving, er basert på korleis lærarane arbeider som samla personale. Den kollektive dimensjonen betyr mykje både for elevane sitt læringsutbyte og lærarane sin arbeidssituasjon (Irgens 2010).

Ei anna undersøking for undervisningspersonale (Dahl, Klewe og Skov 2004), har funne liknande skilnadar på kollektivt og individuelt orienterte skular. Der fann dei at det var større grad av felles planlegging, gjennomføring av undervisning, evaluering og utvikling i kollektivt orienterte skular enn i individuelt orienterte skular (Dahl, Klewe og Skov 2004). Forskarane fann at personalet var meir endringsorientert, hadde betre samarbeidsklima og hadde meir samla haldning til utviklingsretning på dei kollektive orienterte skulane enn på skular med mest individuell praksis. Elevane har også betre læringsmiljø, får meir varierte arbeidsmetodar og det ser også ut til å vere betre læringsutbyte i kollektivt orienterte skular samanlikna med meir individuelt orienterte skular (Irgens 2010).

Tilhøvet til leiinga sine initiativ er også ulikt i dei to kategoriane: 62 % av lærarane i kollektivt orienterte skular meinte initiativ frå leiinga hadde medverka til endringar i arbeidsmåtar, medan berre 31 % svara det same i individuelt orienterte skular (Dahl, Klewe og Skov 2003 i Irgens 2010). Lærarar som arbeidde i skular som hadde utvikla seg frå individuell til kollektiv praksis opplevde også lågare totalbelastning i arbeidskvardagen, her svarte 40 % at dei hadde høg grad av god arbeidssituasjon i høve arbeidsbelastning. Tal for skular med individuell praksis var 18 %. Skular med

kollektiv praksis opplevde likevel høgare grad av individuell autonomi enn dei individuelt orienterte skulane (Irgens 2010). Det kollektive blir dermed ikkje oppfatta som trussel mot det individuelle.

Irgens (2010) spør seg korleis ein kan skape balanse i spenningsfeltet mellom drift og utvikling sett i samanheng med individuell og kollektiv praksis. Han gjev oss hjelp til analysen med utviklingshjulet med dei fire romma: rom ein for individuelle driftsoppgåver, rom to for individuell utvikling, rom tre for kollektive driftsoppgåver og rom fire for kollektiv utvikling (Irgens 2010). Gode skular krev lærarar som har kompetanse i alle fire romma. Skuleleiarar må kunne tilsvarande legge til rette og følgje opp lærarane sitt arbeid også utanom det løpande undervisningsorienterte arbeidet slik at heile hjulet er i rørsle (Irgens 2010).

Arbeidstidsordningar basert på sentrale og lokale avtaler skal i følgje Irgens (2009) omfatte læraroppgåver i alle fire romma (Irgens 2009). Dette vil i seg sjølv vere på kollisjonskurs med det lærarar tradisjonelt har oppfatta som si primære oppgåve; eiga undervisning. I følgje ei undersøking om lærarane si arbeidstid utført av samfunnsøkonomar, var reell tid til planlegging av undervisning i arbeidsplanfesta tid 27,6 %. Her ynskte dei spurde lærarane at 40,3 % av arbeidsplanfesta tid skulle bli nytta tid til dette (Strøm, Borge og Haugsbakken 2009)<sup>2</sup>.

Tidsbruksutvalet sin rapport (2009) får fram litt andre tal. Der ynskte ein tredel av dei spurde lærarane å bruke mindre tid på møte og samarbeid om administrative og organisatoriske oppgåver. Ein firedel av lærarane ynskte å bruke mindre tid på lokalt læreplanarbeid (Tidsbruksutvalet 2009). 21 % av lærarane ynskte meir tid til å planlegge eiga undervisning, men samstundes ynskte 20 % meir tid til samarbeid med lærarkollegaer (Tidsbruksutvalet 2009).

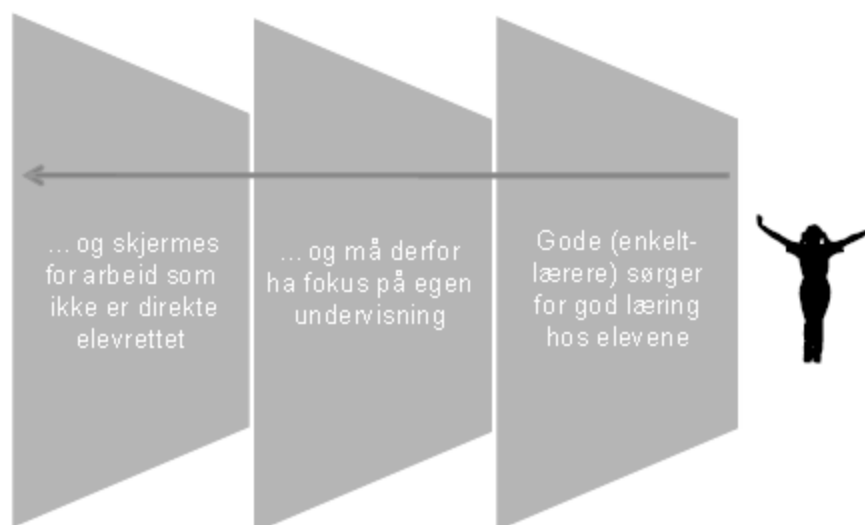
## **2.6 To logikkar i høve profesjonsidentitet**

Irgens (2010) viser til to ulike logikkar i høve undervisningspersonalet si utvikling av profesjonsidentitet. Den individorienterte logikken tek utgangspunkt i at læraren må skjermast for alt arbeid som ikkje er elev- og undervisningsorientert, slik vi kan lese frå høgre mot venstre i figur 7.

---

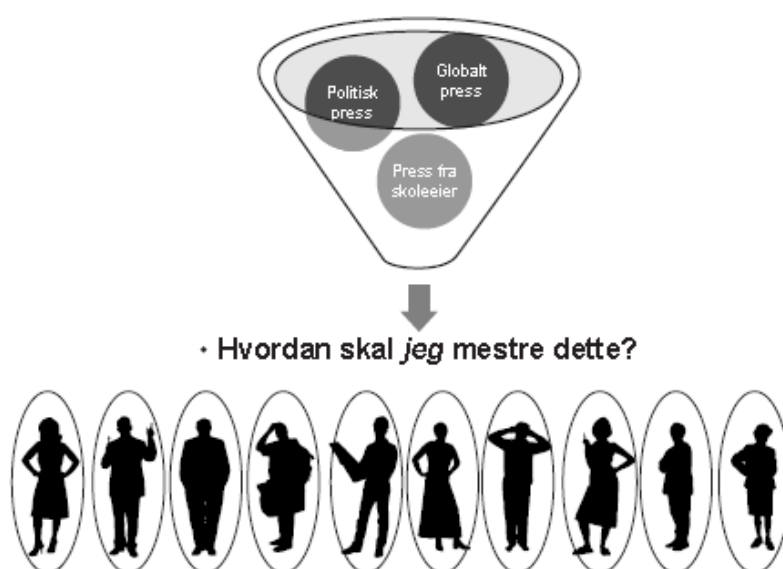
<sup>2</sup> Ein lærar i 100 % undervisning på barnesteget har kvart år 387,5 timar sjølvstendig tid til før og etterarbeid og fagleg ajourføring i tillegg til 1300 timar arbeidsplanfesta tid med årsramme for undervisning på 741 timar (KS Bedrift 2012). 40,3 % av 1300 timar utgjer 524 timar, gjenstående tid til utvikling etter at undervisningsramma er trekt frå, ville då vore 35 timar i året.





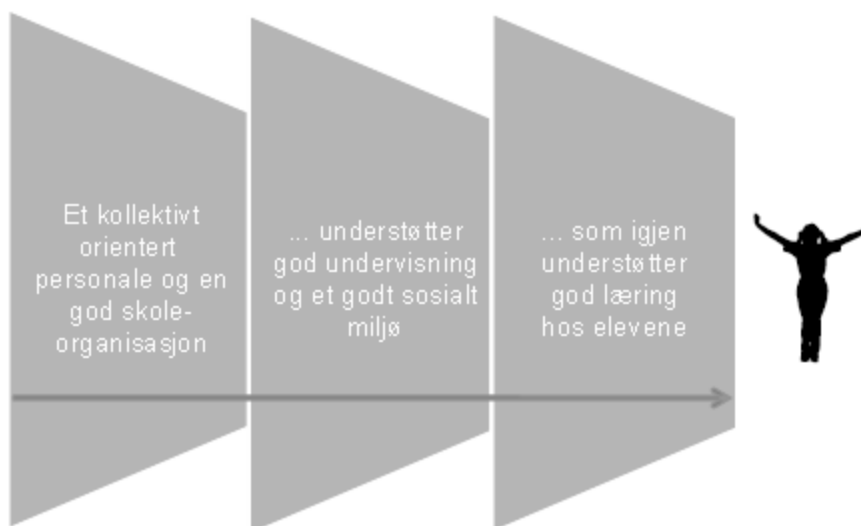
Figur 7: Individorientert logikk (Irgens 2010:137)

Denne logikken samsvarer med fleire av funna til Tidsbruksutvalet (2009) og har som konsekvens at kvar lærar får individuelt ansvar for å skape god undervisning og godt læringsmiljø. I ein individuell orientert logikk vil det vere arbeidsoppgåver i rom ein i utviklingshjulet, individuell drift, som vert prioritert. Ansvar for god undervisning og godt læringsmiljø blir opp til einskildlæraren. Den autonome læraren får stort press frå omgjevnadane, stort ansvar og lite støtte frå fellesskapet jamfør figur 8.



Figur 8: Individuell autonomi, der ansvar for god undervisning og godt læringsmiljø ligg hos einskildlæraren (Irgens 2010:138)

Ein kollektivt basert logikk vil ha innfallsvinkel gjennom ein god skuleorganisasjon, med felles rutinar som understøtter god undervisning, eit godt sosialt miljø og elevane sitt læringsarbeid (Irgens 2010). Figur 9 illustrerer dette. Denne skal lesast frå venstre til høgre.



Figur 9: Ein kollektivt basert logikk (Irgens 2010:139)

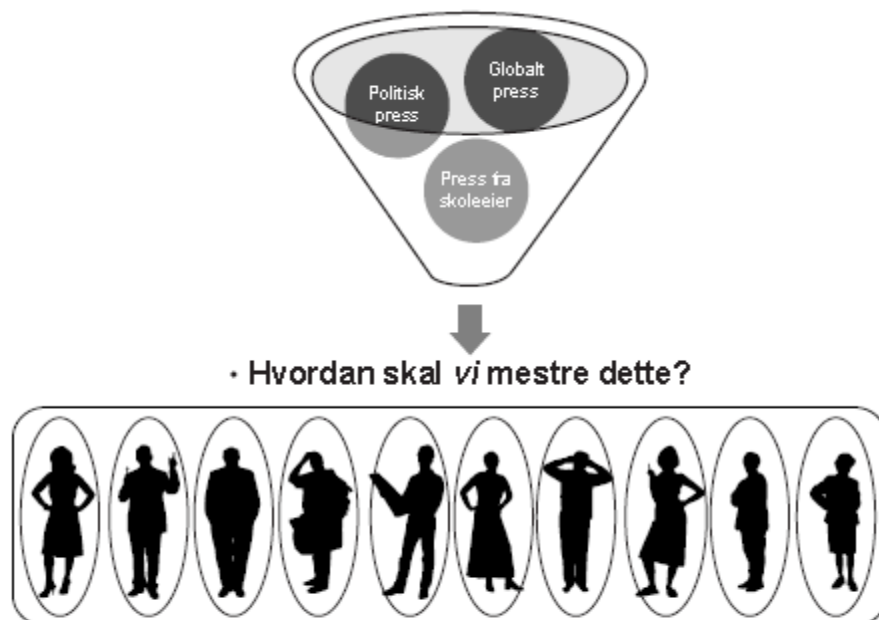
Å tenkje to ulike logikkar som innfallsvinkel i høve profesjonsidentitet handlar dels om leiing. Ein leiar som primært definerer si oppgåve som å legge til rette for undervisning, støtter opp om ein nærsynt individorientert logikk. Likevel handlar dette mest om godt medarbeidarskap. «Lærere som har sitt fokus ensidig på eleven og avgrensar sin jobb til det å undervise, vil ikke bidra til å utvikle en god skole» (Irgens 2009:55).

Det er ein avgjerande føresetnad for å utvikle god samhandling og ein effektiv organisasjon at personalet har ein kollektiv kompetanse. Leiinga har ansvar for at skulen utviklar ein kompetanse der kollegiet på relevante område får til meir enn kvar lærar kan få gjort åleine (Irgens 2009).

Irgens (2009) peiker også på eit tredje spenningstilhøve, mellom det legale og kva som blir opplevd som legitimt i lærarkollegiet. (Irgens 2009). I blant blir legal autoritet hos skuleleiinga ikkje oppfatta som legitim av lærarar. Det å spørje etter korleis ubunden arbeidstid vert nytta kan oppfattast som å utfordre læraren sin autonomi (Irgens 2009). Det vil også kunne utfordre den individorienterte profesjonsidentiteten.

Norsk skule er prega av den individretta logikken med sterkt forsvar for tradisjonell autonomi. 87 % av lærarane seier i ei undersøking at dei har stor fridom i sitt daglege arbeid i høve val av arbeidsmåtar og metodar (Skaalvik og Skaalvik 2009 i Irgens 2010). Lærarar som har stor innverknad på eige arbeid, har samstundes oftare svevnpblem og er utmatta både fysisk og psykisk etter avslutta arbeidsdag. I følgje internasjonal forskning kan individuell autonomi redusere stress og gje kjensle av å lukkast i arbeidet (Irgens 2010). Irgens stiller likevel spørsmål ved om kva føresetnader som må vere tilstade for at individuell autonomi kan vere positivt. «*Kan for eksempel stor grad av individuell frihet i en tid med stadig flere krav føre til at lærere blir stående alene om beslutninger og håndtering av situasjoner, og at dette oppleves belastende og stressende?*» (Irgens 2010:141). Det blir her vist til ulemper ved utprega individuell logikk som profesjonsidentitet.

Ein lærar vil ha sterkare legitimitet i møte med elevar om vedkomande representar noko større enn seg sjølv; som til dømes ei felles avgjerd i lærarpersonalet. I Dahl, Klewe og Skov (2004) si undersøking kjem det fram at kollektiv praksis også utvikla større grad av individuell autonomi og oppleving av at einskildlæraren si belastning var redusert (Dahl, Klewe og Skov 2004). Det vert tolka at skulane har utvikla ein kollektiv autonomi som fungerer som ei ramme kring den einskilde læraren, illustrert i figur 10.



Figur 10: Kollektiv autonomi med individuelt handlingsrom (Irgens 2010:142)

Læraren oppfatta seg sjølv som myndiggjort, med høgare legitimitet og betre tilgang til felles ressursar, noko som kan samlast i omgrepet makt. Større makt grunna kollektiv legitimitet kan også gje høgare meistring av dei individuelle utfordringane, noko som lettar arbeidsbyrda for einskildlæraren. Kollektivt basert logikk i høve utvikling av profesjonsidentitet ser med dette ut til å kunne auke det individuelle handlingsrommet til lærarane og bidra til betre læring for elevane (Irgens 2010).

## 2.7 Endringsprosessar i skular som organisasjon

Øyvind Glosvik meiner lærings- og endringsprosessar i skular kan forståast på tre måtar (Glosvik 2006a). Pålagte krav utanfrå utgjer den første. I dette perspektivet vil motstanden mot endring vere sterkt om lærarkollektivet oppfattar krava til å vere i strid med skulen sine grunn-normer. Den andre måten skular endrar seg på, er gjennom prosessar i det organisasjonsteori nemner som «lærande organisasjonar», der individ og kollektiv har potensial til å lære heile tida og der prosessane ofte er medvitne. Det tredje alternativet er der ein ser skulen som ei stabil ramme utan open kommunikasjon om korleis læring skjer, men der det likevel vil skje sosialisering og læring.

Senge (1990) er oppteken av korleis ein lærande organisasjon kan utviklast. Han har utvikla fem sett av utviklingsveggar han meiner samla bidreg til at lærande organisasjonar kjem til eit innovasjonsstadium. Han meiner at kvar av desse fem disiplinane har i seg ein dimensjon som er vesentleg i høve å skape organisasjonar som kontinuerleg kan forbetre si evne til å realisere måla sine. Dei fem disiplinane er systemtenking, personleg meistring, mentale modellar, å skape felles visjonar og gruppelæring (Senge 1990).

Systemtenking er eit omgrepsbasert grindverk der heilskapleg tenking er ein føresetnad. Personleg meistring handlar om at kvart medlem i ein organisasjon er i kontinuerleg utvikling. Mentale modellar går på at generalisering og inngrodde tankar gjerne kan stå i vegen for å sjå løysningar. Senge (1990) utfordrar oss til å skape felles bilete av den framtida vi ynskjer, dette nemner han som felles visjon. Den siste disiplinen er gruppelæring der dialog ved å tenke i lag, er sentralt (Senge 1990).

Dei gamle grekarane nytta omgrepet *dia-logos* om at tankar og idear kunne flyte fritt i gruppa for å kunne oppnå innsikt som deltakarane i gruppa ikkje kunne ha kome fram til kvar for seg. Dialog skil seg frå diskusjon. Diskusjon har siktemål å kaste idear fram og attende i ein konkurranse der det til slutt står att ein vinnar. Menneska har eit behov for sjølvforsvar som verker sterkt inn på korleis

gruppa fungerer og mobilisere krefter som kan undergrave læringa. Å forstå kva ein dialog inneber krev sjølvinnsikt og at det blir sett ord på. Med slik innsikt kan dialog fremje læring (Senge 1990).

Roald (2006) samordnar aktuell teori kring læring i organisasjonar i tre punkt. Dei er opne for å systematisere og analysere eigne erfaringar der fagfolk i organisasjonen har eigartilhøve til analyser og utviklingsarbeid. I aktiv samhandling søker deltakarane i ein lærande organisasjon kva utvikling som er viktig. Dette skjer til dømes ved kollektiv refleksjon, felles utprøving og utveksling av praksiserfaring. Organisasjonar som lærer endrar faktisk åtferd både organisatorisk og ved å fornye mentale modellar (Roald 2006).

## 3 Metodisk tilnærming

### 3.1 Innleiing

I denne studien har eg vald å ha fokus på samhandlingsformer i skular sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Eg vil i hovudsak ta for meg samhandlinga mellom lærarar, men samhandling mellom lærarar og skuleleiarar blir også handtert. Problemstillinga for undersøkinga er formulert som eit spørsmål. To forskingsspørsmål søkjer å operasjonalisere det eg ynskjer å finne ut av.

#### **Kva kjenneteiknar samhandlingsformer i skular sitt pedagogiske utviklingsarbeid?**

- **Kva for samhandlingsformer vert nytta i pedagogisk utviklingsarbeid?**
- **Korleis opplever lærarar og skuleleiarar samhandlinga i det pedagogiske utviklingsarbeidet?**

Forskingsseininga er meiningar. Utgangspunktet er meiningar frå ulike aktørar (Grønmo 2004) kring samhandling. Studien er gjort i grunnskulen der lærarar og skuleleiarar med ansvar frå 1. til 10. klasse og deira samhandling er representert.

### 3.2 Val av metode

Vitskaplege studiar har som kjenneteikn at handsaming av opplysningar går føre seg på ein systematisk måte, både i innsamling og i analyse. To hovudformer for metodisk tilnærming for å få fram empiri har vore aktuelle, enten å samle inn kvantitative data eller å samle inn kvalitative data. Kvantitative data blir samla inn gjennom opplegg for undersøkingar basert på statistisk generalisering av stor mengde informasjon ved å strukturere, registrere og analysere talmateriale (Grønmo 2004). Kvalitative data blir samla inn frå få kjelder og blir deretter grundig skildra og analysert. Både innsamlinga og analysen føregår med nærleik og fleksibilitet til det ein vil undersøke (Grønmo 2004).

Mine forskingsspørsmål kunne kanskje fått svar ved at eg samla inn opplysningar ved hjelp av spørjeskjema frå eit stort tal lærarar. Ei utfordring ved ei undersøking der ein samlar inn kvantitative data, er å få fram presise nok spørsmål slik at eg kjem inn i kjernen av det eg vil granske. Sidan eg undra meg på kva som kjenneteiknar samhandlingsformene lærarkollektiva nyttar, ynskte eg at informantane skildra ut frå sin ståstad både korleis handlingane gjekk føre seg, og korleis dei opplevde ulike måtar å samhandle på. Utøvarane av handlingane kunne setje ord ut frå eiga erfaring på det dei oppfattar som viktige sider ved samhandlinga. Eg var ute etter ytringar, haldningar og refleksjonar kring fenomenet samhandling. Ut frå dette vurderte eg munnleg intervju med aktørane

som meir aktuelt enn å sende ut spørjeskjema. Kvalitative data vil då kunne gje meg empiri til vidare skildring og analyse av det eg fekk inn av meiningar om samhandling.

Dalen (2011) viser til at intervju kan definerast som utveksling av synspunkt mellom to personar. Forskaren ber informanten om denne sine meiningar og oppfatningar. Eit forskingsintervju inneheld både tema og spørsmål kring emnet som er arbeidd med på førehand (Dalen 2011). Eit forskingsintervju er dermed ikkje ein vanleg dialog jamfør til dømes Senge (1990) sin definisjon av dialog som ein prosess der tankar og idear flyt fritt (Senge 1990). Det er intervjupersonen si framstilling som er i fokus, forskaren sine eigne oppfatningar og synspunkt bør som hovudregel ikkje vere framme. Her skal korkje moraliserast eller argumenterast (Dalen 2011).

Som førebuing til intervjuet ynskte eg å lage ein intervjuguide som hadde emne og spørsmål som operasjonaliserte problemstillinga og forskingsspørsmåla. Intervjuet vart derfor noko strukturerte på førehand, men vart likevel gjennomført med ei viss fleksibilitet. Grønmo (2004) sine to former for innsamling av data ved samtale; «*uformell intervjuing*» eller «*strukturert utspørring*» (Grønmo 2004), passar dermed ikkje heilt til undersøkingsopplegget mitt. Intervjuet eg la opp til var heller ikkje samtalar i dagleg tyding av omgrepet samtale. Innfallsvinkelen min kan meir karakteriserast som ein «*vennleg samtale om eit opplyst tema*» (Glosvik 2006b). Som innsamlar av forskingsdata, var eg i ein aktørrolle som la vekt på å vere så nøytral som mogleg. Spørsmåla i intervjuguiden gav stikkord for å få informantane til i deira uttalar å kome så nær forskingseininga som mogleg. Eg var ute etter både svar kring presise omgrep og refleksjon kring meir opne spørsmål. Formuleringane måtte også ta i vare etiske omsyn i høve at dette er subjektive uttalar frå kva ståstaden til kvar informant er. Forskaren skal vere upartisk og må ta omsyn til lover og regelverk.

Intervjuguiden vart utvikla gjennom prosess der eg prøvde å nærme meg området eg ynskte å vite meir om. Etter mange år som skuleleiar der eg har prøvd meg fram med ulike samarbeidsformer i lærarkollegiet og i ei yrkesrolle der ein kjenner stort press frå politisk og fagleg hald om å oppdatere det pedagogiske miljøet, var eg undrande over kor vanskeleg det var å legge til rette for effektiv bruk av arbeidstid, kor vanskeleg det var å endre arbeidsvaner og kor tilbakehaldne vi var for å ikkje trø kvarandre for nære i arbeidskvardagen. Intervjuguiden vart dermed eit skjema for å prøve å få informantane til å analysere kva dei gjorde på sine arbeidsplassar innafor det store arbeidsfeltet lokalt arbeid med læreplanar er. Vidare vart intervjuguiden prega av at eg ynskte også at dei skulle fortelje noko om korleis dei opplevde dei ulike samhandlingsformene, og korleis dei verdsette dei.

Dermed vart verdsetting i form av særst god, god og mindre god, aktuelt. Siste delen vart mest ein invitasjon til prioritering og syntese hos kvar einskild av informantane i høve meiningane om samhandling eg ville finne ut meir om.

### 3.3 Val av informantar

Det er alltid ei utfordring å avgjere kor mange informantar som er naudsynt for å få gode data til å svare på ei problemstilling. Metodar for å samle inn kvalitative data gjev ofte eit stort datamateriale å arbeide med i analysefasen, derfor valde eg å intervju eitt relativt lågt tal lærarar og skuleleiarar. Undersøkingar av denne typen vil nå eit mettingspunkt kor ei utviding av informantar i liten grad fører til ny informasjon (Kvale og Brinkmann 2009).

Strategisk utval for å få inn kvalitative data som kunne vere grunnlag for teoretisk generalisering var mest aktuelt (Grønmo 2004). I høve analyseininga meining, seier metodelitteraturen noko om type informasjon som er vanleg å sjå etter: Formelle eigenskapar og substansielle aspekt (Grønmo 2004). I høve mi problemstilling såg eg for meg formelle eigenskapar som intensitet og konsistens i høve meiningane. Heng dette i hop med det som vart ytra tidlegare? I høve substansielle aspekt er det innhaldet, formål og kjenneteikn ved samhandlinga som først er interessant. Her ligg også spørsmål om kven som tek initiativ, kven har ansvar, oppleving av kva som fungerer, omfang, deltakarar, tid og stad for samhandlinga.

Eg valde først ut tre skular i kvar sin kommune på Vestlandet. Eg ville intervju både ein skuleleiar og ein til tre lærarar på dei same skulane alt etter skulestorleiken. Det vart sendt brev til skuleeigar ved kommuneleiinga i dei tre kommunane med informasjon og indirekte spørsmål om samtykke til å få gjennomføre intervjuet. Det vart også sendt brev direkte til skulane ved rektor med spørsmål om tilgang til informantar i samband med masteroppgåve (vedlegg 1). Eg fekk negativt svar frå den eine skulen og valde då ut ein annan skule i same kommune som ein av dei to første skulane i utvalet. Utvalet vart ein rein barneskule, ein rein ungdomsskule og ein kombinert skule med undervisning for 1. til 10. årssteg. Ved skulane vart rektor beden om å hjelpe med å velje ut to til fire informantar ut frå kriterier eg hadde føreslege. Dette er basert på det som i fagterminologien er nemnt som snøballmetoden, definert i Grønmo (2004) som strategisk utveljing der «den første aktøren som velges ut, bes om å foreslå andre aktører til utvalget» (Grønmo 2004:424). Det var også aktuelt med ein skuleleiar frå kvar skule, rektor vart beden om å velje ut kven. På ein av skulane vart inspektør informant, på dei to andre vart rektor informant. Rektor valde også lærarinformantar. På barneskulen og ungdomsskulen var det ein lærarinformant kvar, på den kombinerte skulen var det



planen å ha tre lærarinformantar, men lærarinformanten frå mellomsteget vart henta til akutte oppgåver på skulen den dagen intervjuja gjekk føre seg. Då eg var ferdig med dei sju andre intervjuja, vurderte eg at det var samla inn eit breitt datamateriale som høvde problemstillinga. Refleksjon basert på at eg alt hadde intervjuja tre informantar på den skulen der ein informant måtte trekkje seg, gjorde at eg vurderte at eg om lag var nådd mettingspunktet for ny informasjon i dette høvet. Denne vurderinga førte til at eg ikkje bad om tilgang til ny informant som erstatning for den som ikkje kunne møte.

Då eg fekk tilbakemelding frå skulane om aktuelle informantar, sendte eg ut ein intervjuguide (vedlegg 2). Skjemaet var meint for å peike på kva for emne som ville verte teke opp i intervjuja, det vart signalisert at det ikkje var trong for at informanten nytta tid til å skrive ned noko, korkje på førehand eller undervegs.

### **3.4 Innsamling av data**

Gjennomføring av intervjuja skjedde etter avtale med skuleleiarane. Eg var ein dag på kvar skule. På alle tre skulane fekk eg tildelt møterom som eigna seg godt til intervju, det var fritt for telefonar og få uromoment. Opptaksutstyret var ein enkel MP 3-opptakar som vart lagt på bordet mellom informant og intervjuar og brukt i samsvar med avtale. Kvar av intervjuja varte frå 35 til 72 minutt.

Informantane var ulikt førebudd, men alle var fokuserte og såg tilsynelatande komfortable ut i situasjonen. Rektorane hadde, som skildra over, vald ut informantane, det var tydeleg at dette var engasjerte og taleføre yrkesutøvarar som alle likte godt å snakke om yrkeskvardagen sin. Seinare vil eg kome meir inn på vurdering av validitet i studiet, men i høve sjølve gjennomføringa vil eg trekkje inn omgrepet aktørvalidering. Aktørvaliditet inneber at respondentar som blir intervjuja kjenner seg att i skildringar og godkjenner framstillinga som intervjuaren kjem med (Grønmo 2004). Kjenner respondenten seg att, kan dette styrke validiteten for forskingsarbeidet. Kvar av informantane i denne studien godkjente framstillinga ved å gje uttrykk for sitt eige engasjement om dei ulike spørsmåla umiddelbart.

Som fersk intervjuar, men med godt kjennskap til den generelle konteksten og det krysspreset av forventingar informantane arbeidde i, var det uvant for meg å sitje å lytte og spørje og tvinge meg sjølv til ikkje å kome med synspunkt på det som vart sagt. Stadfesting, eventuelt nokre utdjupande spørsmål eller alternativ innfallsvinkel i høve uklære faguttrykk, til dømes «støttegruppemodellen», var det eg uttrykte meg med. Det var ei interessant oppleving å halde sine eigne erfaringar heilt

attende medan eg med kroppsspråket signaliserte at eg var interessert i det dei engasjerte lærarane og skuleleiarane kom med. Dalen (2011) påpeikar at det til sjuande og sist er informantane sine verbale fortellingar i form av ytringar og utsegn som utgjer forskarens datamateriale innan kvalitativt intervju (Dalen 2011). Mi erfaring vart at eg ikkje skjønnte undervegs i intervju og opptaka kor viktig små ytringar og detaljar i setningar som vart uttalt vart for meg som kvalitative data i ettertid. Arbeidsmåten med lydopptak framfor at intervjuar noterer stikkord, framstår for meg som særskild verdfull.

### **3.5 Analyse av data**

Intervju vart mellombels lagra på MP 3-opptakaren som berre vart nytta til dette arbeidet. Lydfilene vart spela av gjennom hovudsett på øyrene medan transkriberinga vart gjennomført. Underteikna har godt tempo i skriving på tastatur, likevel var kring åtte timars lydopptak omfattande arbeid. Det vart tilsaman 149 sider med transkribert råtekst. Eg nytta nedskreven tale som ideal i transkriberinga, men avrunda til normert nynorsk ved identifiserbare uttrykk. Namn og andre kjenneteikn vart koda eller teke bort i transkriberinga. Eg skreiv opp lydar, forstyrringar og også mine eigne utsegn, tekstane er meint å spegle lydopptaka.

I tekstane vart kvar informant koda med ein bokstav, skulane fekk fiktive namn. Tekstane vart lagra på minnepenn som vart låst vekk, og ikkje på harddisken på datamaskina. Etter ferdige utskrifter av intervju, sendte eg kvart einskild til respektiv informant i posten. Eg fekk klarsignal til å gå vidare. Dei sju dokumenta med transkriberte intervju vart så gjenstand for analyse og kreativ lesnad med farga tusj og blyant. Vidare i arbeidet vart dei oppslagsverk i høve kva som eigentleg vart sagt.

Datamaterialet vart vidare utgangspunkt for empirikapittelet i oppgåva. Fleire utgåver og innfallsvinklar har vore prøvd ut, eg enda opp med å starte med å presentere hovudtrekka i samhandlingsformene frå kvar skule som ein samhengande tekst som gjev overblikk, for så å setje det same inn i ein tabell der ulike arbeidsfelt med samhandling vart systematisk framstilt. Vidare i analysen av empirien er eg oppteken av korleis informantane opplevde dei ulike samhandlingsformene. Data frå dei spørsmåla er sortert i særskild god, god og mindre god. Sist tek eg med faktorar som går att som kjenneteikn ved samhandlingsformer som i datamateriellet såg ut til å bli høgt verdsett.

### 3.6 Vurdering av arbeidet – validitet og reliabilitet

Det har vore viktig å halde fokus slik at eg fekk fram det eg ynskte å få vite meir om. Dette er likevel eit forskingsfelt der det ikkje er lett å få eintydige svar. Problemstillinga hadde i 2007, og har framleis i 2013, interesse for alle som arbeider i grunnskulen. Skal oppgåva ha nytteverdi for andre, må metodevalet ha vore grundig og mogleg å gå etter i saumane. Pragmatisk validitet viser i kva grad datamaterialet dannar grunnlag for handlingar (Grønmo 2004). Er det eit samsvar mellom den empiriske studien og dei handlingar, i dette tilfelle om samhandlingsformer, som skulen sine aktørar er i ferd med å utvikle? Eg oppfattar at dei mønstera som kjem fram gjennom analyse av datamaterialet i denne innsamlinga har høg pragmatisk validitet i høve å prøve ut og revidere samhandlingsformer mellom lærarar i grunnskulen. Gjennom drøfting av emnet med andre skuleleiarar skjønar eg at å legge til rette for lærarar sitt lærings- og utviklingsarbeid, er interessant for andre skular.

I samband med kvalitative studiar er omgrepet kompetansevaliditet aktuelt. Her blir det referert til forskaren sin kompetanse i form av erfaringar, føresetnadar og kvalifikasjonar knytt både til forskingsfeltet og til sjølve innsamlingsmetodikken (Grønmo 2004). Kvalifikasjonar til å gjennomføre forskingsintervju hadde eg ikkje i framkant. Dette var nytt. Erfaring med eit stor tal samtaler med elevar, foreldre og tilsette der ein sjølv er ein arbeidsreiskap og ikkje hovudperson, kan likevel ha gjeve eit grunnlag for gjennomføring av forskingsintervju som metode. I høve forskingsfeltet hadde eg ein del kompetanse etter 17 år som pedagog i grunnskulen, 15 av dei som skuleleiar. Tette skott og vanskar med å få innsikt i det indre liv på andre skular, gjorde at ein likevel var audmjuk i høve å få innblikk i korleis andre løyste dei utfordringane ein sjølv kjende på.

Samstundes er det å ha forkunnskap og noko førforståing for forskingsfeltet, utfordrande i høve teoretisk validitet i analysen av eit materiale. Dalen (2011) peiker på tre sentrale utfordringar i samband med dette: Den holistiske feilslutninga der forskaren meiner å vere så godt kjend i det området som vert studert, at vedkommande tolkar hendingar og uttaler ut frå ein feilaktig førforståing. Den andre utfordringa er eliteskeivheit, at forskaren kan legge for stor vekt på deler av materialet. Som tredje utfordring, nemner Dalen (2011) «Going native», der forskaren er så familiær med feltet som vert studert at vedkommande har vanskar med å trekke ut særtrekk og kjenneteikn (Dalen 2011). Alle desse utfordringane er aktuelle for meg å vurdere og ha i bakhovudet medan eg arbeider med analyse og drøfting av materialet.

I høve reliabiliteten av studien, er det eit aktuelt spørsmål å stille om empirien er gått ut på dato når innsamlinga av data gjekk føre seg i 2007 og ferdigstilling av analyse og drøfting skjer i 2013. Omgrepet truverde blir brukt i staden for reliabilitet i følgje Grønmo (2004). Har innsamling av data skjedd på ein systematisk måte og i samsvar med etablerte føresetnadar for slike undersøkingsopplegg, då vil dette styrke tilliten til dei kvalitative data analysane byggjer på (Grønmo 2004). Når innsamling og analyse dreg ut i tid peikar metodelitteraturen på at utskriftene frå intervju bør verte vurdert kritisk gjentekne gongar jamfør reliabilitet. Held datamaterialet seg stabilt i høve dei tilhøva som vert studert? Når vi no veit at rammevilkåra for lærarar og skuleleiarar ikkje har endra seg nemneverdig, korkje i høve arbeidstidsavtale, struktur på læreplanar og i høve krav til at alle skular skal vere lærande organisasjonar utan at det før med *Strategi for ungdomstrinnet* i 2012 (KD 2012) er kome sentralt gjeve breitt grunnlagsmateriell kring korleis skular kan utvikle seg til profesjonelle læringsfellesskap (Roald, Andreassen og Ekholm 2012). Då ser ein at dei åra som er gått sidan datainnsamlinga ikkje naudsynleg har ført til utdatering av informasjon kring samhandlingsformene i skular.

### **3.7 Intern og ekstern konsistens**

I studien er intervju gjort med fleire informantar på same skule. I kriteria i høve rektorane sine utval av informantar vart det også fremja ynskje om at den skuleleiaren som hadde ansvar for implementering av Kunnskapsløftet og lærarinformant med undervisningskompetanse i eit av kjernefaga norsk, matematikk eller engelsk vart valde (vedlegg 1). Dette for å sikre at eg kom nær dei som meinte noko om det eg var ute etter. Omgrepet intern konsistens (Grønmo 2004) dreier seg om tilhøvet mellom ulike deler av det innsamla materialet. For at den interne konsistensen skal kunne seiast å vere god, må dei ulike dataelementa vere rimelege sett i forhold til kvarandre og til datamaterialet som heilskap. I deler av analysen av dei kvalitative data eg har samla inn, delte eg materialet inn etter kva for ein av dei tre skulane informanten representerte. Det var truverdig samsvar mellom det som kom fram frå informantane på same skule frå alle tre skulane. Eventuelle spenningar mellom leiar og lærar på same arbeidsplass vart då med på å styrke datagrunnlaget ved at dei utfylte kvarandre og passa godt inn i eit heilskapleg bilete av forskingsfeltet.

I samband med vurdering av reliabiliteten av ei undersøking, vert ekstern konsistens teke fram for å sjå om det er rimeleg samsvar mellom dei innsamla data og ein større kontekst (Grønmo 2004). I løpet av tida som har gått frå intervju vart gjennomført og fram til slutføring av denne teksten, har det kome fram forskingsbasert kunnskap som Kunnskapsdepartementet nyttar i styringsdokument

for å implementere reviderte læreplanar. I Stortingsmelding 20 (2012–2013) *På rett vei* frå mars 2013, skriv departementet at utfordringane med lokalt læreplanarbeid i overgangen til kompetansemål representerte ei stor endring for lærarane i grunnskulen. Halvparten av skuleleiarane i grunnskulen opplever lokalt arbeid med læreplanar som spesielt utfordrande (KD 2013b). I Stortingsmelding 20 (KD 2013 b) sitt kapittel om implementering, kjem både erfaringar med endring i læreplanstruktur og samhandling fram: «*Læreplanenes utforming har krevd mye av lærerne, men har også bidratt til økt samarbeid og erfaringsdeling*» (KD 2013b:169). Dimensjonane om store krav til lærarar og auka samarbeid, er begge aktuelle signal i same kontekst som mi undersøking er gjort i. Eg meiner at studien framstår som rimeleg i høve ekstern kontekst.

### 3.8 Etikk

Etiske vurderingar må takast omsyn til i heile forskingsprosessen. Det er i følgje Kvale og Brinkmann (2009) særleg tre prinsipp som fortløpande må sikrast i arbeidet med å samle inn og bruke informasjon frå medmenneske. Informert samtykke er det første av dei. Dette vil seie at informantane vert informert om formål og hovudtrekk i studien på førehand, at deltaking er frivillig og at dei med det kor tid som helst kan trekke seg ut av prosessen (Kvale og Brinkmann 2009). I høve denne undersøkinga vart skuleeigar og rektor informert innleiingsvis om formål og plan for studien. Etter at aktuelle informantar var klare, vart ein intervjuguide sendt ut i lag med same informasjon skuleleiinga tidlegare hadde fått. I starten av intervjusituasjonen vart formål og framgangsmåte presentert for kvar informant. I samband med utsending av tekstutskrift av intervju vart det på ny informert om høve til å trekke seg. I desse fasane var det ikkje nokon som ikkje gav samtykke til vidare arbeid med undersøkinga. Det einaste unntaket som oppstod, var at ein potensiell informant trakk seg av utanforliggende årsaker på sjølve intervjudagen, tilhøve som blir drøfta i punkt 3.3. Samla vurdering gjer at eg meiner at det etiske prinsippet om informert samtykke er stetta i denne undersøkinga.

Eit anna etisk prinsipp som er viktig i samband med forskning er konfidensialitet (Kvale og Brinkmann 2009). Dette inneber at data som identifiserer deltakarar ikkje vert offentleggjort i anna grad enn kvar deltakar er innforstått med. Bruk av kvalitativt intervju vil føre til at utsegn frå ein skjerma intervjusituasjon vil kunne bli nytta i offentlige dokument. Derfor skal forskaren sørgje for å beskytte deltakaren sitt privatliv (Kvale og Brinkmann 2009). I samband med denne studien er namn på kommune, skule og deltakarar anonymisert. I prosessen frå tale til tekst fekk informantane kodenemning med bokstavane A til G. Kven av informantane som er skuleleiarar og kven som er

lærarar er ikkje skjult, dette er grunna i at profesjonsrolla spelar inn i høve meiningsinnhaldet i empirien.

Metoden som vart vald var å intervju skuleleiarar og lærarar om utvald forskingseining, meiningar om samhandling, ikkje å samle inn personopplysningar. Prosjektet vart, etter mi vurdering, gjennomført på ein slik måte at det ikkje medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter *Lov om behandling av personopplysningar* §§ 31 og 33 (Justis- og beredskapsdepartementet 2000), til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Personopplysningar er ikkje lagra på harddisk eller pc. Det er heller ikkje oppretta personregister med sensitive personopplysningar. Det er i heile prosessen teke omsyn til krava for informasjonssikkerhet i kapittel 2 i *Forskrift om behandling av personopplysningar* (Fornyings- administrasjons, og kirke departementet 2000).

Intervjua vart teke på analoge lydopptak som ikkje vart overført til pc eller harddisk. Ingen namn vart registrert. Indirekte personidentifiserande opplysningar (til dømes kommune og skule) vart ikkje overført frå lydopptak til pc i samband med transkribering. Grunna dette kravet til handsaminga av lydfilene, vart det vurdert i framkant av arbeidet at handsaming av personopplysningar i samband med denne studien ikkje medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt jamfør lov og forskrift slik det er gjort greie for over. Bakgrunnen for vurderinga ligg i gjennomgang av metodikk kring personvern i masterstudiar som del av modul ME 630 hausten 2006. Vurderinga vert stadfesta i korrespondanse mellom HSF og NSD i høve andre masterprosjekt, til dømes vedlegg 2 i Sande (2013).

Det tredje etiske prinsippet er kva konsekvensar det inneber for informantane å delta i undersøkinga. For å vurdere slike konsekvensar bør forskaren ha god kjennskap til forskingsfeltet (Kvale og Brinkmann 2009). I høve mi problemstilling vurderte eg at kompetansen min på feltet var god nok til at eg kunne vurdere at ulempene for skuleleiarar og lærarar til å uttale seg kring mine spørsmål var små. Rektor på ein av dei tre skulane eg kontakta først, svarte nei på førespurnaden. Grunngevinga var tidsbruk og prioritering av andre prosessar på skulen. Tid er eg audmjuk overfor, derfor var det faktum at rektorane gav samtykke i at eg skulle få nytte arbeidstid hos fleire travle kunnskapsarbeidarar på dei endelege tre skulane, noko eg er takksam for. Tidsheft kan vurderast som ulempe for kvar arbeidstakar og skulen som organisasjon. Det at temaet for undersøkinga var relevant for skulane, at intervjua fungerte som positiv prosess for kvar deltakarar til å reflektere over eigen arbeidsdag, går gjerne inn som grunnlag for at rektorane på dei tre skulane likevel var positive til at intervjua vart gjennomførte.

## 4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenterer eg det empiriske materialet som er samla inn med utgangspunkt i problemstilling og forskingsspørsmål. Informasjonen er innhenta gjennom intervju, slik det er framstilt i kapittel 3. Her søker eg å få fram både kva for samhandlingsformer som blir brukt i dei pedagogiske utviklingsprosessane og korleis lærarane og skuleleiarane opplever at samhandlinga fungerer. Desse tilhøva vert presentert slik eg tolkar at informantane sjølv skildra og opplevde samhandlinga. Samstundes søker eg etter eit heilskapleg perspektiv med mønster i kva for som kjenneteiknar samhandlingsformene.

For å gje eit oversynsbilete skildrar eg innleiingsvis dei tre skulane informantane representerte med hovudtrekka i deira samhandlingsmønster. Eg prøver så å få fram kva for samhandlingsformer som vart opplevd som sær gode og gode i utviklingsarbeidet og kva for samhandlingsformer som vart opplevd som mindre gode. Til sist kjem oversyn over sentrale samhandlingsformer i materialet med kjenneteikn ved samhandlinga i seg sjølv og kjenneteikn ved skulane som organisasjon der samhandlingsformene gjekk føre seg.

### 4.1 Kva for samhandlingsformer vert nytta i pedagogisk utviklingsarbeid?

#### 4.1.1 Vik skule med to kontaktlærarar i kvar klasse

På intervjutidspunktet var Vik skule ein 8.-10. skule med kring 150 elevar og 20 tilsette. Om lag 15 av dei tilsette var pedagogar. Denne skulen hadde etablerte samhandlingsformer i lærarkollegiet og gjorde mindre løpande justeringar etter trong.

Dei fleste lærarane var ein av to kontaktlærarar med ansvar for ein klasse. Skuleleiinga la vekt på at gjennomtenkte lærarpar med utfyllande eigenskapar hadde ansvar i lag. Om mogleg var det ein realist og ein språkvitar, ein mann og ei kvinne, ein erfaren og ein ny. *“..den erfarne læraren får innspel frå ein ny og urøynd lærar som gjer at vi kanskje bli røska litt ut av fotspora våre, .... og den urøynde læraren kan lene seg litt på den erfarne”* (B). Kontaktlæraroppdraget vart utført med vekt på klasseleiing, samarbeid om sosial utvikling og korleis lærarane kunne legge best mogleg til rette for læring. Dei to kontaktlærarane samsnakkast frå åtte til halv ni kvar morgon, utover dagen var det vanskelegare å treffe kvarandre (A).

Lærarar høyrde i hovudsak til i arbeidslag på eitt av dei tre årsstega. Desse årstegsteama vart kalla ring og bestod av fem til sju lærarar. Eventuelle assistentar var også medlemer i ringen. Ringane hadde på intervjutidspunktet ansvar for to parallellklassar på same årssteg, med to kontaktlærarar for kvar klasse i tillegg til faglærarar. Skuleleiar på Vik skule uttrykte forventingar til ringane som også innebar noko felles planlegging av opplæringa: *“ Desse ringane har ansvaret for det pedagogiske arbeidet på klassesteget og arbeider mykje med det. For eksempel er det sånn at alle klassane på eitt steg har same vekeplan. Det betyr at dei faglærarane som har faget, dei må lage felles vekeplan og då blir dei tvungne til samarbeid”* (B). Arbeidsplanane vart vurdert som grundige og gode, med referansar til mål, forventingar til heimearbeid og framlegg til arbeidsmåtar og læringsstrategiar (B). Vidare meinte leiaren at det var ein stort føremon når nokon var vekke at det alltid var andre som visste kva som eigentleg føregjekk, vikartimar var «aldri bondesjakk» hos dei.

Medlemmene i ringen hadde stort sett sine fysiske kontorplassar lokalisert i nærleiken av kvarandre på store arbeidsrom. Ringane hadde faste møte tre av fire veker, då med eit omfang på kring 90 minutt. Kvar ring hadde ein fast ringleiar som hadde denne leiaroppgåva som del av stillinga si. Ringleiarane representerte også årssteget som medlem av plangruppa ved skulen. Ringane fungerte både som støttegruppe i dagleg drift, og som læringsgruppe ved utviklingsarbeid. Ringane utvikla felles løpande arbeidsplanar for elevane i to klassar på same årssteget. Samhandlinga i ringen vart opplevd av lærar å fungere særst godt, grunngevinga var mellom anna at medlemmane i ringane møttest ofte og at dei var tett knytt til skuleleiinga gjennom ringleiarane (A). Skuleleiinga peika på at det mest produktive samarbeidet mellom lærarar skjedde i ringane, det var i praksis ringane som dreiv skulen. Medråderett og prosess vart vektlagt som arbeidsmåte (B). Ringane hadde faste, eigna og skjerma møtelokale (A).

Sjølv gjennomføring av opplæringa vart sjeldan utført som samarbeid med fleire lærarar ilag i same undervisningsøkt. Skuleleiinga kom med trong økonomi som grunngeving for kvifor lærarar «stod åleine» i mest alle timar (B). Nokre timar vart likevel gjennomført med to pedagogar i same klasse. Der lærarar hadde felles ansvar i undervisning, var tilpassa opplæring med samarbeid om korleis dei skulle få til å nå flest mogleg elevar, sentralt. Dei fordelte også kven av lærarane som skulle gjere kva i timen (A). *«Men tronge økonomiske rammer kan føre til at slikt praksisfellesskap er vanskeleg å få til i praksis»*(B).



Vurdering for læring vart gjort med noko samhandling på Vik skule. Elevane gjorde systematiske vurderingar av eige arbeid som så vart drøfta mellom lærar og elev. Felles kriterium for kva som var forventet for ulike karakterar, var utarbeidd av faglærarar i lag, og vart nytta i samband med det skulen nemnte som rettleiande og målande vurdering (B).

På Vik skule vart det nokre gonger i året arrangert fagseksjonsmøte. Desse var leia av hovudlærar i faget. I fagseksjonane var fagleg ajourføring hovudmålsettinga. Arbeidet vart skildra som skikkeleg gode prosessar på golvet som førte til at samarbeidet med arbeidsplanar gjekk lettare (A). I faga norsk, engelsk og matematikk fekk hovudlærar økonomisk kompensasjon for oppgåva (B).

Samhandling i kompetanseutvikling og vidare fagleg ajourføring gjekk føre seg systematisk på Vik skule. Organiseringsforma med kontaktlærarpar, ring og fagseksjonar var lagt opp med målsetting at her skulle kompetansen både hos ferske og erfarne lærarar utviklast fortløpande. Skulen hadde klare mål med fagdagar og studieturar for lærarar og assistentar kvart år (B).

Vik skule gjennomførte faste informasjonsmøte kalla fellesøkt ein gong i veka. Desse varte 30 minutt og var leia av skuleleiinga. Lærarar og assistentar var deltakarar i lag med skuleleiinga. Innhaldet på møta varierte. Skuleleiinga leidde møta, men gav opning for «Teachers Corner» der lærarar eller ringar kom med aktuelle problemstillingar. Leiinga opplevde fellesøkta som nyttig for å få innspel, lærarar såg at desse møta kunne nyttast til å få sine saker på dagsordenen. Fellesøkta kom likevel bak arbeidet i ringane når det gjaldt prioritering av kva samhandlingsform som fungerte best (B).

Heile personalet var samla til personaltur ein gong kvar haust, då reiste dei vekk og arbeidde med pedagogisk utviklingsarbeid. Skuleleiinga fortalde at gjennom arbeid med etikk på personalsamling hadde kollegiet fått laga ein «vaksenkode» ved å gjennomføre ein heilt ordentleg prosess. Tre gonger i halvåret hadde lærarar og assistentar fellesring ut frå tema på utviklingsplanen. Då var det til dømes åttandeklasseringen som tok opp eit tema dei var oppteken av og fekk det drøfta og gjennomarbeidd i fellesmøte. Neste gang var det ein av dei andre ringane som fekk høve til å kome med sine emne. Refleksjonsspørsmål kunne då vere: *«Kva gjer me, må me gjera nokre grep? Er dette her godt nok (A)?»*. Rektor og inspektør var då observatørar eller ikkje tilstade. Fellesringane vart sett på som viktige for lærarane sine eigne emne, men vart ikkje framlagt som det mest sentrale utviklingssamarbeidet (A, B).

Vik skule hadde ei plangruppe som fungerte som styringsgruppe, sjølv om dette ikkje var naudsynt for ein alminneleg kommunal grunnskule. Her sat faste representantar av lærarar, foreldre, elevar og skuleleiinga, til saman åtte-ni personar. Medvite var lærarane i mindretal. I styringsgruppa vart det gjort prinsipielle vedtak som gjaldt heile skulen. Rektor la stor vekt på medråderett for foreldre og elevar og opplevde engasjement i heile breidda av skulen sitt arbeid. Samansettinga av gruppa gjorde at pedagogane ikkje sjeldan vart nedstemt. Prioritering av demokrati og leiaropplæring for tillitsvalte elevar, gjorde at skuleleiinga valde å tole at sine primære ynskje ikkje alltid vart vektlagt (B).

Vik skule samarbeidde med barneskulane som var leverandørar av elevar til dei. I periodevis hadde samarbeidet hatt fag som fokusområde. *Avstemming* av fagleg nivå og arbeidsmåtar initiert frå ungdomsskulen, gjorde at skuleleiinga meinte at elevane fekk tjuvstarta litt på ungdomssteget som følgje av samarbeidet mellom lærarane på dei ulike skulane(B).

Vik skule la til rette for dagleg uformell samhandling. Fysisk organisering og samansetting av ulike lærarar til same årssteg, la opp til at ein fortløpande kunne rådslå og informere kvarandre om korleis ein arbeidde. Lærarinformanten kom inn på uformell samhandling etter å ha fortalt grundig om møteplanar og andre formelle strukturar: *"I andre samanhengar, du begynner å snakke med ein annan lærar der du på ein måte; å, det høyrer spennande ut!"* (A). Læraren reflekterte vidare over denne forma for samhandling: *"Det der er grådig viktig for å få opp eigentleg kva me held på med og eg trur at utan det der uformelle så trur eg eigentleg at du, me hadde ikkje heilt fått visst, altså me får ikkje nok med oss elles kva dei held på med på dei andre ringane."* (A). Det vart fortalt at lærarane var medvitne på å vere tilgjengelege for å gje rom for løpande samhandling, samstundes var norma at det ikkje skulle snakkast fag på pauserommet. Leiinga uttrykte at dei utvikla eit A-lag av lærarar med evne til initiativ og god kommunikasjon for å kunne tåle å gå grådig tett opp i kvarandre. Faglærarar må samarbeide og alle må vere tett på elevane. Krava til at kvar lærar skulle meistre uformell samhandling, var klåre frå skuleleiinga si side (B).

Skuleleiar forventa lagspel. Lærarar som ikkje meistra samhandling og medverknad, ikkje hadde rette faglege kompetansen eller ikkje passa inn elles, vart ikkje verande i kollegiet. Det var også lite ynskjeleg med tilfeldige vikarar innom for kortare periodar. Skuleleiinga gav signal om at ikkje alle som ynskte seg pedagogstilling passa inn i deira faglege samarbeidsfelleskap. Utsiling ved intervjuopprosess før eventuelt tilbod om stilling vart sett på som viktig (B).

#### 4.1.2 Dal skule med høgt verdsett utviklingstid

Dal skule hadde på intervjutidspunktet 1.-7. klassesteg med vel 50 elevar og fem til sju pedagogar. Skulen hadde nokre utvikla samhandlingsformer som låg inne som faste avtaler, og var i tillegg relativt fleksible med andre samhandlingsformer når det var aktuelt (C, D).

Lærarane ved Dal skule arbeidde mykje sjølvstendig og var åleine med kontaktlæraransvar for kvar sine klasser, gjerne med fleire alderssteg i same gruppe. Det var ikkje formelle møte mellom lærarar som hadde ansvar i klassen i høve løpande drift, men ulik samhandling gjekk føre seg likevel. Med digitale løysingar på eleven sin vekeplan, koordinerte kontaktlæraren samhandling med faglærarar også i planleggingsfasen. Semje om utforming av planen og krav om tydelege læringsmål, gjorde arbeidet kvalitativt bra. Lojalitet overfor løpande deadline på arbeidsplan og forpliktande halvårsplanar gjorde koordinatoroppgåva til kontaktlæraren overkomeleg (D). Skulen hadde hatt ekstern vurdering på arbeidsplanane sine og fått positive tilbakemeldingar på tydelege læringsmål og felles praksis på skulen. Arbeidet til lærarkollegiet vart, i følgje rektor, marknadsført som særst godt av kommuneleddet (C).

Lærarinformanten såg på arbeidsprosessen med å tilpasse undervisninga til den einsskildede elev som særst viktig. Dette gjorde at arbeidet med å bryte kompetansemåla ned til læringsmål og finne lærestoff i høve måla, vart sett på som ei belastning. Læraren meinte sentrale mynde kunne ta større del av det forarbeidet til opplæringa (D).

Det var lite samhandling i gjennomføring av undervisning på Dal skule. Skuleleiaren viste til at skulen var så liten at det stort sett berre var ein lærar i kvar klasse i gjennomføring av opplæringa.

Ressurstoda gav ikkje rom for å ha «timelærar» ekstra inne i klassane (C).

Samhandling i vurderingsarbeidet, vart på Dal skule som eit framhald av arbeidsplanarbeidet med klare læringsmål. Skulen praktiserte individuelle elevsamtalar kvar veke gjennomført av kontaktlærar (C). Faglærarar gjennomførte opplæringa etter felles plan, men kontaktlærar vurderte elevane i læringsmål i elevsamtale der kjernefaga vart prioritert (D). Arbeidet kring undervegsvurderinga vart vurdert som særst god og viktig samhandlingsmetode (C, D).

Skulen hadde få lærarar å fordele fagansvar på. Her var ikkje fagseksjonar. Kontaktlærar med allmennlærerutdanning måtte vere allsidig: «Ja, no har eg 3. til 5., og eg har matte og norsk veldig mykje, eg har telt over, eg er no borti sju fag sånn totalt» (D). Her arbeidde lærarar og elevar etter

rullerande fagplanar for 2-3 årssteg saman, noko heile kollegiet prøvde å vere felles om. I nokre fag vart det likevel kvar faglærer som braut ned kompetansemål til læringsmål etter kvart som dei skreiv løpande arbeidsplanar (C). Læraren opplevde arbeidsmengda som stor i kvardag pressa på tid. Sjølv om leiinga hadde frigjort stor del av årsverket til individuelt for- og etterarbeid, meinte læraren at tida var knapp til å rekke over det som vart forventa. Læraren gav uttrykk for at lærebøker framleis var sentralt i val av innhald og arbeidsmåte i læringsarbeidet, dei kommunale planane stod i ein perm i ei hylle (D).

På Dal skule gjekk samhandling i kompetanseutvikling og fagleg ajourføring føre seg i ei særskild strukturert læringsgruppe. Samla lærargruppe hadde fast samhandlingstid ein gong i veka med eit omfang på 105 minutt. Denne tida vart kalla utviklingstid. Utviklingstida fungerte etter prioritert plan som læringsgruppe og litt som støttegruppe. Det var hovudsakleg pedagogisk utviklingsarbeid som var emne i denne godt organiserte tida. Med hensikt var ikkje assistentane med i dette arbeidet, her var målet at høgt utdanna pedagogar skulle vidareutvikle skulen i lag. Fagleg refleksjon og nytenking var sentralt og informantane var ikkje i tvil om at det var prosessane i desse øktene som dreiv skulen framover (C, D).

Lærarane hadde eit stort felles arbeidsrom der det var naudsynt å vere fleksibel med å gå ut av arbeidsrommet om nokon hadde bruk for å samtale med kollega. Dette hadde både føremon og ulemper, men grunngjeve få faste samarbeidsøktar vart det gjeve eit inntrykk av at det var positivt å ha eit støttande psykososialt fellesskap i form av kontorfellesskap. Uformelt samarbeid ville her få rom om nokon tok initiativ (D).

Dal skule hadde kuttet ut fast informasjonsøkt. Her vart løpande informasjon lagt ut i eit digitalt referat med fast deadline fast dag i veka. Dette fungerte bra for å rydde tid, men i følgje skuleleiaren hadde assistentar gjeve signal om at det vart lite sosialt fellesskap etter at informasjonsmøta vart borte (C).

Heile personalet samlast til personalmøte ein til tre gongar i halvåret. Rektor ynskte å utvikle nye former for sosialt fellesskap. Felles pauserom var det faste treffpunktet (C). Som følgje av at informasjonsøkta er kuttet ut og assistentane ikkje var med på utviklingsmøta som pedagogane gjennomførte kvar veke, hadde personalet ved Dal skule innført ein praksis med å vere litt sosiale om morgonen før skuledagen byrjar. Dette var særleg for at assistentane skulle kjenne seg inkluderte (D).

Dal skule hadde SFO og barnehage formelt og fysisk lokalisert i same eining som grunnskulen. Pedagogisk leiar for barnehagen og rektor hadde nokre faste møte (C).

Lærarane ved Dal skule deltok i mellombelse faggrupper på kommunenivå. I samband med innføring av ny læreplan vart det gjennomført noko samarbeid på fagnivå, dette arbeidet var avslutta på intervjutidspunktet. Gruppene braut ned kompetansemåla til fagplanar på kommunenivå. Arbeidet var lærerikt og greitt nok, men lærarane hadde lokalt i påfølgande prosess lagt meir vekt på å fordele kompetansemåla ut frå læreverk, enn ut frå dei felles kommunale fagplanane (D). Samhandlinga i kommunegrupper vart ikkje omtala som god for utviklingsarbeidet, slik til dømes deira eiga lokale utviklingstid vart framheva som særskild god og viktig.

Lærarane på Dal skule hadde lite bunden tid i høve lærarar på andre skular (C), men det kollektive drivet i det faglege utviklingsarbeidet prega også individuelt arbeid.

Eg har full tillit til at gjennom det arbeidet me har gjort og det me har snakka om rundt Kunnskapsløftet, så er dei tindrande klar på kva forventingar ein har til å nå læringsmåla, og korleis me gjennomfører elevvurdering. Og utifrå det så har dei full tillit i forhold til å gjennomføra det på ein god måte (C).

Skuleleiinga såg relasjonskompetanse som sentralt ved tilsetjingar og såg ikkje noko mønster i at ulik utdanningsbakgrunn gav tydelege signal om samhandlingsevne (C).

#### **4.1.3 Nes skule frå kontorlandskap til kontorfellesskap**

Nes skule var ein 1.-10. skule med kring 400 elevar og 70 tilsette då intervjuet vart gjort. Skulen hadde nokre etablerte samhandlingsformer som låg inne i felles planverk. Dei var også i ferd med å utvikle nye samhandlingsformer. Kontorlokalisering for årstegsteam var ei av dei.

Lærarane ved Nes skule arbeidde mykje individuelt og det var berre ein kontaktlærer i kvar klasse. Likevel var dei ulike elevgruppene på same årsteg medvite organiserte slik at det vart mykje parallelt arbeid (E). Lærarane var oppdelt i årstegsteam med tre-fire lærarar der nokre av årstega hadde fått felleskontor. Desse kontora representerte noko nytt i høve til kontorlandskap med 15–20 lærarar som var vanleg elles på skulen. Årstegsteama hadde faste møte kvar veke. Desse fungerte som støttegrupper i dagleg drift. I følgje skuleleiinga fungerte desse møta godt. På barnesteget var lærarar særskild nøgd med årstegskontor og godt teamarbeid:

Ja, ein må kunne jobba sjølvstendig, ha handlingsrom òg. Men det som er kjekt då, det er at ein kan utveksla med andre etterpå når ein har fått gjort noko bra. Og gjerne få inn ein plass sånn at når dei skal jobba med eit tema så kan eg seie at: Veit du kva? Då gjorde eg det og det. Det var grådig kjekt, eg har det her, her kan du berre gå inn og sjå (G).

På ungdomssteget fungerte ikkje årsstegsteama alltid etter intensjonen (F). Informanten sat med kontaktlæraransvar for 26 elevar og hadde klare tankar om kva teamarbeid kunne vere, men opplevde det ikkje: «*Det blir veldig tungt når du jobbar med individualistar*» (F).

Samhandling i form av at lærarar samarbeidde om planlegging av undervisning skjedde på nokre av stega ved Nes skule. Ein lærar fortalde at det kom an på kven som har parallellklassane om lærarane samarbeidde. Nokre klasser har fellesplanlegging i einskildfag. Det vanlegaste var likevel å sitje åleine og planlegge, gjerne heime (F). På småskulesteget var alle kompetansemåla delt opp i årsplanar og læringsmål der lærarane var samde om kva elevane skulle læra på dei ulike årsstega. Likevel sette kvar lærar sitt preg på det fortløpande arbeidet (G). På nokre årstegsteam med felles kontor fekk dei til eit godt samarbeid om vekeplanar i parallellklassar: «*Men vi har det at vi sitter og diskuterer, vi sitter jo òg og lagar vekeplan i lag. Og då diskuterer vi korfor vi skal gjøre det sånn eller no vil eg heller ha med det, eller eg synes det hadde vore viktigare med det...*» (G).

Samhandling i gjennomføring av opplæringa der det er to lærarar i klassen, var det lite av på Nes skule (E). Lærar i småskulen viste til at det for få år attende fast var to lærarar i første klasse. Informanten fortalte at 18 elevar på andre årsteg no berre hadde tre timar i veka med to lærarar, resten med ein lærar (G). På ungdomssteget sa læraren at det å vere fleire lærarar i same time var teke heilt vekke (F).

Samhandling i vurderingsarbeidet var ikkje fast rutine på Nes skule på intervju tidspunktet. Læraren i småskulen sa at dei ikkje har hatt nokon med seg som kjente elevane og som var med i vurderingsarbeidet som førebuing til utviklingssamtaler (G). Læraren kjente seg likevel trygg på arbeidet og tok stundom opp emne med kollegaer om noko var usikkert, men i og med at ingen andre kjente elevane godt, var det vanskeleg å vurdere i lag med kontaktlæraren i parallellklassen (G). Informanten påpeika at stoda var sårbar og ikkje god nok: «*Ja, du kan vere veldig åleine. Og tenk liksom... eg kan jo egentleg seie og gjere som eg vil, for det er ingen som veit kva eg gjer. Altså, det er jo nesten litt sånn irriterande av og til då, ...*» (G). På ungdomssteget var det tilfeldig det som vart gjort av felles fagleg vurdering, men stundom bytta faglærarar bunkar, særleg ved vurdering av tentamensprøver. I munnlege fag var det klare planar om å ha felles prøver undervegs i

læringsprosessen for parallelle klassar. Dette lærarsamarbeidet krov at fleire lærarar fekk same faget på same årssteget. Lærarsamarbeidet i vurdering vart likevel gjerne valt bort, om same lærar kunne ha same fag i fleire klassar, for om mogleg å få mindre planlegging (F).

Samhandling i kompetanseutvikling og fagleg ajourføring var organisert til å gå føre seg i grupper av lærarar på hovudstega. Hovudstega hadde også team, kalla steg. Her var 1.-4. klasselærarar, 5.-7.klasselærarar og 8.-10.klasselærarar samla. Det kunne fort bli 12–15 personar på eit steg. Stega hadde møte to-tre gonger i månaden i kring 75 minutt. Desse gruppene skulle fungere som læringsgrupper der pedagogisk utviklingsarbeid var hovudinnhaldet. Stega hadde faste stegleiarar som var knytt til denne funksjonen som del av stillinga si og som representerte steget i plangruppa. I følgje skuleleiinga fungerte stegarbeidet godt (E). Ein av stegleiarane var ikkje nøgd med rammene rundt, det var ikkje eigna lokale til alle stega, ungdomsskulesteget sat på det store personalrommet der kaffimaskina stod: *«Ja, andre kan kome inn, prate høgt. Dei gløyme det at vi har møte. (...) Det har vore snakk om at vi skal bruke biblioteket, men då måtte vi ha fleire bord og stolar. Og det var snakk om at vi skulle få det, men det er ikkje blitt gjort» (F).*

I praktisk-estetiske fag var det møte for faglærarar nokre gonger i året. Desse tok for seg kompetansemål, arbeidsmåtar og utstyr i faga. Det var på trappene å ha meir fagseksjonar også i naturfag og samfunnsfag (E). Dette i hovudsak for å få til gode treårsplanar i faga (F). Lærarar ynskte også å ha fagseksjonar i basisfag; *«Vi har laga ein halvårsplan der vi har sett opp at engelsklærarane skal møtast, altså for å prøve å få til ein fagseksjon. For det er ønskeleg, det er ønskeleg å ha det...»(F).*

Nokre måndagar i året la skuleleiinga opp til store fellesmøte for alle lærarane. Dette definerte dei som pedagogisk forum. Då ynskte dei å arbeide i diskusjonsgrupper for å få ein sunn variasjon og å arbeide seg saman som heilt kollegium. *«Ja, lagar nye grupper. (...) både når vi tok tak i læringsstrategiar, då vi haldt på med mobbeplanane og altså desse tinga her som går litt meir på tvers av stega» (E).*

Pedagogiske diskusjonar var etterlyst i kollegiet, men hadde tidlegare ikkje fungert heilt godt. Einskildsaker som kom opp uførebudd laga negativ stemning i eit stort møte med 40 pedagogar. Innhald og arbeidsmåtar var no meir førebudde frå skuleleiinga si side *«Og dei første gangane me blanda så trur eg ikkje det var så veldig nyttig. Det er litt at folk skal vera med på det òg og sjå*

*verdien utav det, sant?» (E). Skuleleiinga ynskte at dei vaksne skulle arbeide seg saman som eit heilt kollegium (E).*

Assistentane var ikkje med på lærarane sine faste møte. Ein av lærarane reflekterte over at dei høyrde til, men: *«Vi er liksom i den same kvardagen, men sjølv sagt når vi sitter og diskuterer læreplanen, mål og sånne ting, då er kanskje vi på ein litt annan planet, for dette her fokuserer ikkje dei så veldig mykje på, for dei har ikkje ansvar for det, sant?» (G).*

Nes skule hadde faste informasjonsmøte ein gong i veka. Desse var leia av skuleleiinga og varte i 20-30 minutt før anna fellesarbeid eller stegmøte. Her var ikkje assistentane tilstade, dei hadde informasjonsmøte i samband med personalmøte for SFO (G). Skuleleiinga var nøye med å prøve å nytte tida målretta, likevel var ikkje alle lærarane nøgd med tidsbruken. Skulen hadde ikkje faste møte for heile personalet.

På Nes skule var plangruppa ei fast læringsgruppe der skuleleiinga og stegleiarane tok for seg planlagde pedagogiske utviklingssaker. Viktig informasjonsutveksling og læringsarbeid føregjekk i plangruppa, *«der kan eg ta opp ting som eg tenker at dette må vi gjere noko med. Og dette må dei i administrasjonen vete noko om» (G).*

Lærarane ved Nes skule deltok i kommunale faggrupper som stabil organisering. Det er særleg lokalt arbeid med læreplanar som var emne på desse møta. Det var laga kommunale planar for fleire av basisfaga som alle skulane hadde teke i bruk. *«... der føler eg at det er kome veldig inn i system og der..., så gjør du jo kva du vil med det, men det er nokon ting som sikrar at alle gjør...»(F).* Nettverka var gode drøftingsgrupper, i følge læraren.

Personalrommet var stort og tilgjengeleg for alle tilsette. Uformell samtale og korte meldingar gjekk gjerne føre seg her for dei som ikkje hadde småkontor ilag med næraste kollega. Grunna kontorlandskap var det ikkje ynskjeleg med samtaler ved arbeidsplassane (G). Skuleleiar ved Nes skule formidla at dei oppfatta ikkje-formalisert tid også som vesentleg i samhandlinga mellom lærarar og skuleleiinga. Dørene til skuleleiinga skulle stå mykje opne, dette for å støtte lærarane i deira arbeid. *«At det ikkje skal vere ein sånn terskel til å snakke med oss, sant? Vi skal vera rundt dei i kvardagen!» (E).*



I tabell 1 er det gjeve eit oversyn over formelle kjenneteikn ved dei tre ulike skulane sine samhandlingsformer.

Tabell 1: Oversyn samhandlingsformer på dei tre skulane i materialet

	Vik skule	Dal skule	Nes skule
Om skulen	8.-10.årssteg, 150 elevar, 20 tilsette, 15 pedagogar	1.-7. årssteg, 50 elevar, 5-7 pedagogar + barnehage	1.-10.årssteg, 400 elevar, 70 tilsette
Kontaktlærer-ansvar	To kontaktlærarar ansvar for ein klasse	Ein kontaktlærer i kvar gruppe	Ein kontaktlærer i kvar klasse
Organisering av samarbeid om løpande drift Støttegruppe-funksjon	Ring, arbeidslag med 5-7 lærarar/assistentar på kvart årssteg. Møte 3 av 4 veker. 90 min. ringleiar som fast del av stilling	Ikkje formelle faste møte kring drift, digitalt samarbeid der kontaktlærer er koordinator	Årsstegsteam med 3-4 lærarar, nokre årssteg har felles teamkontor, andre årssteg samhandlar lite
Førearbeid til undervisning	Felles planlegging av lik vekeplan for parallelle klassar, basert på fagseksjonar sitt arbeid	Individuelt, faglærarar leverer digitalt i vekeplanar Kontaktlærer koordinerer	Individuelt, på nokre årssteg samarbeider lærarar i parallellklasser
Gjennomføring av undervisning	Individuelt. Sjeldan to pedagogar i same time i felles klasse	Individuelt, lite samhandling	Individuelt. Sjeldan to pedagogar i same time i felles klasse.
Vurdering	Noko fast samhandling, felles vurderings-kriterium	Faglærer leverer digitalt, kontaktlærer har elevsamtale kvar fredag	Lite samhandling, men iblant «bytte bunker» på ungdomssteget
Kompetanse-utvikling	Fellesring 90 min 4. kvar veke der ringane har ansvar for det faglege kvar sin gong, ringane på årsstega 90 min 3 av fire veker 5-7 personar, fagseksjonar nokre gonger i året Ringleiarar er deltids-stillingar Greie møtelokale Faggrupper i lag med barneskula	Utviklingstid med 105 min høgt prioritert tid kvar veke for 5-7 pedagogar. Rektor leier oftast, men lærarane skifter på å ha ansvar for det faglege, fokustid fangar opp aktuelle problemstillingar Godt møtelokale Kommunale faggrupper	Steg som team på hovudstega, 12-15 lærarar i lag. 75 min 2-3 gonger i månaden. Stegleiar som fast funksjon. Fagmøte i praktiske fag. Pedagogisk forum nokre gonger i året for kring 40 pedagogar Få eigna møtelokale Kommunale faggrupper
Informasjon	Fellesøkt på 30 min ein gong i veka, med assistentar, skuleleiinga ansvarleg, Teachers Corner der lærarar set dagsorden	Ikkje møte, digitalt referat, deadline fast tid kvar veke, skuleleiar er redaktør	Informasjonsmøte 20-30 min ein gong i veka, ikkje assistentar, leia av skuleleiinga
Personalmøte	Personaltur, fellesring og informasjonsmøte	1-3 gonger i halvåret, uformelt samvær om morgonen	Har ikkje faste personalmøte
Plangruppe	Plangruppe som styringsgruppe med fleirtal av foreldre og elevar	Ikkje plangruppe	Fast plangruppe som læringsgruppe med stegleiarar og skuleleiing 5-6 personar, skjerma møte 60 min annakvar veke
Uformell samhandling	Dagleg, felles kontorlokalisering for lærarar med felles klasse	Medvite å møte opp tidleg, sosialt og for å vere tilgjengeleg, eitt stort arbeidsrom	Felles pauserom, nokre mindre kontor for årsstegsteam, dei fleste sit i store kontorlandskap med lite samhandling

## 4.2 Korleis opplever pedagogane samhandlinga i utviklingsarbeidet?

### 4.2.1 Samhandling som vart opplevd som særst god

Frå Vik skule vart ringane framheva som den beste samhandlinga lærarar mellom. Det vart opplevd at dei stod for kjernedrifta av skulen og var gode læringsgrupper. Ringen utgjorde årstegsteam med felles elevar og samla ansvar for to parallellklassar på same årssteg. Ringane hadde 5-7 medlemmer og hadde arbeidsmøte på kring 90 minutt tre økter i månaden (A, B).

Det vil eg seia er dette her at alle kjenne på at det som alle bidrar med er like viktig. Eg trur at me må gje kvarandre ei forståing av at her er me lika mykje verd ..., då opnar dei seg uansett. Og det er grådig viktig, ikkje minst for eldre lærarar å tenka at i lag her kan me faktisk få til mykje og læra mykje av kvarandre (A).

Kontaktlærarpar er også høgt verdsett. Skuleleiinga la vekt på at gjennomtenkte lærarpar med utfyllande eigenskapar hadde ansvar i lag. Det at ein ny lærar kan lene seg litt på ein erfaren og at dei utfordra kvarandre på arbeidsmåtar vart trekt fram som positivt. Desse hadde kontorplass attmed kvarandre og hadde fast samhandling og deltok i same ring (A, B).

Vik skule hadde også faste fagseksjonsmøte med leiarar som fekk kompensasjon. Arbeidet vart skildra som skikkeleg gode prosessar på golvet som førte til at samarbeidet med arbeidsplanar gjekk lettare (A).

På Dal skule opplevde informantane deira utviklingstid, der fem til sju pedagogar hadde fast økt som læringsgruppe kvar veke med eit omfang på 105 minutt, som særst god samhandling. Innhaldet var reinska for praktisk drift, her var «*det beinhardt prioritert ut frå pedagogisk utvikling*» (C). Dette sette lærarane stor pris på: «*Om tysdagen, då har vi pedagogiske tema som er sånn at me vil løfta oss opp litt, og koma litt vekk i frå den der daglege frå dag til dag*» (D). Det gjekk på omgang kven som hadde innleiing på møta, og det var alltid ei kort økt med fokustid i starten der kvar deltakar kunne ta opp aktuelle emne som vedkomande trengte å drøfte med dei andre lærarane. Skuleleiar var klar på at det var eit medvite val at assistentane ikkje deltok på utviklingstida, dette hadde støtte hos lærarinformaten: «*...når me er berre lærarar kan me snakka litt meir sånn direkte inn i fag utan å tenke på at... det er liksom litt på sida no og no har ikkje dei noko å gjera på eller ...*» (D). Arbeid kring elevsamtaler som kontaktlærar gjennomfører kvar fredag, vart også opplevd som særst god pedagogisk samhandling (C).

På Nes skule peika informantane på to ulike samhandlingsformer i det pedagogiske utviklingsarbeidet som særst gode. Den eine var eit årstegsteam med felles kontor for to-tre kontaktlærarar for elevar i parallellklassar. Desse hadde faste møte kvar veke der dei mellom anna utvikla felles vekeplan for elevane. «... eg synes jo det er veldig kjekt ... å samhandle, med dei som eg er på klasse med, at det er kanskje den som eg har mest sånn... For det er jo veldig konkret på, ... det eg jobbar med til dagleg» (G). Samstundes samarbeidde teamet mykje uformelt og tenkte høgt i lag fortløpande i og med at dei hadde fysisk tilgjenge til kvarandre kvar dag (E, G).

Den andre samhandlingsforma som vart opplevd som særst god av informantane frå Nes skule, var arbeidet i plangruppa. Her var stegleiarane og skuleleiinga samla til faste økter på kring 60 minutt annakvar veke. Plangruppa vart av skuleleiinga sett på som viktig for heilskapstenkinga på skulen. Stegleiarane opplevde at dei fekk fram innspel frå grasrota til leiinga, og leiinga tok opp aktuelle pedagogiske problemstillingar: «Eit grundig arbeid der. Ja, det er liksom den øvste på skulen der og så prøver vi å dra det ned. (..) prøver å få ein heilheit på det. Så den modellen trur eg er veldig god» (E). Stegleiarane likte godt arbeidet i plangruppa: «det som er veldig kjekt der at då er vi berre fire-fem stykkje (..) då kan du høyre meiningane til alle» (G). Det vart peika på at gruppa fungerte godt til å ta tak i nye pedagogiske utfordringar og å førebu korleis stega kunne arbeide vidare for å nå heile det pedagogiske personalet (G).

#### **4.2.2 Samhandling som vart opplevd som god**

Høgt tal deltakar og litt utydeleg formål for samhandlinga, såg ut til å kjenneteikne nokre samhandlingsformer som vart opplevd som greie, men ikkje alltid godt fungerande. På Vik skule gjaldt dette fellesøkta med mange deltakarar. Skuleleiinga reflekterte over at desse informasjonsmøta sannsynlegvis vart vurderte som viktigare frå leiinga si side enn frå lærarane si side (B). Fellesring vart også sett på som ein grei arbeidsmåte, men vart opplevd som mindre sentralt i utviklingsarbeidet enn arbeidet i ringane (B).

På Dal skule opplevde informantane at dei hadde brukbare løysingar på å samhandle kring dagleg drift med førebuing og etterarbeid av undervisning ved å bruke digital samhandling etter faste avtaler. Dette dreidde seg både om tidssparande digitalt referat i staden for eigne informasjonsmøte, og levering frå faglærar til kontaktlærar i høve vekeplan. Medvitne haldningar til verdien av uformelt

samarbeid vart påpeika både av rektor og lærar som verdfullt for å kompensere for løysingar med mange på felleskontor og avgrensa tid til faste møte (C, D).

Pedagogane på Nes skule gjennomførte pedagogiske forum med det store lærarkollegiet med emne initiert av skuleleiinga. Nokre av desse øktene hadde fungert særst bra, andre mindre bra. Førebuing av emne blir trekt fram som viktig, då erfaringa med å brått diskutere ein episode eller sak utan varsel med over 40 deltakarar vart opplevd som særst utfordrande (E). Relevans av innhald og arbeidsform vart også sett på som utfordring, lærarar var kritiske til nytteverdien av nokre av emna. Både leiing og lærarar ynskte å vidareutvikle samhandlingsforma, pedagogisk kafé blir nemnt som ein aktuell arbeidsmåte i pedagogisk forum (E, F, G). Kommunale fagnettverk blir også peikt på som god samhandling av to av informantane (E, G).

#### **4.2.3 Samhandling som vart opplevd som mindre god**

Informantane kom med døme på samarbeid som fungerte mindre godt. På Vik skule kom det fram at det var vanskeleg for lærarane med felles kontaktlæraransvar å ha løpande uformelt samarbeid gjennom skuledagen. For å treffe kvarandre til informasjon og drøfting prøvde dei å gjere avtaler om trefftid, til dømes å vere tilgjengeleg mellom åtte og halv ni kvar morgon. Vektlegging av å ha intern vikariering, og klare krav om evne til samarbeid i tillegg til formelle kvalifikasjonar av potensielle nye lærarar, viser at det ligg inne erfaring på at det motsette av lagspel blir sett på som mindre bra.

På Dal skule var felles informasjonsmøte der også assistentar og barnehagepersonale deltek, ikkje prioritert å bruke tid på. Både skuleleiar og lærar ynskte meir fellesskap med resten av kollegiet, men hard prioritering på pedagogiske utfordringar gjorde at personalmøte var nedprioritert.

Informasjonsøkta var erstatta av eit internt digitalt referat ein gong i veka, rektor er klar i si grunngeving for å ha kutta ut informasjonsmøte:

Eg veit det er veldig ulik praksis rundt på skulane korleis ein gjer det, men eg ønskjer ikkje å bruke mykje fellestid på å diskutera reklame på varmepumpe som kjem til skulen altså, det gjer eg ikkje! Det er heilt feil bruk av tid. Då skriv eg heller det i ei setning i eit sånt referat og så får dei ta det til etterretning dei som ønske det (C).

Lærarane på Nes skule var ikkje særleg nøgd med informasjonsmøta. Dei meinte tida ikkje vart godt nok nytta. Dei store stegmøta vart også skildra som mindre godt fungerande i høve intensjonen som pedagogisk utviklingstid. Utfordrande element var at dei kunne vere opp mot 15 lærarar med ulike ansvarsområde. Det vart opplevd som særst utfordrande oppgåve å klare å organisere desse møta

målretta (G). Møta vart opplevd som økter med lettare kaotiske tilstandar utan spissa agenda, vanskeleg ordstyrararbeid og lite eigna møtelokale (G).

Einskilde av teama på årssteg fungerte ikkje slik lærarar og skuleleiinga forventa. Teammøte vart ikkje gjennomført og samarbeid var nærast ikkje-eksisterande. Dei lærarane som ikkje gjennomførte samarbeid vart oppfatta av kollega som utprega individualistar (F). Det vart også opplevd som eit behov at på dei årsstega der ein har assistent med i undervisninga, treng kontaktlærer å ha dei med i årsstegsteamet (G).

#### **4.2.4 Kjenneteikn kring samhandling og i skulen som organisasjon**

Ved å sjå dei ulike samhandlingsformene samla og prøve å leite etter mønster og fellestrekk, kjem det fram nokre kjenneteikn som går att ved samhandlingsformene som blir opplevd som gode eller særst gode. Nokre faktorar kjenneteikna samhandlingsformene i seg sjølv. Andre kjenneteikn er meir indikatorar i skuleorganisasjonen som kjem fram i materialet.

Ein tydeleg faktor såg ut til å vere at skulen, representert ved informantane, var ambisiøse i høve dei vaksne som læringskollektiv: *«me ønske jo å ta på alvor dette med å vera ein lærande organisasjon då»*(C). Det var også tydeleg forventning om at alle lærarane var aktive deltakarar for å få ut potensielle ressursar som ligg hos folk (A, B, C,D). Informantane var opptekne av å bruke varierte samarbeidsmåtar dei vaksne i mellom: *«me vil gjerne ha det på oss at me er oppteken av læring»* (A). Skuleleiarinformantane var opptekne av at det var skulen sitt oppdrag som er arbeidsfeltet til lærarane sitt læringsfellesskap, dei hadde klar prioritering på kva formål tida skal nyttast på (B, C). Læringsfellesskap med pedagogar skal møte skulen sine faktiske og relevante utfordringar (B, E). Opplevinga av å få på bordet breidde i kunnskap, fakta, idear og meiningar, vart omtalt som ideelt sett frå lærarane sin synsstad (A, G). Å få glimt der ein erkjenner at alle vil det same (F), kanskje opplever ein at gruppa har kome vesentleg lenger enn ved førre milepæl (A).

Eit anna kjenneteikn ved dei høgt verdsette samhandlingsformene synest å vere høge forventingar til pedagogane sin kompetanse og evne til samhandling (B, C). Skuleleiar ved Vik skule var i prosess med å bygge eit A-lag av lærarar og nytta omgrepet lagspelar om dei som eventuelt skulle få stilling ved skulen. Evne til å ta initiativ, til å kommunisere og til å arbeide «grådig tett» oppi andre, var krav til kontaktlærarar og faglærarar om dei ville halde fram med å arbeide ved skulen (B). Relasjonskompetanse vart vektlagt ved tilsetjing både på Vik og Dal skular (B, C).

Informantane såg det som ynskjeleg med mangfald i real- og formalkompetanse og ville ha gjensidig respekt for utdanning og yrkeserfaring (B, C, G). Blanding av yrkeserfaring vart sett på som eit gode. Då kan erfarne og mindre erfarne lærarar stille spørsmål til kvarandre undervegs, slik det systematisk er lagt opp til med kontaktlærarpara på Vik skule (A, B, D). Lærarar på kvar sine skular er opptekne av at målretta økter med samhandling kring utviklingsarbeid er for pedagogar utan at assistentane er med (D, G). Lærarar med høg empati ynskjer at alle som deltek skal oppleve økta som meningsfull. Ein av dei samanlikna tida då assistentane deltok og no, vedkomande kjente seg hefta: «... *når me er berre lærarar kan me snakka litt meir sånn direkte inn i fag utan å tenke på at... det er liksom litt på sida no og no har ikkje dei noko å gjera på eller...*»(D).

Det tredje kjenneteiknet ved dei best fungerande samhandlingsformene såg ut til å vere skuleleiinga sin kompetanse i å ta grep for å organisere og konstruere gunstige tilhøve for samarbeidet. Med leiingskompetanse ligg også vilje og evne til å organisere einskildtilsette på rett plass i organisasjonen. Lærarpar som utfyllar kvarandre som kontaktlærarar i same klasse på Vik skule er resultat av kompetent organisering (A, B). Prioritering og skjerming var viktige nøkkelomgrep i høve å få den løpande samhandlinga til å fungere (B, C). Alle tre skulane hadde møteplanar om samarbeid, men særleg Dal si utviklingstid, Vik sine ringar og fagseksjonar og Nes si plangruppe, var prioritert både med økter av eit visst omfang, faste møte i eigna møterom og med avklart leiing. Utviklingstida på Dal og plangruppa på Nes vart i hovudsak leia av skuleleiinga, men særleg på Dal fungerte det godt når dei hadde avtalt å byte på ansvaret (C, D, E, F, G). På Vik skule var det lærarar som hadde oppgåver som ringleiar og hovudlærar i kjernefag for eitt år om gangen (A, B). Det å bruke økonomiske ressursar på kompensasjon for slike oppgåver og for å reise på personalseminar ein gang i året, vart sett på som naudsynt prioritering frå skuleleiinga si side (B).

Det å ha skjerma tid til å førebu utviklingsarbeid og reflektere i ro og fred vart høgt verdsett (A, C, D). Skuleleiar krov respekt for at det ikkje undervegs skulle bli omkampar på tid (C).

Dei samhandlingsformene som vart høgast verdsett var alle med relativt lågt tal deltakarar. Årsstegsteama på Nes og lærarpara på Vik skule var samhandlingsformer med to-fem personar utan definert leiing, desse fungerte godt i nokre tilfelle, men særleg der det kom fram at einskildlærarar var utprega «individualistar» fungerte ikkje samhandlinga godt (F). Plangruppa på Nes, ringane og fagseksjonane på Vik skule og utviklingstida på Dal vart alle sett på som særleg god samhandling, deltakartalet var fem-sju pedagogar i alle desse formene. I større grupper vart samhandlinga

sjeldnare opplevd som særst god (A, B, E, F, G). Nokre økter med pedagogisk kafé og personaltur er av unntaka.

Eigna fysiske tilhøve som kontorlokalisering med dei ein hadde felles oppgåver med, og eigna møtelokale til løpande samhandling, vart framheva som sentralt (A, E, G, F). Føremon med felleskontor på årssteget vart høgt verdsett både av lærar og skuleleiar ved Nes skule (E, G). Faste møtelokale til ring og fagseksjon verka sjølvstøtt på Vik skule (A, B). Der stegleiar opplevde å ikkje ha eit skjerma lokale tilgjengeleg til dei store stegmøta, vart mangelen trekt fram fleire gonger i intervjuet (F).

God samhandling var også prega av at pedagogane sjølv bidrog aktivt og deltok i læringsfellesskapet. Det å ha ansvar for å førebu fellesøkter og formidle fagleg innhald i læringsgruppa, vart framheva som lærerikt (D). Det å delta i læringsfellesskap med andre lærarar vart også trekt fram som lærerikt: *«Eg trur faktisk det er når eg har ei fornemmelse av at masse er kome på bordet, at me ... som ring har ein felles ståstad og at me er kome vesentleg lenger i forhold til noko (A).* Ei tredje samhandlingsform som fremja eiga læring hos informantane, vart skildra som å lære ved å få reflektere over eigen praksis (C). Systematisk få vise kollegaer kva ein gjer i undervisningsarbeidet, utveksle erfaringar for å kome vidare sjølv, og å samhandle med dei ein har daglege utfordringar i lag med på same klassesteg, blir skildra som kjekt, godt og konkret (E, G). Årsstegsteama sine løpande gjeremål vart framheva som viktig *«... det skal jo henge saman her på skulen»(G).*

Informantane nyttar omgrep som viser til engasjement og kjensler når dei skildrar samhandlingsformer. Eit støttande klima vart sett på som viktig. Det vart uttrykt ynskje om eit fellesskap som toler at nokre dagar ikkje er føreseielege og der kollegaer kan vere parat til å fungere som støttegruppe når det trengst (A, D). Ein informant drog fram opplevinga av at kollegane kan lære av kvarandre (F), andre var oppteken av at ein fekk fram ei kjensle av felles forståing for saker som vart arbeidd med (A, B, C, G). Det vart vist til glimt der ein erkjente at alle ville det same (F). Samstundes var det bra med eit klima der deltakarane kunne seie kvarandre i mot og utfordre kvarandre litt (A, B, C, E, G). Det vart oppfatta som verdfullt å ha bra takhøgd for å ta opp ting i læringsgruppa (D).

Som oppsummering av dette delkapittelet kan ein dele desse fellestrekk i kjenneteikn kring samhandling og kjenneteikn i skuleorganisasjonen. Kring sjølv samhandlinga ser det ut til å spele inn

på verdsettjinga om samhandlingsforma har avklart formål, deltaking, leiing og arbeidsmåte, tal deltakarar, prioritert tid og eigna fysiske rammer. I høve skulen som organisasjon er det også nokre fellestrekk som ser ut til å ha innverknad på om dei ulike samhandlingsformene vart opplevd som eigna til pedagogisk utvikling. Dette er om fagmiljøet sjølv har ambisjonar som læringskollektiv, om skulen har tydelege forventingar til læraren sin kompetanse og evne til samhandling, skuleleiinga sin dugleik i høve organisering av samarbeidet og at lærarane bidreg aktivt i utviklingsarbeid.

#### 4.2.5 Oversyn over kjenneteikn ved sentrale samhandlingsformer

Samhandlingsform	Kont akt-lærer -par Vik	Ring Vik	Fag-seks. Vik	Felles-ring Vik	Info-møte/ felles-økt Vik	Utvik-lingstid Dal	Årsstegs-team Nes med felles-kontor	Årsstegs-team Nes u.steg	Steg Nes	Info-møte Nes	Ped. forum Nes	Plan-gr. Nes
Kjenneteikn ved samhandlinga												
Avklart formål/ deltaking	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	dels	dels	ja	dels	ja
Avklart leiing	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
Avklart arbeidsmåte	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nei	nei	nei	ja	nei	ja
Tal deltakarar	lågt	lågt	lågt	høgt	høgt	lågt	lågt	lågt	høgt	høgt	høgt	lågt
Prioritert tid i eit visst omfang	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	dels
Eigna fysiske tilhøve	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nei	nei	ja	nei	ja
Kjenneteikn ved skule-organisasjonen	Kont akt-lærer -par Vik	Ring Vik	Fag-seks. Vik	Felles-ring Vik	Info-møte/ felles-økt Vik	Utvik-lingstid Dal	Årsstegs-team Nes med felles-kontor	Årsstegs-team Nes u.steg	Steg Nes	Info-møte Nes	Ped. forum Nes	Plan-gr. Nes
Fagmiljøet har sjølv ambisjon som læringskollektiv	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nei	nei	nei	nei	nei	dels
Tydelege forventingar til læraren sin kompetanse og evne til samhandling	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nei	nei	nei	nei	nei	lite
Skuleleiinga har høg kompetanse og vilje til å organisere samarbeid	ja	ja	ja	ja	ja	ja	nei	nei	nei	nei	nei	nei
Pedagogane bidreg aktivt	ja	ja	ja	dels	lite	ja	ja	nei	nei	nei	nei	lite

Tabell 2: Matrise som viser førekomst av kjenneteikn ved samhandlingsformer og kjenneteikn ved skulen som organisasjon, sett i høve sentrale samhandlingsformer som er representert i materialet. Grøn vart verdsett som særers god samhandling, gul som god samhandling, oransje som mindre god samhandling



Tabell 2 viser førekomst av kjenneteikn ved samhandlingsformer og kjenneteikn ved skulen som organisasjon, sett i høve sentrale samhandlingsformer som er representert i materialet. Basert på empirien i høve korleis informantane vurderte dei ulike samhandlingane er det sett farge på dei ulike kolonnene. Grøn vart verdsett som særst god samhandling, gul som god samhandling, oransje som mindre god samhandling. Ved å systematisere materialet i høve om eg fann dei ulike kjenneteikna på samhandlings- og organisasjonsnivå, er det sett ei registrering i kvar rute.

Digital samhandling vart omtalt av informantane ved Dal skule, denne er ikkje teke med. Eit vidare kommunikasjonsperspektiv kan leggest som forståingsramme for den type samhandling, noko som ikkje er innfallsvinkelen til denne studien.

## 5 Drøfting av hovudtrekka i samhandlinga på skulane

I denne studien ynskjer eg å oppnå auka innsikt i samhandlingsformer som skulane nyttar i løpande fagleg arbeid. Målet er å få fram kunnskap om kva for former for samhandling lærarar og skuleleiarar deltek i og korleis dei vert erfart og opplevd. I dei neste kapitla vil eg drøfte dei empiriske funna i lys av teorien som er presentert i kapittel 3. I kapittel 5 vil eg drøfte nokre hovudtrekk i samhandlinga på kvar av dei tre skulane i høve til aktuell teori. Sist i kapittelet kjem eit avsnitt kring kjenneteikn ved samhandlinga og ved skulen som organisasjon som ser ut til å spele inn på korleis samhandlingsformene vart opplevd.

### 5.1 Vik skule med mangfald av læringsforhold

På Vik skule la skuleleiinga vekt på å setje i hop gode lærarpar med utfyllande eigenskapar og kompetanse som i lag hadde kontaktlæraransvar i ein klasse. Desse lærarpara hadde felles ansvar i eitt til tre skuleår, dei hadde fast samarbeidstid og kontorfellesskap. Dei oppfylte fleire av kriteria Levin og Rolfsen (2004) legg i sin definisjon av team. Lærarparet var to personar som hadde andlet-til-andlet relasjon, teamet eksisterte over ei viss tid, felles formål og prestasjonskrav for dei to lærarane var effektiv læring og trivsel i eit fast elevkollektiv. Levin og Rolfsen (2004) legg vekt på at det skal vere bestemte kriterium for medlemskap i eit team, det å vere kontaktlærer for kvar sine elevar i same klasse vil etter mi oppfatning støtte denne delen av definisjonen.

Informantane la vekt på lagspel med felles forplikting i tillegg til løpande uformell samhandling, noko som eg tolkar går inn i det Levin og Rolfsen (2004) nemner som at det må etablerast kjenslemessige relasjonar mellom medlemene i eit team. Ved å vise til prosessar der erfarne lærarar fekk innspel frå urøynd lærar og dermed vart røska litt ut av fotspora sine og nye lærarar som hadde aksept for å lene seg litt på dei erfarne, peika informanten etter mi tolking på at her kunne vere respekt, tillit og dermed aktive kjensler i samarbeidstilhøvet.

Sjølv om lærarpara arbeidde tett, hadde dei lite undervisning i lag i same økt. Det er ikkje noko i materialet mitt som tyder på at det vart drive kollegaobservasjon, men vi får vite at faglærarane drøfta didaktikk på fagseksjonsmøta. TALIS-undersøkinga fann at norske lærarar i stor grad må finne sin eigen undervisningspraksis og er også i stor grad overlatne til seg sjølv (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Dette treng ikkje stemme med røynda på Vik skule, då felles arbeidsplanar i følge skuleleiinga bidrog til samkøying av opplæringa i parallelle klassar. Fagseksjonane tolkar eg til at dei var profesjonelle fellesskap der dei drøfta undervisninga til kvarandre og på den måten kunne koplast til

kvalitetsforbedring i yrkesutøvinga og skulen vere på veg mot felles undervisingskultur (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

Fagseksjonane ved Vik skule vart peika på som samhandlingsform med gode prosessar «på golvet», der faglærarar arbeidde konkret med fagplanar og arbeidsmåtar i kjernefaga. Eg tolkar materialet mitt som at dette var samhandling der det gjerne føregikk læring i form av forlenging der ein deltakar lærte frå seg kor langt han var komen innan arbeidet med ei arbeidsoppgåve, den andre lærte til seg og kom gjerne med utdjupande spørsmål. Ut frå dialogen kunne den andre ta med sine egne erfaringar og kunne kanskje kome med framlegg til løysing på oppgåva som han så lærte frå seg til den første. Slike forlengingar vil gjerne skje på kryss og tvers mellom deltakarane i dei ulike samhandlingsformene. I følgje Wadel (2002) er mangfald i læringsforhold eit av kjenneteikna til lærande organisasjonar.

Lærarpara ved Vik skule samarbeidde i ring med tilsvarande lærarpar og nokre faglærarar på same årssteg. Ringane hadde omfattande samhandling og var ein viktig arena for læring. Dette ser eg på som symmetriske læringsforhold innafor Wadel (2002) sitt relasjonelle perspektiv på samhandling og læring. Samhandlinga med læring som hovudmål er basert på to delhandlingar; – å lære frå seg og å lære til seg. Læringsforholda mellom medarbeidarar i ringane såg etter mi tolking ut til å vere symmetriske der deltakarane var likeverdige og tok initiativ kvar sine gonger i samhandlinga. Relasjonane i ringane tolkar eg som praksisfellesskap der det var fleire formelle læringsforhold, noko skuleleiinga medvite hadde lagt til rette for som del av skuleorganisasjonen si oppbygging.

På informasjonsmøta på Vik var det lagt inn fast punkt med Teachers Corner. Både desse punkta og fellesringane tok opp emne som var initiert av lærarane sjølve. Dette passar inn i eit perspektiv der fagfolk i organisasjonen må ha eigartilhøve til analyser og utviklingsarbeid for å fungere som ein lærande organisasjon (Roald 2006).

Både frå lærarhald og skuleleiarhald ved Vik skule kom det tydeleg fram at skuleleiinga tok ansvar for at det lokalt vart lagt opp til at lærarar skulle lære av kvarandre gjennom samhandling om opplæringa jamfør Kunnskapsløftet (KD 2006; UDIR 2013b). Særleg var planlegging lagt vekt på som samarbeidsprosess i ringane og fagseksjonar, noko som stadfester funna kring kollektivt orienterte skular i Dahl, Klewe og Skov si undersøking frå 2003.

## 5.2 Dal skule med felles utviklingstid

Wenger (2004) sitt omgrep praksisfellesskap inneber samhandling i ei gruppe der deltakarane er involvert i ein felles praksis der hovudelementa er gjensidig engasjement, felles oppgåver og felles repertoar (Dysthe 2001; Wenger 2004). Informantane frå Dal skule fortalte om eit samansveisa lærarkollegium med felles ansvar for alle elevane ved ein relativt liten skule. Ansvar for arbeidsoppgåvene var klart fordelt, men grunna få lærarar var dei fleste involverte som faglærarar i læringsarbeidet til elevane til dei andre kontaktlærarane. Faglærarane leverte undervegsvurdering i høve einskildeleven si læring fortløpande til kontaktlærar, som så gjennomførte elevsamtale kvar fredag. Desse gjeremåla involverte lærarane i felles praksis og krov gjensidig engasjement jamfør Wenger (2004) sine hovudelement. Pedagogisk utviklingsarbeid avgrensa til likeverdige deltakarar og i form av ei relativt omfangsrik økt på 105 minutt fast ein gong i veka, gav høve til grundige prosessar som utvikla felles repetoar og forsterka gjensidig engasjement, slik Wenger skildrar hovudelementa i eit praksisfellesskap (Dysthe 2001; Wenger 2004).

Gundem (2003) er oppteken av at læreplanutvikling inneber avgjerder på ulike nivå. Informantane ved Dal skule fortalte om korleis dei samhandla på ulike nivå for å tileigne seg kompetanse då Kunnskapsløftet skulle setjast i verk. På kommunenivå deltok lærarane på Dal skule i mellombelse faggrupper for å bryte ned kompetansemåla, samarbeidet vart sett på som greitt nok, men lokalt på eigen skule vart vidare arbeid med å tilpasse læremiddel og eigen praksis, karakterisert som betre samhandling. Skuleleiaren uttrykte også høg forventning og tillit til at lærarar individuelt arbeidde på ein god måte fram mot at elevane skulle nå læringsmåla.

Gundem (2003) peikar på at fastsetjing av lærestoff og arbeidsmåtar blir gjort på kvar skule og hevdar at avgjerder teke på lærarnivå har størst innverknad på realisering av nye læreplanar. Vurderinga av at samhandling på skulenivå var betre enn på kommunenivå, og det at skuleleiar delegerte ansvar for korleis fornyingsarbeid skulle integrerast i den individuelle lærar sitt arbeid, støtter etter mi tolking opp om Gundem (2003) sitt syn på at lærarnivået har størst innverknad på korleis læreplanen vert utvikla på veg til eleven. Lærarinformanten såg tilpassinga frå lærestoff og til kvar elev sine føresetnadar som si primæroppgåve.

Engelsen (2006) meiner at læreplanar generelt krev at lærarar kan reflektere over mål og ta avgjerder ved å vidareutvikle måla inn mot spesifikke elevføresetnadar. Ho viser til at arbeidet er krevjande og at læreplanen byggjer på tanken om den glødande engasjerte læraren. I følgje læraren

frå Dal skule måtte ein allmennlærer vere allsidig, vedkomande underviste i sju fag, og fortalte om ein kvardag med stor arbeidsmengd og pressa arbeidstid. I ein slik yrkeskvardag var lærebøker greie å støtte seg på. Engelsen (2006) signaliserer at styringsdokumenta sine forventningar til dei som skal utføre oppdraget kring lokalt arbeid med læreplanar er krevjande, noko den engasjerte informantten frå Dal skule vitna om.

Møller (2004) fann i ei undersøking at rektorar ser det som si sentrale oppgåve og plikt å få realisert måla i den nasjonale læreplanen. Skuleleiar ved Dal skule hadde som klar målsetting for utviklingstida at utdanna pedagogar skulle vidareutvikle skulen i lag. Fagleg refleksjon og nytenking var sentralt. Møller (2004) peikar på at samarbeid med lærarane vert sett på som ein kritisk faktor i arbeidet med å få realisert måla i læreplanen. Informantane var ikkje i tvil om at det på Dal skule var prosessane i utviklingstida som dreiv skulen fagleg framover.

### **5.3 Nes skule i ferd med å utvikle nye samhandlingsformer**

Nes skule var prega av eit stort personale med kring 70 tilsette der ulike deler av organisasjonen representerte ulike samarbeidsformer. Nokre samhandlingsformer fungerte bra, andre var lite produktive. Kontaktlærarane hadde ansvar for ein klasse åleine, men var sett saman i årstegsteam av skuleleiinga. Her hadde skuleleiinga gjort slik Wadel (2008) oppmodar om; etablert små læringssystem på tvers i organisasjonen. Nokre av årstegsteama fungerte dårleg eller hadde ikkje samhandling i det heile. Informanten på ungdomssteget grunngav det i at individualistar prega teama. Glosvik (2006) peikar på at krav utanfrå, i denne samanheng kan vi seie styringsdokument for Kunnskapsløftet og skuleleiinga si konstruksjon av årstegsteam, kan opplevast å vere i strid med dei grunn-normer erfarne lærarar opplever at deira læraroppdrag inneheld, då vil motstanden mot endring vere sterk. Årstegsteama på ungdomssteget var kjenneteikna av det Hargreaves (1996) kallar ein djupt rotfesta individualistisk kultur som absorberer potensialet for samarbeid. Wadel (2008) seier at ein føresetnad for å bevege ein organisasjon mot ein lærande organisasjon er å sjå på leiing som ein samhandlingsprosess med dei som vert leia. I samanheng med etablering av årstegsteama kan ein spørje seg om samhandlinga mellom leiinga og dei medarbeidarane som var deltakarar i samhandlingsforma.

I ein slik endringsprosess som Nes skule som organisasjon var inne i, er det i følge TALIS – undersøkinga, vanskeleg å balansere mellom profesjonell autonomi og dei institusjonelle rammene

(Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Det kan tolkast som om einskildlærarar definerte sin autonomi som sterkare enn sin lojalitet til dei rammene for skuleorganisasjonen skuleleiinga hadde konstruert.

Nokre årsstegsteam på 1.-4. fungerte godt og informanten var godt nøgd med kontorfellesskap med to-tre andre lærarar på same klassesteg. Årstegsteama var konstruert både som støttegruppe og som arena for dialog kring løpande drift. Diskursen om undervisningspraksis som stadig gjekk føre seg i arbeidsmiljøet på felleskontoret, var i følgje informanten kjekk og lærerik. Utveksling av refleksjonar kort tid etter at ein var ferdig med ei undervisningsøkt, både det som fungerte bra og det som ikkje lukkast så godt, og faste møte ein gong i veka med dei ein delte klassesteg med, vart trekt fram som døme på samhandling som vart vurdert som god. Dysthe (1995) peiker på at gjensidig samspel mellom sosiale prosessar og individuell hjerneaktivitet, kan vere nøkkelen til effektiv læring. Den løpande dialogen i årsstegsteama kan settast inn i denne samanhengen.

Ny kunnskap kan bli konstruert ved interaksjon (Dysthe 1995). I følgje informantane føregjekk det kontinuerleg interaksjon i nokre av årsstegsteama, mellom anna fordi dei små felleskontora gjorde det greitt å ha munnleg samhandling og å dele på idear og materiell til undervisninga utan at kollegaer kjente seg uroa. Dette i kontrast til korleis interaksjon ikkje skjedde i dei store kontorlandskapa med 15–20 lærarar der kultur for munnleg samhandling var fråverande. Fevolden og Lillejord (2005) meiner at ein føresetnad for å bli betre praktisk er at ein er open og dyktig til å ta imot kritikk. Dei småsteama som lukkast i å reflektere over eiga undervisning, hadde med dette betre føresetnad for å utvikle praksis enn dei lærarane som aldri deltok i slik samhandling.

På Nes skule var det sjeldan fleire lærarar i same undervisningsøkt, ingenting i mitt materiale tyder på kollegaobservasjon eller kollegarettleiing, det er særleg sannsynleg at kvar lærar i stor grad utvikla sin individuelle undervisningspraksis, slik TALIS –undersøkinga finn hos norske lærarar generelt (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

Stortingsmelding 20 (2012–2013) *På rett veg* signaliserer forventning om godt fungerande profesjonsfellesskap. Styresmaktene satsar på at arbeidet med å implementere nye tiltak skal skje gjennom læringsprosessar i det pedagogiske personalet ved skulane (KD 2013b). Skuleleiinga ved Nes skule valde å tru på at samhandling førte til læring slik styringsdokument signaliserer. Plangruppa ved skulen la opp til at kompetanseutvikling og fagleg ajourføring skjedde formelt i læringsgrupper av pedagogar på hovudstega, kalla steg. Her kunne det bli 12–15 personar på same steg. Skulen sleit

med at det var dårleg med fysiske møterom til lærarsamhandling, derfor vart stegmøta på ungdomssteget gjennomført på pauserommet der kaffimaskina stod. Høgt tal deltakarar og avbrytingar frå kollegaer som kom inn i rommet, gjorde at stegleiar var lite nøgd med rammene. Alternativet var biblioteket, men der var det ikkje nok bord og stolar. Stegleiarane både for småskulesteget og ungdomssteget, meinte at møta eigna seg dårleg til utviklingsarbeid, dei organisatoriske rammene kunne vere ein årsak. Stegmøta stetta med dette ikkje krava til godt fungerande profesjonsfellesskap (KD 2013b).

Å ha så mange som opptil 15 personar i same læringsgruppe var særst utfordrande for leiing av gruppa. Stegleiarane var lite bevisste kva for arbeidsmåtar som kunne fungere i grupper med så høgt deltakartal, men gav uttrykk for tillit til at prosessane i plangruppa skulle førebu dei på arbeidet på stega. Skule som kunnskapsorganisasjon har liten tradisjon for at leiing påverkar lærarane sitt arbeid direkte og det er mykje skepsis og motstand mot leiing hos mange lærarar, skriv Utdanningsdirektoratet i 2013 (UDIR 2013a). På Nes skule var det lærarar som ikkje fekk årstegsteama til å fungere grunna sterk individualisme. Dette gjorde seg gjerne utslag også på stegmøta. Her var lite interaksjon og fleirstemmig dialog slik at kunnskap kunne utvikle seg i samspel med andre (Dysthe 1995). Tal læringsforhold kunne vore mange, men det ser ikkje ut som om det vart teke noko særleg initiativ til å lære ved hjelp av forlenging (Wadel 2002). Oppmodinga til at organisasjonsnivået kan legge til rette for etablering og oppbygging av små læringsystem på kryss og tvers i organisasjonen for å bevege seg mot ein lærande organisasjon (Wadel 2008) stemmer ikkje med denne organiseringa, stegmøta var for store for det.

Plangruppa på Nes skule vart trekt fram som døme på særst god samhandling der deltakarane opplevde at dei lærte noko. Her tok skuleleiinga og stegleiarane for seg planlagde utviklingssaker. Dette vart skildra som grundig arbeid med å prøve å få heilskap. Gruppa hadde fem-seks deltakarar der alle kom til ordet og opplevde å bli verdsett. Engelsen (2006) legg vekt på at alle synspunkt og motførestellingar bør bli lagt fram og drøfta i lærarsamarbeid, slik det fekk rom for i plangruppa på Nes. Det å respektere at ting tek tid og å unngå skinnsemje er også sentralt i endringsarbeid (Engelsen 2006). Dette vart det høve for å ta omsyn til i plangruppa med faste timeslange møte annakvar veke og få deltakarar i motsetnad til stegmøta med mange medlemmer og dårlegare rammer.

Plangruppa vart opplevd som det Hargreaves (2003) skildrar som engasjert og eksperimenterande. Det at lærarar og skuleleiarar var i same læringsgruppe, og i tillegg prøvde å ta inn over seg signal frå

dei andre aktørane i skulen; elevar, lærarar, skuleeigar, styringsdokument, gjorde at gruppa sat i eit mangfald av røyster, polyfoni, der nokre av dei var i dialog med kvarandre. Plangruppa såg ut til å vere ein stad der deltakarane utvikla ei evne til å ta andre sitt perspektiv på alvor, halde gåande ein diskurs ved å veksle på å tale og å lytte, for så å skape ein heilskap som vil kome skulen til gode. Det å skape meining gjennom diskurs er sentralt i læringsprosessar i følge Dysthe (1995).

#### **5.4 Kjenneteikn ved samhandlinga og skulen**

Nokre formelle kjenneteikn ved organiseringa av samhandlingsforma ser ut til å spele inn i høve korleis ulike samhandlingsformer vart opplevd: Formål, leiing, arbeidsmåte, tal deltakarar, tid og fysiske rammer. Det er også nokre kjenneteikn ved skulen som organisasjon som ser ut til å ha innverknad på om samhandlinga vart opplevd som eigna til utviklingsprosessar. Dette er fagmiljøet sine eigne ambisjonar i høve kompetanse og evne til samhandling, krav og forventingar til lærarar, skuleleiinga sin kompetanse og vilje til å organisere og at lærarane bidreg aktivt.

At formålet med all samhandling må vere avklart kring fagmiljøet sine faktiske og relevante utfordringa, vart trekt fram av fleire informantar. Dette samsvarar med det Levin og Rolfsen (2004) seier om felles formål og felles forståing av prestasjonskrav som del av definisjonen av eit team. For lærarar er det arbeidet kring læringsarbeidet til elevane som står som det mest sentrale, noko ringane ved Vik skule hadde som si kjerneoppgåve. Informasjonsmøta ved Nes vart dels kategorisert som bortkasta tid, formålet her vart ikkje opplevd som relevant eller avklart.

Det ser ut til at grupper med avklart leiing blir erfart som god samhandling, leiarar for ringar, fagseksjonar, skuleleiinga si deltaking i utviklingstid og plangruppe er døme på dette. Målretta leiing i utviklingsarbeid kan forankrast i å ha ei systemisk tilnærming til at organisasjonen ved hjelp av gruppelæring kontinuerleg kan forbetre si evne til å realisere mål (Senge 1990).

Arbeidsmåten i utviklingstida på Dal skule var stramt strukturert med fokustid, innleiing til tema, drøfting og vidare arbeid med tema. Det gjekk på omgang kven som hadde ansvar, men innhaldet var basert på prioritert plan. I aktiv samhandling og med eigartilhøve til utviklingsarbeidet gjennomførte gruppa systematisering, kollektiv refleksjon og utveksling av praksiserfaring, to av elementa i det Roald (2006) peikar på som trekk ved lærande organisasjonar.



Samhandlingsformer med lågt tal deltakarar vart opplevd som betre enn store møte og læringsgrupper med 12-15 deltakarar. Wadel (2002) sin teori kring læringsforhold og forlenging kan forklare litt om kvifor mindre grupper gav betre erfaring. Å legge til rette for etablering av små system av læringsforhold og team er gunstig for å bevege organisasjonen mot ein lærande organisasjon. I følgje Wadel (2008) er det ikkje på organisasjonsnivå kunnskap blir utvikla, men i små system. Senge (1990) sin disiplin om gruppelæring skildrar dialog der tankar og idear kan flyte fritt og deltakarane kan oppnå innsikt som dei ikkje kunne ha kome fram til kvar seg, noko mindre grupper kan legge til rette for.

Prioritert tid ser ut til å vere ein nøkkelfaktor i all samhandling. Alle informantane snakka om tid i intervju, skuleleiarane om disponeringa av den, lærarane ved å vise til stor arbeidsmengd og press på tid. Engasjementet er i tråd med Tidsbruksutvalet (2009) sine funn der ein tredel av dei spurte lærarane ynskte å bruke mindre tid på møte og samarbeid om administrative og organisatoriske oppgåver. Strøm, Borge og Haugsbakken (2009) fekk fram i si undersøking at lærarane ynskte at mesteparten av arbeidsplanfesta tid utanom undervisning skulle gå til førebuing og etterarbeid av den. På Dal skule var det i følgje skuleleiaren forholdsvis lite tid som var sett av til formell samhandling. Denne informanten var også oppteken av å unngå omkamp kring tid. I neste kapittel kjem eg attende til spenninga mellom kollektivt og individuelt arbeid, tid kjem også inn der.

Dei fysiske rammene for samhandling vart trekt fram både som hemmande og fremjande for utviklingsprosessar. Gjensidig engasjement i praksisfellesskap (Wenger 2004) og læring i relasjonar (Wadel 2002) krev høve til refleksjonar og fråvær av handlingstvang (Dale og Wærness 2003). Kontorlandskap eller pauserom prega av restriksjonar i høve lyd, ser ut til å hemme læringsprosessar. Faste felleskontor for dei som deler arbeidsoppgåver og læringsgrupper i skjerma møterom kjenneteiknar samhandling som i empirien min vart vurdert som svært god.

Informantane frå Vik og Dal skule hadde forventingar og klare ambisjonar til at samla fagmiljø skulle utvikle seg. Dette kom mindre tydeleg fram frå Nes skule. Nes skule hadde lite omfang av godt fungerande samhandling. Frå Vik skule kom det derimot fram at dei prioriterte målretta faste samhandlingsformer til drift og utvikling basert på eit grunnsyn om at erfaringsutveksling og læring skjer kontinuerleg. Dette samsvarar med ein skule i rørsle jamfør Irgens (2010). Ein organisasjon i læring må vere open for å systematisere og analysere eigne erfaringar (Roald 2006), ei haldning eg ser spor av både ved Vik og Dal skule, men ikkje ved Nes skule. Både skuleleiar og lærarinformant frå

Vik skule var oppteken av det Senge (1990) nemner som å skape felles visjonar, døme her er personaltur der «vaksenkode» kring etikk vart oppnådd.

Krav til relasjonskompetanse hos lærarkollektivet og einskildlæraren kom fram i materialet frå to av skulane. På Vik skule arbeidde lærarar tett i samhandling som kan plasserast i rommet for kollektiv drift (Irgens 2010) i praksiskontekst K2 (Dale og Wærness 2003). Lærarar som ikkje hadde god nok samhandlingskompetanse vart ikkje verande i lærarkollektivet. Informantane ynskte mangfald i real- og formalkompetanse og gjensidig respekt for utdanning og yrkeserfaring. Dette samsvarer med Wenger (2004) sine føresetnadar for eit praksisfellesskap der djup respekt for individuelle erfaringar er eitt av fleire element for å delta i ein innfløkt prosess med spenningsmetta samspel mellom kompetanse og erfaring. Fagseksjonar på Vik der tilhøva låg til rette for grundige prosessar på golvet, er etter mi tolking døme på praksisfellesskap. Dette samsvarar også med ein av Senge (1990) sine disiplinær som må vere på plass for å byggje ein lærande organisasjon; personleg meistring, der kvart medlem i ein organisasjon er i kontinuerleg utvikling.

Å leie kunnskapsorganisasjonar er utfordrande. Kunnskapsmedarbeidarar er sjølvstendige og fagleg orienterte (UDIR 2013), det er mykje skepsis og motstand mot leiing hos mange lærarar. I empirien kjem det fram organisering med kontaktlærarar som utfylte kvarandre i høve kompetanse og erfaring, eit resultat av kompetent skuleleiing som tok grep når det er naudsynt. Verdsetting på at i lærarparet kunne den erfarne læraren få innspel frå ein urøynd lærar som gjer at den erfarne blir røska litt ut av fotspora, viser at skuleleiinga medviten ynskte å rokke ved mentale modellar og inngrodde tankar som kan stå i vegen for å sjå løysingar (Senge 1990). Ved Nes skule hadde skulen formalisert samhandling med årsstegsteam på møteplanar. Her er spor etter systemtenking med å legge til rette for kollektive utviklingsprosessar i det løpande arbeidet. Men om møta ikkje vart avvikla, såg det ikkje ut som om skuleleiinga hadde kompetanse eller vilje til å følgje opp avviket. Kanskje hadde dei ikkje legitimitet i lærarkollegiet, sjølv om dei hadde legal autoritet til å gripe inn (Irgens 2009). Det skal god leiingsdugleik til for å organisere medvitne prosessar for å utvikle ein lærande organisasjon (Glosvik 2006).

Kunnskapsløftet sitt krav om at lærarar skal lære av kvarandre ved å samarbeide om planlegging, gjennomføre og vurdere opplæringa er vidare enn å berre organisere felles møtetid. Felles utprøving og utveksling av praksiserfaring er ein del av det Roald (2006) legg i aktiv samhandling mellom deltakarar i ein lærande organisasjon. På Vik skule la dei opp til felles utprøving så nært

klasserommet som mogleg, krav om å planlegge og vurdere i lag i ringane tyder på det. Her hadde skuleleiinga sannsynlegvis større legitimitet til gjere grep som utfordrar den individuelle autonomien enn kva leiinga ved Nes skule hadde.

Kunnskapsdepartementet (2012) påpeikar i ungdomsskulestrategien at det er naudsynt at skuleleiarar har kompetanse i å leie og gjennomføre utviklingsprosessar. Ved Vik skule tolkar eg det som om kompetansen var der. Vanskelegare var det for skuleleiinga å oppfylle departementet sitt ynskje om at lærarane observerer kvarandre sin praksis, samarbeider om ny praksis og vurderer om det fører til ønska endring. Ingen stad i materialet mitt finn eg spor etter kollegaobservasjon, noko som samsvarar med TALIS-undersøkinga sine funn. Ved å ikkje observere kvarandre sin praksis og i liten grad ha profesjonelt samarbeid, kan konsekvensen vere at venta profesjonell utvikling ikkje skjer (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

## **6 Drøfting kring praksiskontekstar og spenningstilhøve i skulane**

I kapittel 6 blir først Erling Lars Dale (1999, 2003) sin modell med tre praksiskontekstar brukt som reiskap til å kategorisere ulike former for samhandling i skulane. Vidare vert Eirik J. Irgens (2009, 2010) sin teori om spenningsforhold og ulike logikkar nytta, til å drøfte tendensar kring dei to aksane drift - utvikling og individuelle - kollektivt orienterte trekk i materialet. Sist i kapittelet kjem ei avsluttande drøfting av hovudmønster i dei tre skulane si samhandling.

### **6.1 K1 med sterk handlingstvang og raske avgjerder**

I gjennomføring av sjølvle læringsøktene til elevane var det ved Vik skule berre i nokre timar to pedagogar i same klasse. Dei få som var på timeplanen, vart grunngeve i tilpassa opplæring, lærarane hadde felles ansvar for at undervisninga skulle nå flest mogleg elevar. Lærarane hadde avklart på førehand kven som skulle gjere kva i timen. Desse samhandla i praksiskontekst K1 der lærarane sine handlingar er prega av interaktiv kommunikasjon med elevane, raske avgjerder og sterk handlingstvang (Dale 1999; Dale og Wærness 2003). Her var det prioritert på førehand av skuleleiing kva for fag som vart styrka i høve tilpassa opplæring, det var slik søkt å unngå at kvar einskild lærar delte opp ansvaret ved å ha kvar sine fag i elevgruppa, slik Hargreaves (1996) peiker på som føretrekt delingsmetode når lærarar vert forventa å samhandle i elevkonteksten. På Dal og Nes skule var det i praksis ikkje lenger økonomisk rom for å ha «timelærar» som var «ekstra» inne i klassen. Ein lærar som arbeidde med byrjaropplæring fortalte at det få år tidlegare var to lærarar fast i 1.klasse. Informanten fortalte om ein 2.klasse med 18 elevar der berre tre timar i veka var med to lærarar på intervjutidspunktet, resten med berre ein lærar. Med få felles undervisningsøkter var det lite samhandling mellom lærarar i det Dale (1999, 2003) nemner som kompetansenivå eller praksiskontekst K1 (Dale 1999; Dale og Wærness 2003). Lærarane på skulane mobiliserte heller ikkje læringsforhold med forlenging med andre pedagogar etter Wadel (2002) sin modell, medan dei var i elevkonteksten.

### **6.2 K2 med kommunikasjon mellom kollegaer og svekka handlingstvang**

Teamarbeid med reelt felles ansvar og samhandling kring elevane sitt læringsarbeid kan hjelpe til å motverke negative konsekvensar av lite samhandling i sjølvle gjennomføringsarbeidet. Lærarar som får arbeide i lag i praksiskonteksten K2 vil kunne ta opp saker som gjeld gjennomføring, arbeidsmåtar og elevvurdering (Dale 1999; Dale og Wærness 2003). Likevel er dette ei heilt anna samhandlingsform. Her er elevane ikkje tilstade, det er fritt for direkte elevrøyster i den polyfoniske

dialogen (Dysthe 1995) som vonleg er til stade i eit godt fungerande team. Hendingar læraren kunne ha lært av undervegs i den travle elevøkta, der lærarane er så prega av handlingstvang at tid til refleksjon er minimal (Dale 1999, Dale og Wærness 2003), blir gjerne ikkje observert i det heile og vil aldri bli objekt for vurdering.

Det å vere to kontaktlærarar med ansvar for å koordinere opplæringa til elevar som går i same klasse, krev at lærarane samhandlar innan kompetansenivå K2. På Vik skule la leiinga vekt på at dette var gjennomtenkte lærarpar med utfyllande eigenskapar og fagleg kompetanse. Tid til å treffast vart sett på som ei utfordring. Arbeidet i ringane på Vik skule var også i stor grad samhandling i praksiskontekst K2. Handlingstvangen var svekka og her føregjekk løpande kommunikasjon kring planlegging og gjennomføring av opplæringa mellom kollegaer til dømes gjennom utarbeiding av felles vekeplan for alle klassane på same steg. Arbeidet i ringane stod, i følgje informantane, for kjernedrifta ved skulen og vart kategorisert som særns god samhandling. Vurdering for læring skjedde også til ein viss grad som samhandling på kompetansenivå K2 på Vik skule, her hadde faglærarar utarbeidd felles kriterium for ulik måloppnåing i faga.

Arbeid på kompetansenivå K2 på Dal skule var med mindre direkte samhandling og meir individuelt arbeid enn på Vik skule. Her gjekk føre seg eit visst koordineringsarbeid digitalt, både i planlegging og vurdering, men det var ikkje sett av tid til faste møte kring læringsarbeidet i kvar klasse.

Elevsamtalane vart gjennomført av kontaktlærer individuelt i praksiskontekst K1, men faglærarane hadde plikt til å bidra på førehand. Den digitale samhandlingsforma kan vurderast som ikkje funksjonell i høve det å mobilisere læringsforhold med forlenging med andre pedagogar slik Wadel (2002) sin modell skildrar. Likevel kategoriserte lærarinformanten denne digitale samhandlinga kring elevsamtalen, som må kunne plasserast i praksiskontekst K2, som særns god.

Planlegging og vurdering vart på Nes skule stort sett gjennomført som individuelt arbeid, praksisnivå K2 hadde dermed karrigare kår for kommunikasjon mellom dyktige lærarar, slik Dale (1999, 2003) ser det for seg. Faste årsstegsteam såg ut til å vere konstruert for å sikre samhandling på dette nivået, men i følgje informantane var det berre på småskulesteget at årsstegsteam fungerte med jamleg samarbeid kring planlegging, gjennomføring og vurdering slik at samhandlinga kunne heve kompetansen blant lærarane. Det å arbeide konkret med dei som ein deler klassesteg med, blir kategorisert som særns god samhandling. Einskildtilfelle der faglærarar bytta bunkar i høve vurdering av tentamensprøver, viste at det kunne vere handling i praksiskontekst K2 også på ungdomssteget.

Det å kommunisere kring drift generelt vil kanskje kunne plasserast innan praksiskontekst K2. Her kjem informasjonsmøte og personalmøte inn som samhandlingsform. Såg ein spor av polyfonisk dialog, slik Dysthe (1995) framstiller den, på fellesmøta? På Dal skule hadde dei slutta med informasjonsmøte og hadde sjeldan personalmøte, på Nes og Vik signaliserte skuleleiinga at slike møte oftast var informasjon frå leiinga og mindre dialog. Trass at skuleleiinga prøvde å vere målretta, var ikkje alle lærarane nøgd med tidsbruken, noko som kanskje vitna om lite polyfoni og innhald som ikkje kjentes relevant.

Hargreaves (2003) sitt døme frå ein ungdomsskule der lærarane var særst engasjerte og eksperimenterande, synte at utprøving av nye arbeidsmåtar i fellesskap gjorde at lærarane opplevde auka fagleg vekst. Frå Vik skule fekk vi nokre spor etter slikt relasjonelt engasjement då informanten kom inn på det uformelle samarbeidet: *«du begynner å snakke med ein annan lærar der du på ein måte; å, det høyrer spennande ut!»* (A). Dette kan tolkast som uttale frå ein lærar med relasjonell dugleik som arbeider i samhandling der lærarane har engasjement i kvarandre si undervisning (Wenger 2004).

Fevolden og Lillejord (2005) peikar nettopp på det at undervisning er ein relasjonell og kontekstuell aktivitet. Dei hevdar det er ein føresetnad for å bli betre praktiskar at ein er open og dyktig til å ta i mot kritikk. Dei peiker på kollegarettleiing som metode for å få attendemelding. Informanten frå det godt fungerande årsstegsteamet på Nes skule kunne vere eit døme på at undervisning er ein kontekstuell aktivitet: *«Men det som er kjekt då, det er at ein kan utveksla med andre etterpå når ein har fått gjort noko bra. Og gjerne få inn ein plass sånn at når dei skal jobba med eit tema så kan eg seie at: Veit du kva? Då gjorde eg det og det. Det var grådig kjekt, eg har det her, her kan du berre gå inn og sjå,»* (G).

Kollektivt orienterte skular er, i følge Dahl, Klewe og Skov (2004), kjenneteikna ved systematisk evaluering av undervisning. Fevolden og Lillejord (2005) meiner at læraren som aktør i slik vurdering, er ein føresetnad for å betre eigen praksis. Tidlegare er det presisert kor viktig det er at lærarar må kunne endre eigen undervisningspraksis om det er trong for det (UFD 2004). Her kjem Kunnskapsløftet si presisering av skuleleiinga sitt ansvar for å legge til rette for at lærarane skal lære av kvarandre gjennom samarbeid om mellom anna gjennomføring, planlegging og vurdering av opplæringa, inn (UDIR 2013b). På Nes skule var saknet av denne dimensjonen i høve samhandling

mellom faglærarar stor på ungdomssteget. «Vi har laga ein halvårsplan der vi har sett opp at engelsklærarane skal møtast, altså for å prøve å få til ein fagseksjon. For det er ønskeleg, det er ønskeleg å ha det...»(F). Denne informanten signaliserte at det løpande arbeidet i praksiskontekst K2 ikkje fungerte, ved å skildre andre lærarar på same årssteget som individualistar. Så sjølv om skuleleiinga la til rette for systematisk samarbeid kring undervisninga, gjennomførte ikkje alle lærarane det som det var lagt opp til.

### **6.3 K3, der analytikarar kan samhandle utan handlingstvang**

Profesjonelle lærarar bør i følgje Dale (1999, 2003) delta i ein tredje praksiskontekst; K3, som er eit metanivå med analyse av eigen opplæringspraksis og konkretisering av utdanningsteori. Kommunikasjonen bør gå føre seg i fridom frå slik handlingstvang som prega særleg K1 (Dale 1999; Dale og Wærness 2003).

I *Strategi for ungdomstrinnet* frå mai 2012 vert det lagt vekt på at skular med profesjonsfelleskap som fungerer godt, har betre evne til å skape god opplæring for elevane, enn skular der lærarane arbeider meir individuelt. Det blir i strategien lagt vekt på at lærarar får rom til å vurdere, reflektere og drøfte i lag med kollegaer (KD 2012). Gundem (2003) hevdar at avgjerder på lærarnivå når det gjeld fornying i skulen er undervurderte. På Vik skule la leiinga opp til at samhandling kring fornying og utvikling skulle skje systematisk. Frå lærarhald vart ringane omtalt som gode læringsgrupper i utviklingsarbeid, her føregjekk analyse av eige opplæringsarbeid i faste økter med svekka handlingstvang. Frå same hald vart møta i fagseksjonane skildra som grundige prosessar kring teori, styringsdokument og lærarane sin eigen fagkompetanse. Eg tolkar at det her var fridom frå handlingstvang jamfør kjenneteikn på K3.

Rektorane Møller (2004) intervjuar, ynskter sterkt å få realisert måla i ny læreplan, men opplevde samarbeidet med lærarane som ein kritisk faktor i dette arbeidet. Skuleleiinga på Dal skule la til rette for fast K3-økt, kvar veke der berre pedagogane deltok. Her var innhaldet reinska for praktisk drift, «*beinhardt prioritert ut frå pedagogisk utvikling*» (C). Dette sette lærarane stor pris på, dei pedagogiske tema gjorde at dei løfta seg opp og kom litt vekk frå handlingstvangen dei opplevde i det daglege.

Praksiskonteksten K3 blir skildra som eit metanivå med refleksjon gjennom analyse av eigen opplæringspraksis og konkretisering av utdanningsteori (Dale 1999; Dale og Wærness 2003). På Nes

skule var stegmøta den samhandlingsforma som var konstruert for å stette samhandling på dette nivået. Stegmøta var frigjorte frå handlingstvang utanom elevane si undervisningstid. Assistentane var ikkje med på desse møta, dette var bra i følgje ein lærar: *«Vi er liksom i den same kvardagen, men sjølv sagt når vi sitter og diskuterer læreplanen, mål og sånne ting, då er kanskje vi på ein litt annan planet, for dette her fokuserer ikkje dei så veldig mykje på, for dei har ikkje ansvar for det, sant?» (F).*

Skuleleiaren på Nes meinte stegmøta fungerte bra. To lærarinformantar var begge stegleiarar, dei kom kvar for seg med at det var ulempe at stega hadde høgt tal medlemer og at den organisatoriske ramma rundt var utydeleg. For stegmøta på 8.-10. årssteg gjaldt dette den fysiske ramma. Frå stegmøta til 1.-4. klasselærarane, vart det fortalt at det var vanskeleg å vere målretta, det rådde til dels kaotiske tilstandar utan spissa agenda som førte til vanskeleg ordstyrararbeid. Stegleiarane vurderte samarbeidsforma som mindre god. Jamfør Wadel (2002) sin teori der det å mobilisere symmetriske læringsforhold medarbeidarar mellom for å lære gjennom forlenging, er eit så stort tal deltakarar utfordrande å organisere som læringsgruppe. Det er ikkje lett å få til dialog ved å tenkje ilag i ei slik gruppe (Senge 1990).

På Nes skule var det store samlingar med alle lærarane, nemnt som pedagogisk forum, nokre gongar i året. Tanken var å bruke mellombelse diskusjonsgrupper i veksling med heilt kollegium for å kunne ta opp mobbeplanar og anna innhald på tvers av stega. Samhandlingsforma var såpass fersk då intervjuet vart gjort, at informantane førebels var litt avventande: *«Og dei første gangane me blanda så trur eg ikkje det var så veldig nyttig. Det er litt at folk skal vera med på det òg og sjå verdien utav det, sant?» (F).* Dei gav uttrykk for at ei fallgruve i plenumsarbeid var at einskildsaker plutselig kom i fokus utan førebuing, slike saker kunne føre til misstemning og var unyttige i eit forum på kring 40 pedagogar. Her var utfordrande føresetnadar til stades i høve å få til dialog slik Dysthe (1995) ynskjer det i grupper. I hennar perspektiv kan ulike ytringar i gruppa sørgje for samanstilling av ulike perspektiv og konflikten kan skape ny forståing og mening. I og med at informanten fortalte om at dette skapte misstemning, tolkar eg hendingane meir som diskusjon slik Senge (1990) beskriv. Hans skildring av diskusjon viser til at deltakarane i sjølvforsvar kastar idear fram og attende for til slutt å få fram ein vinnar. Slike prosessar kan undergrave læring meir enn fremje den (Senge 1990).

Kva er god samhandling mellom skuleleiarane og lærarane for å oppnå fagleg vekst? Engelsen (2006) seier noko om at hjelparar ikkje må gje direktiv, men ha respekt for lærarar og hjelpe til med å formulere problem. Lærarane sin praktiske kompetanse er grunnleggande. Er det på sin plass at



skuleleiarane også deltek i praksiskontekst K2 i tillegg til K3 (Dale 1999) der handlingstvungen frå elevøktene er svekka og kommunikasjon mellom kollegaer er sterkt framme? I ein slik samanheng kan Wenger (2004) sitt kriterium om å ha djup respekt for individuelle erfaringar vere greitt å hugse. Basert på Wadel (2002) sin definisjon av læringsforhold i ein praksiskontekst der skuleleiarane deltek, vil dei vere prega av dei sosiale relasjonane som ligg mellom medarbeidarar og leiarar. Kanskje kan det føre til asymmetriske læringsforhold?

I eit pedagogmiljø med sterke band av felles kompetanse slik Wenger (2004) finn i lærande praksisfellesskap, vil det vere gode tilhøve for uformelle læringsforhold der aktørane vekslar på å ta initiativ i læringsprosessen. Arbeidet i framkant av forlenginga (Wadel 2002) vil vere lærarane si deltaking i elevane sitt læringsarbeid, men også leiinga og lærarar si deltaking i kompetanseheving eksternt. Teori kring didaktikk og pedagogikk møter praksisfeltet i form av refleksjon i ein relasjonell setting. Skuleleiarane på Vik skule deltok tilsynelatande lite systematisk direkte i lærarane sine læringsøktar i K3. Fellesringane var styrt av ringane, medan personalsamling og styringsgruppe vart leia av skuleleiinga. Rektor på Dal skule deltok sjølv i utviklingstida. Her var leiaren i ein gjensidig medarbeidarrelasjon både lærar og leiar var nøgd med.

På Nes skule var det oppretta ei eiga samhandlingsform som var katalysator for det felles refleksjonsarbeidet lærarar og skuleleiing var utfordra til å gjere. I plangruppa tok stegleiarane og skuleleiinga for seg planlagde pedagogiske utviklingssaker. Gruppa dreiv informasjonsutveksling og planlegging i ei leiingsutgåve av K2, men fungerte også som læringsgruppe i praksiskontekst K3 (Dale 1999). Det blir peika på at gruppa fungerte godt til å ta tak i nye pedagogiske utfordringar og å førebu korleis stega skulle arbeide vidare i det store lærarkollegiet. Både skuleleiing og stegleiarane kategoriserte samhandlingsforma som svært god. Plangruppa hadde møte på ein time berre annakvar veke, kanskje eit lite omfang i høve den viktige rolla gruppa hadde for leiing av K3 for 40 pedagogar.

#### **6.4 Samhandla lærarane i alle tre praksiskontekstane?**

Engelsen(2006) er oppteken av at det i samhandling kring analyse og vidareutvikling av læreplanen er viktig at alle synspunkt og motførestellingar bør bli lagt fram og drøfta. Her må ein unngå skinnsemje utan varig verdi. Utvikling på institusjonsnivå er i følgje Gundem (2003) ofte knytt til val av arbeidsmåtar og lærestoff. *Strategi for ungdomsstrinnet* legg vekt på at lærarar får rom til å vurdere, reflektere og drøfte i lag med kollegaer (KD 2012). Departementet ynskjer at lærarkollegia lærer i lag:

*Skolebasert kompetanseutvikling innebærer blant annet at lærerne samarbeider med kolleger og eksterne, observerer hverandres praksis, samarbeider om å prøve ut ny praksis og vurderer om det fører til ønsket endring» (KD 2012:9).*

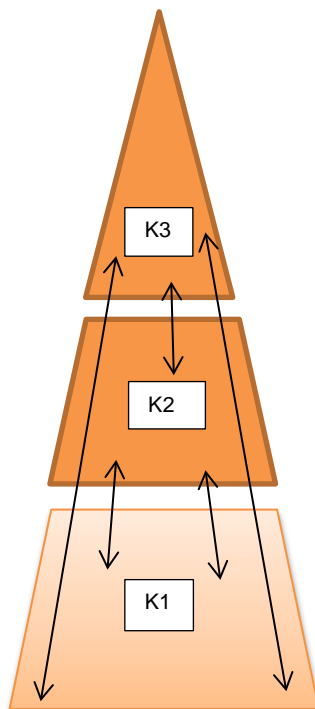
Dette arbeidet vil hovedsakelig skje i det Dale (1999, 2003) kategoriserer som praksiskontekst på kompetansenivå K3. Dynamikken i relasjonen mellom dei ulike kompetansenivåa K1, K2 og K3 kan oppstå når lærarar har tid til og vilje til å reflektere og utsetje seg for kritikk. Dale (2003) ser for seg at lærarane samhandlar innan alle tre praksiskontekstane i løpet av arbeidsdagen (Dale 1999; Dale og Wærness 2003). Gjorde lærarane ved dei tre skulane i materialet mitt det?

Ein kan forvente at profesjonelle lærarar reflekterer over eige arbeid i eit individualkognitivt læringsperspektiv (Dysthe 1995) undervegs i si profesjonelle yrkesutøving som dyktig lærar i interaksjon med elevane, K1 (Dale 1999). Det er likevel nærvær og handlingstvang som pregar denne praksiskonteksten, noko som gjer at læraren sjeldan har tid til å tenkje gjennom sine val (Dale og Wærness 2003). Lærarane på Vik skule arbeidde dagleg åleine eller fleire lærarar ilag med elevar i K1 i undervisninga. I øktene dei gjennomførte undervisning i lag, hadde dei felles ansvar for elevane sin heilskaplege kompetanse. Både på Dal og Nes skule arbeidde lærarane i K1 dagleg og var stort sett åleine som vaksen i lag med elevar. Kollegaer var dermed sjeldan observatør av interaksjon mellom lærar og elev, og bidrog ikkje til å få erfaring frå sjølve læringsarbeidet vidare til praksiskontekst K2 eller K3 (Dale og Wærness 2003).

Ved Vik skule arbeidde to kontaktlærarar i K2 kvar morgon med samhandling om klasseansvaret og dei fleste vekene i ring. Arbeid på kompetansenivå K2 vart stort sett gjennomført individuelt på Dal skule, men lokalisert i lag på stort felleskontor eller i digitalt rom. På Nes skule arbeidde dei fleste lærarane individuelt i K2. Nokre få årstegsteam hadde fått til å samhandle i K2. Samhandlinga i desse årstegsteama kunne kategoriserast som kommunikasjon med kollegaer i praksiskontekst K2 som kan heve kompetansen blant lærarane (Dale og Wærness 2003). Lærarar frå alle tre skulane arbeidde i K2 dagleg.

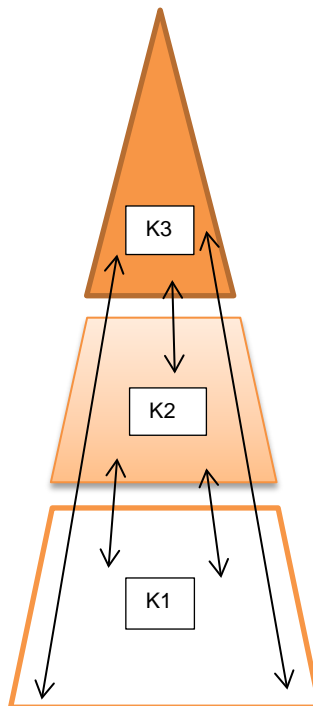
Det var også lagt opp til at lærarane deltok på eit metanivå for å analysere eigen opplæringspraksis i samhandling med andre fagfolk. Kommunikasjonen kan i slik samhandling i stor grad vere fri for handlingstvang (Dale og Wærness 2003). Ved Vik skule arbeidde lærarane kvar veke som deltakarar i K3 i form av ring, fellesring eller fagseksjon. Deltakarane på dette refleksjonsnivået var vonleg i reell

dialog med kvarandre. Her var det ynskjeleg at mange røyster kom til orde, også røyster og tekstar utanfrå. Kvar deltakar måtte også ha dugleik til å lytte og å setje seg inn i samtalepartnarane sitt perspektiv (Lave 1997 i Dysthe 2001). Ein kan tolke det slik at K3-arbeidet ved Vik skule stetta desse elementa. Samhandlingsformene på Vik skule såg ut til å gå føre seg i alle tre praksiskontekstane jamnleg slik det vert illustrert i figur 11. Lærarane samhandla lite i K1, men relativt mykje i K2 og K3 samanlikna med dei andre to skulane.



*Figur 11: Dei dominerande samhandlingsformene ved Vik skule kan kategoriserast i praksiskontekst K2 og praksiskontekst K3. Dei samhandla mindre i praksiskontekst K1*

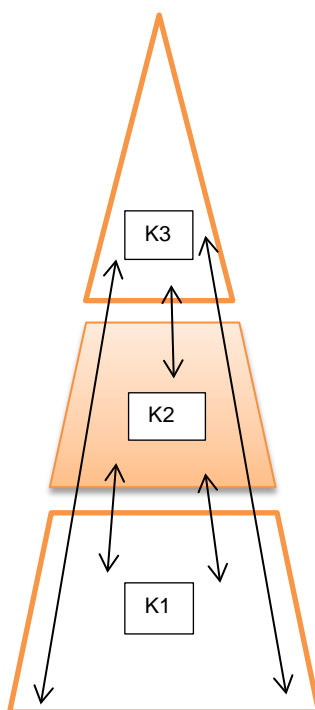
Dal skule prioriterte arbeid i K3 kvar veke i ei samhandlingsform som vart karakterisert som svært god. I slik interaksjon ligg det spenning mellom ulike ytringar som kan føre til reaksjonar og nye tolkingar hos dei som er aktive lyttarar. Dei vil heile tida søkje å skape meining i konflikt mellom omgrep, prøve å få nye element sett saman til ein heilskap. Dysthe (1995) meiner det er her det blir skapt ny forståing som er ulik den personane hadde på førehand. Pedagogane ved Dal skule arbeidde i alle tre praksiskontekstane, men det var stort sett i K3 det førekom samhandling andlet til andlet, slik det kjem fram i figur 12.



*Figur 12: Den dominerande samhandlingsforma ved Dal skule kan kategoriserast i praksiskontekst K3. Dei samhandla nesten ikkje i praksiskontekst K1 og K2*

Plangruppa på Nes skule opplevde godt arbeid på kompetansenivå K3 med sjølvanalyse og gjensidig engasjement. Materialet kan tyde på at dei fleste lærarane ikkje opplevde å samhandle i praksiskontekst K3 kvar veke. Samhandlingsformene som var utvikla for å arbeide på refleksjonsnivået; stega og pedagogisk forum, fungerte på intervjutidspunktet såpass dårleg at informantane berre kunne fortelje om einskildøktar som hadde fungert jamfør intensjonane. Denne læringa er avhengig av den sosiale, politiske og kulturelle konteksten den skjer i (Lave 1997 i Dysthe 2001). På Nes skule såg det ikkje ut som om den sosiale og kulturelle konteksten låg til rette for at god samhandling skjedde. Einskildlærarar ved Nes skule hadde all sannsynleg individuelle prosessar som utdanningsvitarar som fungerte greitt. Lærarar på skulen deltok også i fagnettverk på kommunenivå der det faglege drøftingsarbeidet vart vurdert som godt, desse arbeidsformene vil også kategoriserast inn i praksiskontekst K3.

Lærarane på Nes skule samhandla lite i K1, deler av personalet samhandla i K2, andre gjorde mest aldri det. Dei lærarane som ikkje var deltakarar i plangruppa opplevde, slik eg tolkar materialet, sjeldan å samhandle i K3 slik det kjem fram i figur 13.



Figur 13: Det ser ut som det var få lærarar ved Nes skule som samhandla jamleg i praksiskontekst K1 og K3. Deler av lærarkollegiet samarbeidde kvar veke i praksiskontekst K2

### 6.5 Kollektiv eller individuell forplikting først?

Skuleleiinga frå Vik skule la stor vekt på lagspel. Lærarar som ikkje meistra samhandling og medverknad vart ikkje verande i kollegiet. Ringane stod for kjernedrifta av skulen og var i tillegg gode læringsgrupper. Det var stort press på at lærarpara med felles ansvar for ein klasse skulle samarbeide om drifta og at ringane skulle ha plan for årssteget. «Det betyr at dei faglærarane som har faget, dei må lage felles vekeplan og då blir dei tvungne til samarbeid» (B). Lærarinformanten stadfesta dette ved å verdsetje samhandlingsformane ring og lærarpar høgt.

Medlemene i ringen møttest ofte. Lærarpara oppdaterte kvarandre løpande. Informantane ved Vik skule skildra ein kultur der kollektiv forplikting kom før individuell tid i arbeidsplanfesta tid, jamfør figur 5 i punkt 2.5. Vikartimar var «aldri bondesjakk», ringane hadde felles arbeidsplan for elevane. Dette tyder på at her var kollektiv forplikting også i drifta. Ved Vik skule hadde dei årlege personalturar der pedagogisk utviklingsarbeid var emne. Dei prioriterte også faste fagseksjonsmøte

med fagleg ajourføring i gode prosessar «på golvet». Dette tyder på at skulen hadde gjort som Irgens (2009) utfordrar til, skapt rom for skuleutvikling.

På Dal skule var situasjonen noko annleis. Kvar lærar hadde individuelt ansvar for sine deler av drifta. Det var ikkje lagt opp til samhandling mellom lærarar i løpande undervisning. I planlegging og vurderingsarbeid var det berre digital samhandling. Her ser det ut til at søyla i figur 4 (pkt. 2.5) passar best. Forpliktinga om å ta sin del av oppgåvene, var grunnleggande i arbeidsfordelinga. Det var lagt opp til lite planfesta tid til samhandling, skuleleiinga hadde tillit til at lærarane individuelt følgde opp Kunnskapsløftet: «... full tillit i forhold til å gjennomføra det på ein god måte»(C). Leiinga hadde frigjort stor del av årsverket til individuelt for og etterarbeid, men likevel opplevde lærarinformanten tida som knapp og arbeidsmengda som stor. Trass i at det var utvikla ein perm med kommunale fagplanar, vart det i praksis faglærar åleine som braut ned kompetansemåla etter kvart som løpande arbeidsplanar vart skrivne. Kortsiktige oppgåver som kvar lærar hadde individuelt ansvar for, vart prioritert først, nett som i Irgens (2009) si første søyle figur 4 (pkt.2.5). Men fast utviklingstid kvar veke, der innhaldet var «beinhardt prioritert ut frå pedagogisk utvikling» (C), gjer at skulen var i ferd med å gå over til søyla i figur 5 (pkt.2.5) der Irgens (2009) oppfordrar til kollektiv forplikting før individuell tid.

Pedagogane på Nes skule arbeidde i eit personale der individuelt arbeid vart verdsett høgt og vart prioritert først i høve tidsbruk i arbeidsplanfesta tid. Dei hadde mykje ansvar på seg individuelt, kvar kontaktlærar hadde ansvar for ein stor klasse åleine, noko som kunne vere med på å forklare prioriteringa. Det var ikkje lagt opp til fagseksjonar og årsstegsteam fungerte berre dels. Skildringane passar med Irgens (2009) si søyle i figur 4 (pkt.2.5) der kollektivt arbeid blir sett på noko som er gjenståande tid, arbeid som fort kan bli nedprioritert eller borte om noko som blir vurdert som viktigare dukkar opp.

## **6.6 «... for det er ingen som veit kva eg gjer»**

Irgens (2010) seier at ein kollektivt basert logikk vil ha innfallsvinkel gjennom ein god skuleorganisasjon. Skulle ein vere lærar på Vik skule måtte ein vere lagspelar og tåle å vere tett på andre. Dei fleste lærarane arbeidde i lærarpar med ansvar for felles klasse gjennom dagleg samarbeid. Lærarane var plikta til å arbeide i fagseksjonar og i løpande planlegging av felles arbeidsplan. Irgens (2009, 2010) presenterer kollektiv kompetanse som føresetnad for å utvikle god samhandling og ein effektiv organisasjon. Aktørane ved Vik skule hadde arbeidd målretta med etikk

for å få på plass felles rutinar og verdiar. Her inneheld empirien element som kan tyde på at tilsette har utvikla ein kollektiv basert profesjonsidentitet. Leiinga tok ansvar for at skulen utvikla ein kompetanse der kollegiet ved nokre samhandlingsformer, til dømes drift og utvikling gjennom arbeid i ring og fagseksjonar, fekk til meir enn einskildlærarar ville gjort (Irgens 2009).

Eit særtrekk ved Vik skule var ei styringsgruppe der lærarar hadde mindretal og som gjorde prinsipielle vedtak også på område som fekk faglege følgjer. Skuleleiinga fortalte at medråderett og engasjement frå foreldre og elevar vart prioritert så høgt at det ikkje var sjeldan at framlegg frå pedagogane vart nedstemt. Dette gjaldt også skuleleiinga sine primære ynskje. Kva då med faglege vurderingar i høve godt læringsarbeid og å utvikle ein effektiv organisasjon? Skulen kunne ha legale faglege framlegg som ei lokalt legitim styringsgruppe kunne avvise og med det bremse utvikling. Skuleleiinga erkjente at det var slik, men verdsette likevel medråderett høgst, og meinte at lærarane måtte finne seg i dette skulle dei arbeide på Vik skule. Ein kollektivt basert logikk vil ha innfallsvinkel gjennom god samhandling og effektiv organisasjon (Irgens 2010), men stetta denne forma for medråderett fagleg effektivitet?

Den individorienterte logikken tek utgangspunkt i at læraren må skjermast for alt arbeid som ikkje er elev- og undervisningsorientert (Irgens 2010). Ved Dal skule var både lærar og leiar i hovudsak fokuserte på undervisninga. Dei var opptekne av at lærarane skulle skjermast frå oppgåver som ikkje gjekk på planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Trass av at dei sette stor pris på kollektivt utviklingsarbeid i fast økt kvar veke, var det likevel tydeleg at kvar lærar hadde individuelt ansvar for å skape god undervisning og godt læringsmiljø. Slik prioritering kjenneteiknar individorientert profesjonsidentitet (Irgens 2010). Dal skule si prioritering av dei individuelle oppgåvene, både drift og utvikling, passar med forskarar sine funn i samband med lærarar si arbeidstidsordning (Strøm, Borge og Haugsbakken 2009; Tidsbruksutvalet 2009).

Sterkt forsvar for tradisjonell autonomi i samsvar med individretta logikk pregar ikkje berre Dal skule, den pregar store deler av norsk skule. I ei undersøking svara 87 % av lærarane at dei har stor individuell fridom i sitt daglege arbeid i høve val av arbeidsmåtar og metodar. I same undersøkinga fann forskarane ut at lærarar har ofte stor innverknad på eige arbeid, men er samstundes ofte utmatta etter avslutta arbeidsdag (Skaalvik og Skaalvik 2009 i Irgens 2010). Dette stemmer med mi tolking av lærarinformanten ved Dal skule si framstilling av sin yrkeskvardag.

På Nes skule forsøkte plangruppa og skuleleiinga å konstruere ein effektiv organisasjon og god samhandling. Dei prøvde å arbeide med viktige emne som til dømes mobbeplan i fellesøkter, og var på sporet av at dei trengte felles rutinar som understøtta god undervisning. Slike prosessar kjenneteiknar kollektivt basert utvikling (Irgens 2010). Utfordringa var at desse arbeidsmåtane førebels ikkje hadde fått profesjonsidentiteten til lærarane til å endre seg frå individuell til kollektiv. Kanskje ikkje hos skuleleiaren heller. Leiaren gav uttrykk for å primært definere si oppgåve som å legge til rette for undervisning. Lærarane var mest opptekne av sitt individuelle ansvar for å skape godt læringsarbeid. Ein av lærarane var tydeleg på å ha fått stort ansvar åleine: *«Ja, du kan vere veldig åleine. Og tenk liksom.. eg kan jo egentleg seie og gjere som eg vil, for det er ingen som veit kva eg gjer» (F).*

Informantane gav uttrykk for at den kollektive kompetansen førebels ikkje fungerte effektivt; årsstegsteam som ikkje avvikla pålagte møte og kaotiske tilstandar på stegmøta. Her hadde leiarane legalitet til å gå tydeleg inn for å utvikle betre samhandling, men legitimiteten var ikkje så høg når lærarar lét vere å følgje møteplanar. Dette svarar til hovudprinsippet i Irgens (2009) si skildring av spenningstilhøvet mellom legalitet og legitimitet.

Ein lærar som representerer noko større enn seg sjølv har sterkare legitimitet i møte med elevane enn å stå åleine (Dahl, Klewe og Skov 2004). Læraren oppfattar seg sjølv som myndiggjort på vegne av fellesskapet. Fagseksjonane ved Vik skule kunne vere eit slikt fellesskap som kunne lette arbeidsbyrda for den einskilde lærar. Kollektiv praksis uttrykt gjennom individuell autonomi gjeld også elevvurderinga på Dal skule der kontaktlærar hadde elevsamtaler kvar veke med undervegsvurdering levert av faglærarar.

På Nes skule var det mangelen på kollektiv praksis som var påfallande. Her kjente lærarar seg åleine med stort ansvar og omtalte kollegaer som individualistar. Skuleleiaren erkjente at pedagogisk forum, der det var ynskje å arbeide seg saman som heilt kollegium, førebels ikkje hadde vore så veldig nyttig. At uføresette problemstillingar kan skape misstemning, kan tolkast som at kollegiet førebels ikkje hadde god nok kollektiv kompetanse til å fungere som ein effektiv organisasjon (Irgens 2010; Hargreaves og Fullan 2012).



## 6.7 Spenningstilhøvet mellom drift og utvikling på skulane

Irgens (2010) framstiller drift og utvikling som motsetnadar langs ein akse. Driftsoppgåver er kortsiktige, løpande oppgåver som får mykje merksemd og vert opplevd som påtrengande og viktige. Utviklingsoppgåver vert sett på som langsiktige oppgåver som er viktige, men ikkje påtrengande. Kva kjenneteikna samhandlinga ved dei tre skulane når det gjeld dette spenningstilhøvet?

På Vik skule var dei opptekne av at dei rydda tid til utviklingsarbeid i form av personalseminar og fagseksjonar og på den måten signaliserte at dei prioriterte utvikling. Samstundes var dei medvitne i tilrettelegging for samhandling i drifta av klassane og årsstega gjennom lærarpar og ringar. Ringane var konstruert både for å ha ansvar for det pedagogiske arbeidet på klassesteget, men også som læringsgruppe. Irgens (2010) fann i ei undersøking at drift og kortsiktige oppgåver vart prioritert framfor utvikling fordi det å ikkje handtere løpande oppgåver vil gje kjensle av stress, låg meistring og av å kome til kort. Ringane vart framheva som den beste samhandlinga mellom lærarar på Vik skule. Dei stod for kjernedrifta ved skulen og *«den urøynde læraren kan lene seg litt på den erfarne» (B)*. Kanskje hadde Vik skule funne ein balansert måte å handtere løpande oppgåver på? Irgens (2010) seier at det å sjå snarlege resultat vil gje høg kjensle av meistring her og no. Det å ha eit sær forpliktande system på før- og etterarbeid av undervisningsøktene i form av omfattande samarbeid på ring, såg ut til å gje ei kjensle av meistring: *«her kan me faktisk få til mykje og læra mykje av kvarandre» (A)*.

Det at ringane var konstruert både for drift og utvikling, gjorde at dei kunne dekkje aksene og få spenningstilhøvet mellom drift og utvikling internt i arbeidsgruppa. Det vart fortalt om fellesring der kvar ring skulle førebu emne frå utviklingsplan til refleksjon i felles personale. Arbeidsmåten vart sett på som grei, men vart vurdert som mindre god i utviklingsarbeidet enn arbeidet i ringane.

Irgens (2010) stiller spørsmål om skular som nedprioriterer langsiktige oppgåver har svak utviklingskompetanse og om dei er medvitne samanhengar der utviklingsarbeid kan redusere tryggleiken for brannsløkking. Eg tolkar at informantane ved Vik skule hadde høg utviklingskompetanse og prioriterte både drift og utvikling høgt. Dei hadde funne driftsmetodar som førebygde stress hos lærarane samstundes som dei hadde konstruert organisasjonen med forventning om fortløpande kompetanseutvikling. Lærarinformanten ville gjerne *«ha det på oss at me er oppteken av læring» (A)*. Utsiling i rekruttering der det vart kravt at alle lærarar må tåle å arbeide tett på kollegaer, erfarne og uerfarne lærarar i lag hadde ansvar for felles elevgruppe, fagseksjonar, ring, fellesring, fagdagar og

personalseminar, var alle element hos ei skuleleiing og eit lærarpersonale med høg utviklingskompetanse.

På Dal skule var kampen om tida eit felles tema for lærar og skuleleiing. Her fortalte skuleleiar om grep som var gjort for å frigjere tid til det lærarane heile tida vil prioritere; tid til individuell planlegging og etterarbeid i samband med undervisning. Informasjonsøker og personalmøte var teke bort. Samhandling om kollektiv drift føregjekk stort sett digitalt. Utviklingsarbeidet var kanalisert til fast økt for lærarane. Dal skule passa inn i mønsteret der kortsiktige driftsoppgåver vart prioritert framfor langsiktige utviklingsoppgåver (Irgens 2010). Lærarinformanten sine signal om stor arbeidsmengd og kvardag pressa på tid, stemmer med forklaringa om at det å ikkje handtere løpande oppgåver vil gje kjensle av stress og låg meistring.

Men Irgens (2010) si undring over om det er svak utviklingskompetanse som gjer at kortsiktig drift blir høgare prioritert enn langsiktig utvikling får eg ikkje til å passe i høve Dal skule heller. Her var skuleleiaren medviten i å prioritere kollektivt pedagogisk utviklingsarbeid i fellesøkt kvar veke og dei hadde teke i bruk ei særleg form for elevsamtale som vurderingsmetode lenge før den nasjonale satsinga på vurdering. Dette var oppegåande pedagogar som såg samanhengen med at godt utviklingsarbeid kan redusere trongen for brannslukking.

Etter mi tolking fann eg her spor av det Utdanningsdirektoratet (2013) skildra i faldaren om krav til rektor; kunnskapsmedarbeidarar er gjerne sjølvstendige, uavhengige, kompetente og fagleg orienterte (UDIR 2013a). Kompetente og sjølvstendige lærarar dreiv kvar sin klasse ved Dal skule, skuleleiaren hadde tillit til dei og lærarane hadde med si digitale organisering funne ein effektiv måte å vere uavhengige på og få drifta til å svive. Balansen mellom drift og utvikling såg likevel ikkje ut til å vere heilt på plass. Einsame og litt misnøgde medarbeidarar i høve sosialt miljø og sterkt pressa kontaktlærarar i høve arbeidsmengd, kunne i lengda føre til stress og kjensle av å kome til kort både hos skuleleiing og lærarar.

På Nes skule var det drifta som krov og fekk merksemd av alle aktørane kvar dag. Her var lærarane i hovudsak åleine med ansvar for ein klasse med alt det innebar av forventingar og brannslukking. Faglærarar hadde ansvar for faga sine. Særleg på ungdomssteget arbeidde dei lite systematisk med utviklingsarbeid. I følgje skuleleiarinformanten var årstegsteam grunngeve i at lærarane måtte kunne samordne drifta der det skjedde tilsvarande arbeid i parallellklassane, noko som var meint å

avlaste lærarane. Dette passa jo med Irgens (2010) sitt rom to for individuell utvikling der kvar lærar effektiviserer sitt eige arbeid. På småskulestega fekk dei dette til å fungere der lærarane hadde høvelege felleskontor, då streifa samhandlinga også inn i rom fire der koordinering og kollektive driftsoppgåver blir kategorisert. På ungdomssteget gav informantane uttrykk for at årsstegsteama ikkje fungerte. Arbeidsmengda var stor for kvar lærar og ansvaret var individualisert.

Lærarinformantane på Nes skule ga inntrykk av å vere sjølvstendige, uavhengige og fagleg orienterte jamfør Utdanningsdirektoratet sine skildringar av kunnskapsmedarbeidarar (UDIR 2013a). Dei hadde sterkt ynskje om å samarbeide meir og å utvikle eigen kompetanse og arbeidsplass. Begge fekk utløp for det ved å delta i plangruppa. Likevel kom dei ofte tilbake til det dei hadde fått som si sentrale oppgåve; å halde arbeidet i kvar sin klasse i gang. Lærarinformantane var både kontaktlærarar og stegleiarar, to tyngdepunkt i skulen sine oppgåver. Sjølv om dei var stegleiarar, kom visjonar for utviklingsarbeid ikkje sterkt fram i intervjuet. Unntaket var refleksjonar kring pedagogisk kafé som vellukka arbeidsmåte i samla lærarkollegium. Skuleleiaren fortalte om stegmøte som var konstruert for utviklingsarbeid, men dei vart av stegleiarar karakterisert som mindre god samhandling der det vart referert kaotiske tilstandar utan avklart formål og arbeidsmåte.

Irgens (2010) si undring om skulane har svak utviklingskompetanse var gjerne relevant når det gjaldt Nes skule. Sjølv om noko teknisk organisering var gjennomført for å legge til rette for utviklingsarbeid, var ikkje innhaldet eller arbeidsmåtar i øktene tydeleg i skuleleiaren sine svar under intervjuet. Eit unntak var skildringa av at mobbeplan var teken opp i pedagogisk forum. Ein kan undre seg på om det var legitimt for leiinga å gå sterkt ut i høve utviklingsarbeid (Irgens 2009). I høve pedagogisk forum som arbeidsmåte i stort kollegium, uttalte skuleleiaren at lærarane ikkje såg det som så veldig nyttig. Signala frå den eine lærarinformanten om at tida ikkje vart godt nok nytta på informasjonsmøta, og at same kjelde fortalte om individualistiske og driftsorienterte lærarar på ungdomssteget, gjorde skuleleiaren si oppleving truverdig. Det å leggje stegleiaroppgåver på lærarar som samstundes har kontaktlæraransvar åleine for store klassar, kan vere eit teikn på svak utviklingskompetanse hos leiinga.

Det er ei stor oppgåve å systematisk samordne innsats for utvikling og å realisere sentrale styringsdokument (KD 2011, 2013b). I følgje Utdanningsdirektoratet representerer sjølvstendige og uavhengige kunnskapsarbeidarar innan utdanningssektoren ein viss motstand og skepsis mot leiing (UDIR 2013a). Eg oppfatta skuleleiaren på Nes skule som varsam i samarbeidet med lærarane.

Informanten formidla at dei oppfatta uformell tid som vesentleg i samhandlinga mellom lærarar og skuleleiinga. Dørene til skuleleiinga stod mykje opne, dette for å støtte lærarane i deira arbeid. «*At det ikkje skal vere ein sånn terskel til å snakke med oss, sant? Vi skal vera rundt dei i kvardagen!*»(E). Med tanke på at dette var ein skule med kring 40 pedagogar og sannsynlegvis svak tradisjon for leiing, ville ikkje uformell samhandling og lite strukturerte steg- og fellesmøte klare å innehalde dei grep utviklingsarbeid ved ein slik stor skule krov. Kortsiktige, løpande oppgåver fekk mykje merksemd og vart opplevd som påtrengande og viktige (Irgens 2010). Utviklingsoppgåver verka ikkje påtrengande. På Nes skule vart, i likskap med skulane i Irgens (2010) sitt materiale, kortsiktige driftsoppgåver prioriterte framfor langsiktige utviklingsoppgåver.

## **6.8 Tre skular i rørsle?**

Irgens (2010) peikar på at fleire undersøkingar viser at kvaliteten på ein skule, i tillegg til kvar person sin individuelle arbeidsutøving, er basert på korleis lærarane arbeider som samla personale. Den kollektive dimensjonen betyr mykje både for elevane sitt læringsutbytte og lærarane sin arbeidssituasjon.

På Vik skule var både lærar og leiar tydelege på å omtale det samla personalet fleire gonger under intervju. Den kollektive dimensjonen var vektlagt. Det avtalte samarbeidet i lærarpar og ringar krov at lærarane var medvitne det kollektive ansvaret dei hadde for å skape ein god skule. Skuleleiaren peika også på at dei som ikkje ville samarbeide, ikkje vart verande i personalet, trass i at dei som individ hadde grei formell bakgrunn. Den erfarne lærarinformanten uttrykte respekt for likeverdet mellom kollegaer på ulik stad i karrieren: «*Det vil eg seia er dette her at alle kjenne på at det som alle bidrar med er like viktig. Eg trur at me må gje kvarandre ei forståing av at her er me lika mykje verd ..., då opnar dei seg uansett. Og det er grådig viktig, ikkje minst for eldre lærarar å tenka at i lag her kan me faktisk få til mykje og læra mykje av kvarandre*» (A).

Utviklingstida på Dal skule vart sett på som naudsynt fagleg oppdaterings- og utviklingsarena for pedagogane. Korkje lærarinformanten eller skuleleiaren var i tvil om at tidsbruken var riktig og begge verdsette høgt samhandlingsforma. Her drog fagfolka lasset i lag ved at det gjekk på omgang kven som hadde innleiing på møta og at det alltid var ei kort økt med fokustid i starten der kvar deltakar kunne ta opp aktuelle emne vedkomande trengte å drøfte med dei andre lærarane. Haldningane her stemmer med påstanden om at det ikkje er tilstrekkeleg med gode einskildlærarar åleine for å skape ein god skule (Hargreaves og Fullan 2012).

På Nes skule vart samla lærarpersonale i liten grad omtalt som ei naudsynt eining for drifta av skulen. Utviklinga av skulen vart omtalt i høve stegmøta og plangruppemøta, der kom deira kollektive tenking inn. Konstruksjonen stegmøte var gjerne tenkt som den arenaen der læraren skulle få støtte og framdrift i høve oppdatering og utvikling, men signala frå dei tre informantane tyda på dårleg fungerande stegmøte med uavklara arbeidsmåtar og lite spissa formål. Eg såg nokre få spor av fungerande kollektiv i deler av den samla organisasjonen Nes skule, det gjaldt arbeidet i plangruppa og på nokre av årsstegsteama. For skuleleiarinformanten og læraren frå ungdomssteget var dette likevel ikkje tilstrekkeleg til å kjenne at dei deltok i eit miljø der alle drog lasset i lag.

Rom ein i Irgens (2010) sitt utviklingshjul (figur 6) er rom for løpande driftsoppgåver. Alle lærarane eg intervjuar hadde stort fokus på eiga undervisning og før og etterarbeid til læringsøktene. Løpande arbeid kring vekeplanar vart også nemnt. Det er likevel påfallande at lærarane på Nes skule, etter mi tolking, såg på dette arbeidet som heile arbeidsoppgåva si. Det å vere stegleiar kom til uttrykk som eit arbeid «på si» som ikkje betydde stort i «den verkelege verda», som var undervisninga og alt kring den. Læraren frå Dal skule hadde eit liknande fokus, men sette pris på å delta i den faste fellesøkta ein gong i veka. Mest alle arbeidstimane i veka elles, arbeidde lærarane på Nes og Dal åleine som vaksne.

Det andre rommet i Irgens (2010) sitt utviklingshjul, er rom for individuell utvikling. Korleis dette rommet for individuell oppdatering vart arbeidd med på Vik skule var ikkje skildra direkte i materialet mitt, men vekt på uformelt fagleg samarbeid og fagseksjonar vitnar om at lærar og leiar var målretta i arbeidet med at kvar lærar skulle halde seg oppdatert. Ved Vik skule kom ikkje den einskilde lærar sitt arbeid så sterkt fram, men i og med at problemstillinga eg innleia heile intervjuet med gjekk på samhandling er det som venta. Med ein annan innfallsvinkel ville gjerne meir av den individuelle dimensjonen kome fram. Grundig arbeid i rom for individuelle driftsoppgåver er underforstått i botn når skuleleiaren omtalte at lærarar «står åleine» i mest alle timar.

På Nes skule arbeidde lærarane i hovudsak individuelt også i arbeidsplanfesta arbeidstid utanom undervisning, særleg på ungdomssteget der nokre årssteg ikkje gjennomførte faste møte slik skuleleiinga hadde lagt opp til. Det var lagt til rette for at lærarar kunne delta i fagnettverk på kommunenivå, dette hadde særleg lærarinformanten som arbeidde med byrjaropplæring hatt stort utbyte av.

Rom tre er rommet for kollektive driftsoppgåver der løpande informasjonsutveksling og koordinering finn stad (Irgens 2010). Innafor dette rommet var det særst ulik erfaring og løysingar ved dei tre skulane. Ved Vik skule hadde dei faste informasjonsmøte på 30 minutt kvar veke, leia av skuleleiinga. Her var alle lærarar og assistentar til stades. Skuleleiar opplevde fellesøkta som nyttig for å få innspel og møta oppfylte dermed kriteret om at informasjon blir utveksla. Dei hadde funne ein metodisk løysing på å i møtekomer ringar eller lærarar som hadde aktuelle problemstillingar dei vil ta opp, ved å opne for «Teachers Corner» i deler av informasjonsmøtet. Lærarinformanten såg at møtet fungerte for å løfte deira saker på dagsordenen. Faste treffpunkt for kontaktlærarpar og ringmøte tre av fire veker, gjorde at løpande informasjon og koordinering såg ut til å fungere bra. Samlokaliserte kontor plassar for dei som hadde felles ansvar effektiviserte informasjonsflyten.

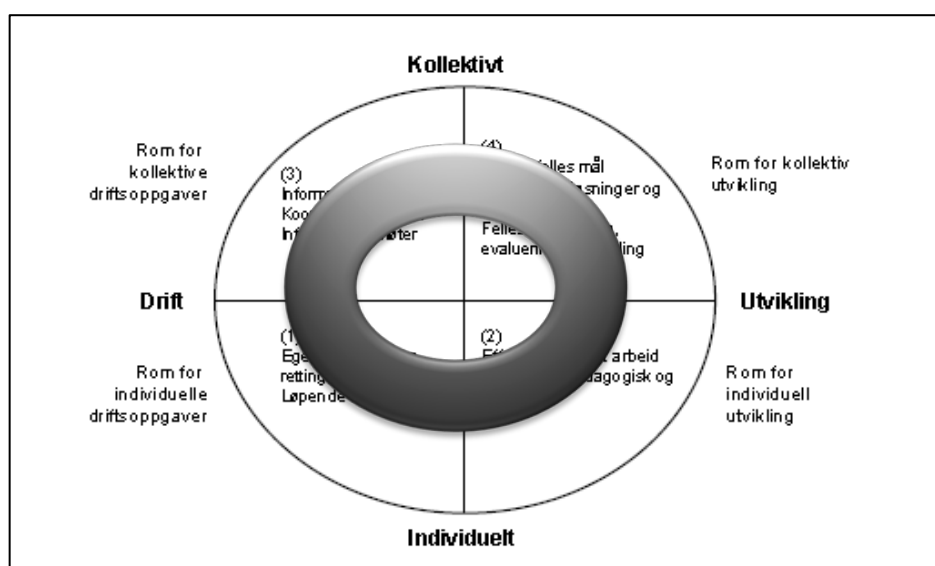
På Dal skule hadde leiinga nedprioritert informasjonsmøte og karakteriserte det som tidsbruk som no vart nytta til viktigare arbeid. Digital vekeavis med løpande informasjonsutveksling fungerte godt til sitt formål i følgje informantane. Digitale rom med vekeplanar der kontaktlærarar koordinerte einskildeleven sitt læringsarbeid vart kategorisert som god samhandlingsform.

Ved Nes skule var innhaldet i rom tre, det kollektive driftsrommet (Irgens 2010), mellom anna det faste informasjonsmøte leia av skuleleiinga. Desse føregjekk med kring 40 deltakarar og vart oppfatta som tidsheft frå lærarar si side. Skuleleiinga såg det som problematisk når uførebuode saker kom opp i plenum og vart vanskeleg å handtere på ein hensiktsmessig måte. Organisering med årstegsteam var hovudsakleg for å koordinere arbeidet kring klassane og einskildelevane sine læringsprosessar, dette er også ein del av det Irgens (2010) plasserer i rom tre. På småskulesteget fungerte dei, her vart konkrete undervisingsopplegg delt og ein såg ein rasjonaliseringskultur i emning, mykje grunna høvande felleskontor. Med sterk individualisme på ungdomssteget vart teammøta kring årsstega ikkje systematisk gjennomført, noko som hindra koordinering og informasjonsutveksling. Store kontorlandskap med 15–17 lærarar i same rom var prega av ein kultur der det ikkje skulle snakkast. Dette hemma også informasjonsflyt i den kollektive drifta.

Det fjerde rommet i Irgens (2010) sitt årshjul er rommet for kollektiv utvikling. Her kategoriserer Irgens (2010) inn oppgåver som å utvikle felles mål, finne felles løysingar og rutinar og arbeide med felles planlegging, evaluering og utvikling. Dette er langsiktige oppgåver som er viktige, men som i

Irgens (2010) sitt materiale ofte vart nedprioriterte grunna kortsiktige driftsoppgåver. Korleis såg dette ut på dei tre skulane i studen?

På alle tre skulane var leiarane merksame på krava til dei om å leie skuleorganisasjonen slik at dei langsiktige utviklingsprosessane kontinuerleg fekk plass. Materialet viser også at det var ein heil del utviklingskompetanse tilstade, særleg på Vik og Dal skule. Her var det gjort både formelle og haldningsmessige grep for å skjerme arbeidstid til utviklingsarbeid og å sikre effektive arbeidsmåtar i den samhandlinga som blir prioritert. Ut frå materialet kan ein også tolke at utviklingsarbeidet fungerte ut frå leiinga sin intensjon.



Figur 14: Lærarane ved Vik skule arbeidde jamleg i alle fire romma i utviklingshjulet (Basert på Irgens 2010:136)

På Nes skule var det også gjort formelle konstruksjonsgrep for at lærarane skulle arbeide i rom fire med kollektiv utvikling. Stegmøta og pedagogisk forum skulle parallelt med plangruppa sine jamlege møte, sikre at pedagogane vart fagleg oppdaterte og hadde framdrift i skulen sitt utviklingsarbeid. Informantane frå Nes var alle sær positive til plangruppa og hadde von om at samhandlinga i resten av det pedagogiske personalet skulle bli betre som følgje av læringsprosessane der. Då dette likevel ikkje slo til i stegmøta og pedagogisk forum, var det mange faktorar som kunne ha innverknad på prosessane. Dette var element både innan organiseringa av det kollektive utviklingsarbeidet og lærarane sin kollektive kompetanse som deltakarar i profesjonelle samarbeid (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Individuelt orienterte kunnskapsmedarbeidarar som oppfatta samhandling om langsiktige oppgåver som ikkje viktig, var gjerne skeptiske til arbeid i rom fire og bidrog ikkje aktivt (Irgens 2010). Det er i følgje TALIS-undersøkinga vanskeleg å balansere mellom profesjonell

autonomi og dei institusjonelle rammene samarbeid (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Leiinga ved Nes skule hadde gjort forsøk på skape ein organisasjon for utvikling, sjølv om konstruksjonen ikkje fungerte heilt.

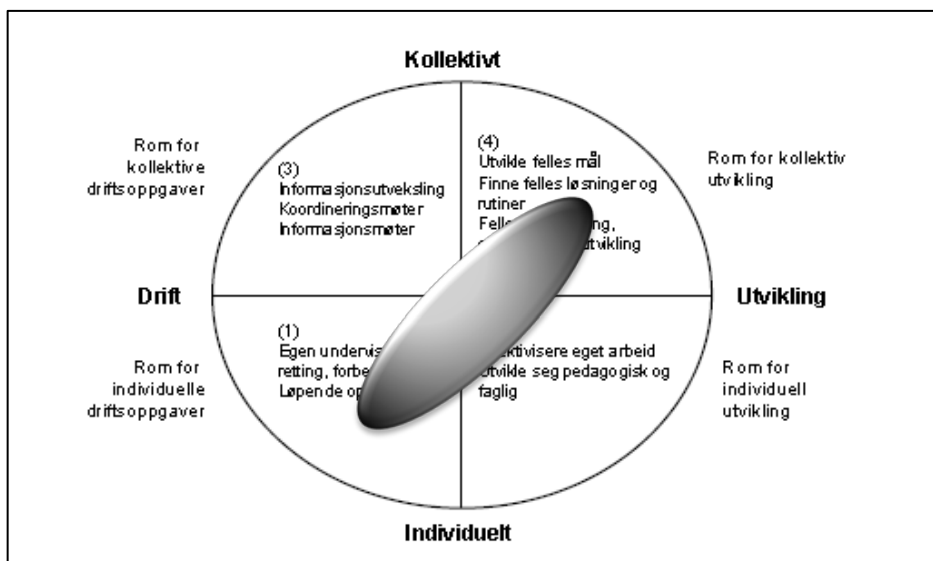
Lærarar på gode skular arbeider i alle fire romma, seier Irgens (2010). På Vik skule såg det ut til at lærarkollektivet gjorde det, dette er illustrert i figur 14.

På Dal skule kunne det sjå ut til at lærarane samarbeidde mindre enn før i det tredje rommet, rom for kollektive driftsoppgåver. Her var personalmøte skifta ut med digitale samarbeidsformer, noko som fungerte bra i høve informasjon, men som var meir utfordrande i høve vedlikehald av relasjonar. Ein kan også tolke lærarinformanten sine meiningar om arbeidsmengde slik at det vart lite høve for å arbeide i rom to, rom for individuell utvikling. Signala går på at lærarane ved Dal skule arbeider mest i rom ein og fire, og lite i rom to og tre slik det blir synleggjort i figur 15. Det kan sjå ut til at lærarane respekterer kvarandre sin individuelle autonomi i høve utøvinga av klasseromspraksis, slik TALIS-undersøkinga fann hos norske lærarar. Følgja kan vere at forventna utvikling ikkje skjer (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009), jamfør dei kommunale planane som stod i fred i hylla. Ansvar for god undervisning blir opp til einskildlæraren, jamfør individuell orientert logikk som profesjonsidentitet jamfør figur 8 (Irgens 2010).

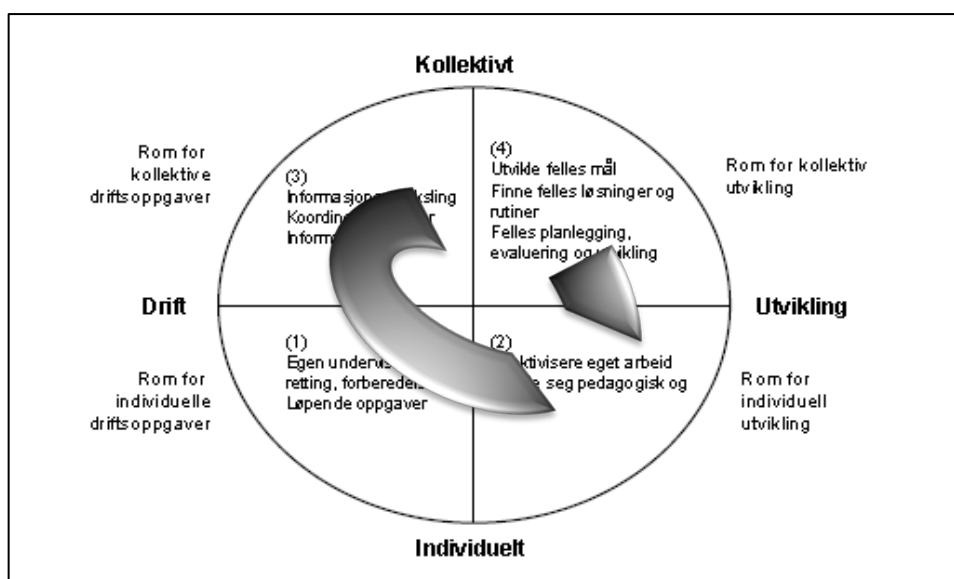
På Nes skule vart kollektive driftsoppgåver nedprioriterte av fleire lærarar, kollektive utviklingsoppgåver fekk arbeidstid, men fungerte dårleg. Dei individuelle arbeidsoppgåvene var det lærarane ved Nes skule nytta tida på , noko som vert illustrert i figur 16.

Skuleleiarane og lærarane i materialet hadde ein del kompetanse for å legge til rette og følgje opp at heile utviklingshjulet er i rørsle, slik Irgens (2010) meiner er viktig. Hargreaves og Fullan (2012) seier at høgt presterande skular er kjenneteikna av at tilnærma alle lærarar er i rørsle. Eg tolkar ut frå empirien at dei fleste lærarane på Vik og Dal skule var i rørsle. På Nes skule var nokre lærarar i rørsle, men det kom fram at her også var fleire lærarar som ikkje var det. Nes skule som system var ikkje kome heilt i rørsle i utviklingsarbeidet sitt enno på intervjutidpunktet. Dal såg ut til å vere i ei viss rørsle, medan Vik skule såg ut til å svinge mest, sett i lys av Irgens (2010) sitt utviklingshjul.





Figur 15: Lærarane ved Dal skule arbeidde i rom 1 og 4, litt i rom 2, men vesentleg mindre i rom 3 enn tidlegare (Basert på Irgens 2010:136)



Figur 16: Lærarane ved Nes skule arbeidde i rom 1 og 3, rom for løpende driftsoppgåver. Dei arbeidde noko i rom 2, men sjeldan i rom 4 (Basert på Irgens 2010:136)

## 6.9 Hovudmønster i dei tre skulane si samhandling

Det pedagogiske personalet ved Vik skule såg ut til å fungere som eit godt organisert lærarkollektiv der dei ilag tok ansvar for opplæringa til elevane i samsvar med kollektivt basert logikk (Irgens 2010), og for fagmiljøet si eiga læring. Lærarane deltok i eit mangfald av prioriterte samhandlingsformer med klare formål, skjerma tid, eigna rom og avtalt leing og deltaking. Skuleleiinga krov initiativrike

lærarar med god relasjonskompetanse som tålte kontinuerleg å vere tett på andre menneske. Målretta samansetting av kontaktlærarpar ut frå profesjonelle eigenskapar, vitna om kompetent leiing med høg legitimitet i personalet. Årsstegsteam med faste samarbeidsøktar og lærarstyrte fagseksjonar, var begge høgt verdsette samhandlingsformer som etter mi tolking oppfyller kriteria Levin og Rolfsen (2004) legg i sin definisjon av team. Dette mangfaldet av det Wadel (2002) kategoriserer som læringsforhold og små system, er eit av kjenneteikna til ein lærande organisasjon.

Planlegging gjekk føre seg i stor grad som samhandling i profesjonelle fellesskap (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009), noko som er ein parallell til funn i kollektivt orienterte skular i Dahl, Klewe og Skov (2003) si undersøking. Dei dominerande samhandlingsformene ved Vik skule kan kategoriserast i praksiskontekst K2 og K3 (Dale og Wærness 2003). Lærarane samhandla lite i opplæringsøktene med elevar, praksiskontekst K1. Systemisk tenking kring samhandling (Senge 1990) og krav om samkøying av elevane si opplæring, var begge faktorar som var med å utvikle felles undervisningskultur, i motsetnad til kva TALIS-undersøkinga fann der norske ungdomsskulelærarar vart overlatne til seg sjølv og måtte finne sin eigen undervisningspraksis (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Eg tolkar det som om Vik skule hadde utvikla ein kollektiv autonomi som fungerte som ei ramme kring den einskilde læraren jamfør figur 10 (Irgens 2010). Lærarane ved Vik skule arbeidde, slik eg ser det, i alle romma i utviklingshjulet og var etter mi tolking ein skule i rørsle (figur 14).

Leiinga ved Dal skule hadde høge forventingar til at fagmiljøet skulle vere langt framme i utviklingsarbeid. Prioritert økt kvar veke samsvarar med Wenger (2004) sitt omgrep praksisfellesskap der deltakarane er involvert i felles praksis med gjensidig engasjement, felles oppgåver og repertoar. Eit samansveisa lærarkollegium hadde felles ansvar for elevane ved ein liten skule. Den dominerande samhandlingsforma kan kategoriserast i praksiskontekst K3, dei samhandla lite i praksiskontekst K1 og K2 (Dale og Wærness 2003).

Lærarane deltok i faggrupper på kommunenivå og utviklingsarbeid på skulenivå, men tok dei fleste avgjerder om læreplan og opplæring individuelt, som del av førearbeid til undervisning. Gundem (2003) meiner at avgjerder på lærarnivå er viktigast i høve realisering av læreplanar. I dette arbeidet kjente lærarinformanten frå Dal seg åleine, noko som passar til TALIS-undersøkinga sine funn der norske lærarar i stor grad finn si eiga løysing (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Skuleleiaren hadde stor tillit til lærarane sitt individuelle arbeid med elevane. Det kan sjå ut til at lærarane respekterer kvarandre sin individuelle autonomi i høve utøvinga av klasseromspraksis, slik TALIS-undersøkinga

fann hos norske lærarar. Følgja kan vere at forventna utvikling ikkje skjer, døme kan vere dei kommunale planane som fekk stå i fred i hylla på Dal skule. Ansvar for god undervisning blir opp til einskildlæraren, noko som samsvarar med individuell orientert logikk som profesjonsidentitet i figur 8 (Irgens 2010). Lærarane ved Dal skule arbeidde mykje i rom ein og fire i utviklingshjulet, og mest sannsynleg for lite i rom to og tre, noko som gav ubalanse som vist i figur 15.

På Nes skule var lærarkollegiet organisert med formål å fordele ansvar og for samhandling om utviklingsarbeid. Få ambisjonar for samla lærarkollegium kom fram gjennom intervju. Ansvar for kontaktlærer og for undervisning var lagt på einskildlærarar, det kan tolkast som at den dominerande profesjonsidentiteten byggjer på individuell logikk, der læraren individuelt har ansvar for god undervisning og godt læringsmiljø jamfør figur 8 (Irgens 2010). Individuell autonomi blir ofte sett på som positivt, men i følgje Irgens (2010) kan ulemper ved at lærarar blir ståande åleine om å handtere situasjonar og å ta avgjerder, verte opplevd som belastande. Årstegsteama skulle ha møte kvar veke, men vart ikkje gjennomført av alle klassestega, noko som kan forståast i lys av funn i TALIS-undersøkinga der einskildlærarar såg det som vanskeleg å balansere mellom profesjonell autonomi og dei institusjonelle rammene (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Skulen fekk som organisasjonen ikkje særleg utteljing for grepet med å etablere små team jamfør Wadel (2008) si tenking av at ein lærande organisasjon kan byggjast opp av små læringssystem.

Dei store stegmøta var konstruert for utviklingsarbeid og hadde hyppige arbeidsøkter av bra omfang. Med 12–15 deltakarar og utydeleg arbeidsmåte og formål, vart samhandlingsforma vanskeleg å handtere. Stegmøta fungerte korkje som praksisfellesskap (Wenger 2004) eller team (Levin og Rolfsen 2004). Nes skule framstår for meg som Glosvik (2006) sitt tredje alternativ for læring i skular, der skulen er ei stabil ramme utan open kommunikasjon om korleis læring skjer, men der det likevel vil skje sosialisering og læring. Funna på Nes skule samsvarar med det Hargreaves (1996) fann; at sjølv om tilrettelegging for samarbeid kring undervisning var tilstade, forsvann dette i ein individualistisk klasseromskultur. Ein kan undre seg på om det var legitimt for leiinga å gå sterkt ut i høve utviklingsarbeid. Det ser ut som om få lærarar ved Nes skule samhandla jamleg i praksiskontekst K1 og K3. Deler av lærarkollegiet samarbeidd kvar veke i praksiskontekst K2 (Dale og Wærness 2003). Tolkar ein samla undervisningspersonale inn i utviklingshjulet (Irgens 2010), kan det sjå ut som om dei arbeidde mest i romma for driftsoppgåver og mindre i romma for utvikling, hjulet var ikkje i rørsle (figur 16).

Skuleleiarinformantane ved dei tre skulane var alle merksame på at dei hadde ansvar for å utvikle skulen som ein lærande organisasjon med formål å gjennomføre god opplæring og å implementere aktuell utdanningspolitikk. Likevel var det ulik prioritering og organisering av det løpande pedagogiske utviklingsarbeidet. Forventinga frå styresmaktene om at lærarar skal lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa var ulikt oppfylt ved dei tre skulane. Berre lærarane på Vik skule hadde planlegging i lag som fast organisering. Særs sjeldan gjennomførte lærarar på dei tre skulane undervisning i lag. Vurdering for læring vart gjort som samhandling i ein viss grad på alle skulane.

I lys av teoriar der alle lærarar bør arbeide på tre kompetansenivå i det løpande arbeidet, ser det ut som om berre lærarane ved Vik og Dal skule gjorde det. Då eg analyserte spenningstilhøve mellom drift og utvikling ved dei tre skulane, ser det ut til at Nes skule kom svakare ut i høve rommet for kollektiv utvikling. På Dal skule konsentrerte lærarane arbeidet sitt i romma for individuell drift og kollektiv utvikling. Begge skulane sleit med å få heile skulen i rørsle i motsetnad til Vik skule der lærarane arbeidde systematisk i alle fire romma og såg ut til å vere ein lærande organisasjon med kollektiv autonomi.

## 7 Oppsummering:

### **Kva kjenneteiknar samhandlingsformer i skular sitt pedagogiske utviklingsarbeid?**

Denne studien viser at pedagogar i grunnskular deltok i eit mangfald av samhandlingsformer i yrkesutøvinga si. Det var stor skilnad mellom dei tre skulane i undersøkinga i kva del av arbeidsprosessane samhandling vart vektlagt, og korleis dei faste samhandlingsformene vart opplevd. Skuleleiarane var merksame på det komplekse oppdraget dei hadde med å utvikle skulen som lærande organisasjon og å implementere aktuell utdanningspolitikk. Det var ulik prioritering og organisering av det løpande pedagogiske utviklingsarbeidet på skulane.

Kjenneteikn som formål, leiing, arbeidsmåte, tal deltakarar, tid og fysiske rammer kan spele inn i høve korleis ulike samhandlingsformer vart opplevd. Ut frå slike kjenneteikn ser det ut til at faste læringsgrupper med fem til sju medlemmer vart erfart som betre samhandlingsform i høve utviklingsarbeid enn anna samhandling. Kjenneteikn ved skulen som organisasjon ser også ut til å ha stor innverknad på om dei ulike samhandlingsformene vart opplevd som eigna til pedagogisk utvikling. Dette er at fagmiljøet sjølv har ambisjonar som læringskollektiv, at skulen har tydelege forventingar til læraren sin kompetanse og evne til samhandling, skuleleiinga sin dugleik og legitimitet i høve organisering av samarbeidet og at lærarane bidreg aktivt i utviklingsarbeid.

I studien var det lærarar som kjende seg åleine med ansvaret for alt arbeid kring undervisninga, noko som samsvarer med individuell logikk som innfallsvinkel til profesjonsidentitet. Det vart også funne tilfelle der fagmiljøet i lag tok ansvar for opplæringa. Ein av skulane hadde funne balanse mellom drift og utvikling og hadde utvikla ein kollektiv autonomi som fungerte som ei ramme kring den einskilde læraren. Lærarane ved skulen deltok i eit mangfald av prioriterte samhandlingsformer som vart opplevd som godt eigna i utviklingsarbeid.

Innsikt i desse tre skulane si samhandling vil vonleg gje skuleleiarar noko hjelp til å organisere løpande pedagogisk utvikling. Irgens (2010) meiner at kollektiv autonomi kan gje lærarar større kjensle av meistring, auka individuell autonomi og redusert individuell belastning. Desse tilhøva har ikkje denne studien undersøkt, men vil vere særst interessant i vidare forskning i høve organisering av pedagogisk utviklingsarbeid. Digital samhandling mellom lærarar fell også utanfor denne studien sitt område, men vil vere viktig i vidare kunnskapsbygging på feltet. Det trengst meir kunnskap innan feltet samhandling mellom lærarar.

## Litteraturliste:

- Dale, E.L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dale E.L. og Wærness J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringa*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo
- Dahl, T., Klewe, L. og Skov, P. (2004): *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. Danmarks Pædagogiske Universitet og SINTEF, Norge  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Sluttrapport\\_satsing\\_p%C3%83%C2%A5\\_kvalitetsutvikling\\_kortversjon.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Sluttrapport_satsing_p%C3%83%C2%A5_kvalitetsutvikling_kortversjon.pdf) 22.03.2013
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*, ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag, Oslo
- Engelsen, B. U. (2006): *Kan læring planlegges?*, Gyldendal, Oslo.
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Fornyings- administrasjons, og kirke departementet (2000): Forskrift om behandling av personopplysninger (personopplysningsforskriften), <http://www.lovdatab.no/for/sf/fa/fa-20001215-1265.html>, 26.09.13
- Glosvik, Ø. (2006a): Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing, kapittel 5 i Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2006): *Utdanningsledelse*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Glosvik, Ø. (2006b): Del II, Grunnomgrep, førelesing i ME 630, 05.10.2006. Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget, Bergen
- Gundem, B. B. (2003). *Skolens oppgave og innhold*, 4. utgåve, Universitetsforlaget, Oslo
- Hargreaves, A. (1996): *Lærararbeid og skolekultur*, ad Notem Gyldendal, Oslo

Hargreaves, A. (2003): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*, Abstrakt forlag, Oslo

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional Capital, Transforming Teaching in Every School*, Routledge, London og New York

Irgens, E. (2009): *Mellom individuell og kollektiv praksis, Evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag*, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Rapport nr 62, Avdeling for lærerutdanning, Steinkjer

[http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_9573/3/HINT-rapport%20nr%2062.pdf](http://brage.bibsys.no/hint/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_9573/3/HINT-rapport%20nr%2062.pdf) 05.10.13

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. (2010): *Kompetent skoleledelse*, Tapir forlag, Trondheim

Irgens, E. J. (2012): Profesjonalitet, samarbeid og læring, i Jøsendal, J.S., Langfeldt, G. og Roald, K. (red) (2012): *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Kommuneforlaget, Oslo

Irgens, E. J.(2013): e-post til Kjersti Sjøvik 09.09.13

Justis- og beredskapsdepartementet (2000): *LOV 2000-04-14 nr 31: Lov om behandling av personopplysninger* (personopplysningsloven), <http://www.lovdatab.no/all/hl-20000414-031.html> 26.09.13

Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. og Roald, K. (red) (2012): *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Kommuneforlaget, Oslo

KD (2006). Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Utdanningsdirektoratet. Oslo

KD (2011).Kunnskapsdepartementet (2011): *Motivasjon- mestring- muligheter* St.meld. nr.22 (2010-2011), Oslo <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> 17.09.13

KD (2012). Kunnskapsdepartementet (2012): *Strategi for ungdomsstrinnet, Motivasjon og mestring for bedre læring, Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F\\_4276B\\_strategi\\_for\\_ungdomstrinnet.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/F_4276B_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf) 24.09.13

KD (2013a). Kunnskapsdepartementet (2013): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> 05.10.13

KD (2013b). Kunnskapsdepartementet (2013): *På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, Meld. St. 20 (2012–2013) Melding til Stortinget, Oslo <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308> 17.09.13

KS (2012). Kommunesektorens organisasjon (2012): SFS 2213 – Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring, B-rundskriv nr.3/2012. <http://nis3.kf-infoserie.no/lovtjek.aspx?ddh8aHhn4DCaMDDRi%2f9f5IFQ1w%2fynZZ2OGPHpAn3vQOd18%2fF%2bSyEi2RLViHXL%2fGQ8hJSCEkElFvzF3SZvOMMM3QilqC3KqHvBHQZH21IU8%3d> 08.10.13

KS Bedrift (2012): Hovedtariffavtalen for det kommunale tariffområdet 1.5.2012-30.4.2014  
[http://www.ks.no/PageFiles/26872/Hovedtariffavtalen\\_rettetokt2012.pdf](http://www.ks.no/PageFiles/26872/Hovedtariffavtalen_rettetokt2012.pdf) 25.05.13

Kvale, S. og Brinkmann, S.(2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, Oslo

Levin, M. og Rolfsen, M.(2004): *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*, Fagbokforlaget, Bergen

Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo

Roald, K. (2006): Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? Kapittel 8 i Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.)(2006): *Utdanningsledelse*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo

Roald, K., Andreassen R. A. og Ekholm, M.(2012): Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring, vedlegg 6 i Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017, <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/> 26.09.13

Sande, S.B. (2013): Ut av klassen for å lære? Masteroppgåve i organisasjon og leiing, Høgskulen i Sogn og Fjordane [http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_40646](http://www.nb.no/idtjeneste/URN:NBN:no-bibsys_brage_40646) 24.09.13

Senge, P. (1990): *Den femte disiplin, Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Hjemmets bokforlag, Oslo

Strøm, B., Borge, L.E. og Haugsbakken, H. (2009): *Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Sluttrapport*, SØF-rapport nr 04/09 Senter for økonomisk forskning as, Trondheim  
[http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R04\\_09.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF%20R04_09.pdf) 12.09.13

Tidsbruksutvalget (2009): *Rapport frå tidsbruksutvalget*, Oslo, Kunnskapsdepartementet  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbruksutvalget/Rapport\\_Tidsbruksutvalget.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbruksutvalget/Rapport_Tidsbruksutvalget.pdf) 09.09.13

UFD (2004). Utdannings og forskningsdepartementet (2004): *Kultur for læring* St.meld. nr. 30 (2003-2004) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> 17.09.13

UDF (2005).Utdannings- og forskningsdepartementet(2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?*



UDIR (2009). Utdanningsdirektoratet (2009): Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner, [http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning\\_lokalt\\_arbeid\\_med\\_lareplaner\\_24.06.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf) 26.09.13

UDIR (2013a). Utdanningsdirektoratet (2013): *Leiing i skolen – krav og forventninger til en rektor*

UDIR (2013b). Utdanningsdirektoratet (2013): *Kunnskapsløftet*, <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/> 05.10.13

Vibe, N., Aamodt, P.O. og Carlsten, T.C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge, resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*, Rapport 23/2009 NIFU STEP, Oslo

Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*, SEEK a/s, Flekkefjord

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

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag, København

## Tabelliste

Tabell 1: Oversyn samhandlingsformer på dei tre skulane i materialet

Tabell 2: Matrise som viser førekomst av kjenneteikn ved samhandlingsformer og kjenneteikn ved skulen som organisasjon, sett i høve sentrale samhandlingsformer som er representert i materialet. Grøn vart verdsett som sær god samhandling, gul som god samhandling, oransje som mindre god samhandling

## Figurliste

- Figur 1: Tradisjonell forståing av omgrepet samhandling (Wadel 2002:15)
- Figur 2: Relasjonell tenkjemåte av forståing av omgrepet samhandling (Wadel 2002:16)
- Figur 3: Tre ulike praksiskontekstar/kompetansenivå hos lærarar og interaksjonen mellom desse (Basert på Dale 1999; Dale og Wærness 2003)
- Figur 4: Vanleg strategi kring å tenke fordeling av arbeidsplanfesta tid, - kollektiv tid blir "gjenstående tid" (Irgens 2009:57).
- Figur 5: Alternativ strategi i høve tenking kring arbeidsplanfesta tid, - kollektiv forplikting før individuell tid? (Irgens 2009:58)
- Figur 6: Eit utviklingshjul for ein skule i rørsle (Irgens 2010:136 og 2013:44)
- Figur 7: Individorientert logikk (Irgens 2010:137)
- Figur 8: Individuell autonomi, ansvar for god undervisning og godt læringsmiljø hos einskildlæraren (Irgens 2010:138)
- Figur 9: Ein kollektivt basert logikk (Irgens 2010:139)
- Figur 10: Kollektiv autonomi med individuelt handlingsrom (Irgens 2010:142)
- Figur 11: Dei dominerande samhandlingsformene ved Vik skule kan kategoriserast i praksiskontekst K2 og praksiskontekst K3. Dei samhandla mindre i praksiskontekst K1
- Figur 12: Den dominerande samhandlingsforma ved Dal skule kan kategoriserast i praksiskontekst K3. Dei samhandla nesten ikkje i praksiskontekst K1 og K2
- Figur 13: Det ser ut som det var få lærarar ved Nes skule som samhandla jamleg i praksiskontekst K1 og K3. Deler av lærarkollegiet samarbeidde kvar veke i praksiskontekst K2
- Figur 14: Lærarane ved Vik skule arbeidde jamleg i alle fire romma i utviklingshjulet (Basert på Irgens 2010:136)
- Figur 15: Lærarane ved Dal skule arbeidde i rom 1 og 4, litt i rom 2, men vesentleg mindre i rom 3 enn tidlegare (Basert på Irgens 2010:136)
- Figur 16: Lærarane ved Nes skule arbeidde i rom 1 og 3, rom for løpande driftsoppgåver. Dei arbeidde noko i rom 2, men sjeldan i rom 4 (Basert på Irgens 2010:136)

## Vedlegg 1 Brev til rektorane

Kjersti Søvik  
Fureneset  
6967 Hellevik i Fjaler  
[kjerssov@studhisf.no](mailto:kjerssov@studhisf.no)

xx skule  
ved rektor yy

.....

Fureneset ... 2007

### TILGANG TIL INFORMANTAR I SAMBAND MED MASTEROPPGÅVE

Underteikna er student ved masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg er samstundes inspektør ved Hyllestad skule og har arbeidd som lærar og i skuleleiinga i grunnskulen i snart 17 år. No treng eg litt hjelp frå andre som arbeider i grunnskulen. I samband med gjennomføring av masteroppgåva har eg trong for tilgang til nokre intervjuobjekt/informantar som arbeider med Kunnskapsløftet i grunnskulen for å forske kring problemstillinga:

*Kva kjenneteiknar god samhandling i det pedagogiske personalet sitt arbeid med kompetansemål?*

Intervjuobjekta er lærarar og skuleleiarar med ansvar frå første til tiande årssteg. Ein av skulane eg kan tenkje meg å få kontakt med er xxx skule. Eg ynskjer å få snakke med z tilsette ved xxx skule. Det er aktuelt med intervju med ein lærar med eitt av kjernefaga norsk, engelsk eller matematikk i fagkrinsen og den i skuleleiinga som har dagleg ansvar for innføring av Kunnskapsløftet. Vonleg har ein av desse to vore med i innføringa av L-97. Det er ynskjeleg at skuleleiinga vel ut desse z informantane. Parallelt med dette brevet vil det verte send brev til kommuneleiinga som informasjon.

Dei z vil bli tilsend eit prosessdokument med nokre spørsmål. Desse er meint for å peike på kva for emne som vil verte teke opp i intervjuet, det er ikkje trong for at ein bruker tid på å skrive ned noko korkje på førehand eller undervegs.

Kvart av desse intervjuet vil ta kring ein til ein og ein halv klokke. Intervjuet vil bli teke opp elektronisk med MP3 og skrive ut i tekst som så vert send til informantane for gjennomlesing der moglege presiseringar og justeringar kan noterast. Teksten vil så bli brukt vidare i forskingsarbeidet som datagrunnlag i lag med intervjuutskriftar frå fleire informantar. I det vidare arbeidet vil personane, skulen og kommunen bli gjort anonyme jamfør gjeldande regelverk.

Innsamling av data vil gå føre seg hausten 2007. Det er praktisk om eventuelle intervju kan gå føre seg på skulen, tidspunkt etter nærare avtale. Masteroppgåva vil vonleg vere ferdig i juni 2008. rettleiar til masteroppgåva er høgskulelektor Eirik S. Jenssen, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Sogndal ([eirik.jenssen@hisf.no](mailto:eirik.jenssen@hisf.no)).

Eg vil vere takksam for positiv eller negativ respons på e-post til [kjerssov@studhisf.no](mailto:kjerssov@studhisf.no) eller [ksoevi@online.no](mailto:ksoevi@online.no) innan kort tid om de kan hjelpe meg med tilgang til informantar.

Helsing

*Kjersti Søvik*  
Masterstudent

## Vedlegg 2 Intervjuguide

Dato: .....tidspunkt start:.....stopp.....

Opptak nr. ....Informant nr. ....

### Kva kjenneteiknar god samhandling i det pedagogiske personalet sitt arbeid med kompetansemål?

Innleiing:

*"Skolen (...) skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærere (...) skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid. (Oppl.l.kap. 10.)" ( Mellombels utgåve L-06:34)*

notat undervegs

<b>A1</b>	Fortel om deg sjølv som yrkesutøvar; grunnutdanning, vidareutdanning, yrkespraksis	
<b>A2</b>	arbeidsoppgåver dette skuleåret, litt om det du er sterkt engasjert i nett no, evt tankar om ynskje for yrkesframtida	
<b>B</b>	Arbeider skulen annleis med måla i L-06 enn med måla i tidlegare fagplanar?	M-87 L-97
<b>B1</b>	Sei litt generelt om korleis du oppfattar måla i L-06. Likskapar og ulikskapar mellom læreplanane.	
<b>B2</b>	Korleis oppfattar du omgrepet lokalt arbeid med læreplanar for fag?	
<b>B3</b>	Litt generelt om korleis lærarane arbeider med måla i L-06? Individuelle arbeidsformer, samhandlingsformer? Åleine eller ilag?	
<b>B4</b>	Var du med på innføring av L-97? Om du svarer ja, korleis arbeidde de med innføringa av den fagplanen? Likskapar og ulikskapar mellom arbeidsformene ved dei to siste planane?	
<b>B5</b>	Var du med på innføringa av tidlegare planar? Om du svarer ja, korleis arbeidde de med innføringa av den fagplanen? Likskapar og ulikskapar mellom arbeidsformene.	
<b>B6</b>	Kjenner du deg trygg i eit visst repetoar av fagstoff og metodar som du meiner vert kravt i arbeidet med desse kompetansemåla? Evt kva saknar du?	
<b>B7</b>	Evt. Har du vore med før på innføring av ny plan; er du sikrare no enn til L-97?	
<b>B8</b>	Gjer samhandling med andre lærarar at ein blir tryggare og sikrare innan lokalt val av fagstoff og metodar enn om ein sit åleine?	
<b>C</b>	Kva for samarbeidsformer nyttar det pedagogiske	

	personalet i arbeidet med kompetansemåla?	
<b>C1</b>	Fagseksjonar? Kven leier øktene, kor og når, omfang per økt og over tid, innhald, dokumentasjon?	
<b>C2</b>	Årsstegsteam? Kven leier øktene, kor og når, omfang per økt og over tid, innhald, dokumentasjon?	
<b>C3</b>	Team på tidlegare hovudsteg? Kven leier øktene, kor og når, omfang per økt og over tid, innhald, dokumentasjon?	
<b>C4</b>	Arbeidsgrupper sett ned av skuleleiinga? Kven leier øktene, kor og når, omfang per økt og over tid, innhald, dokumentasjon?	
<b>C5</b>	Grupper av lærarar initiert av lærarar? Kven leier øktene, kor og når, omfang per økt og over tid, innhald, dokumentasjon?	
<b>C6</b>	Definert arbeidsmåte, t.d. "støttegruppemodellen" ?	
<b>C7</b>	Uformelt og tilfeldig samarbeid...	
<b>C8</b>	Klasseteam....	
<b>C9</b>	Korleis er dette samarbeidet forankra i utviklingsplanar?	
<b>C10</b>	Korleis er dette samarbeidet forankra i arbeidstidsavtaler?	
<b>C11</b>	Ressursar generelt til slikt arbeid?	
<b>C12</b>	Organisert kontorfellesskap?	
<b>C13</b>	Anna?	
<b>D</b>	I samband med kva for fag, hovudsteg og deler av den didaktiske prosessen vert ulik samhandling praktisert og kvifor?	
<b>D1</b>	I samband med kva for fag går det føre seg samhandling mellom lærarar kring kompetansemål? Kvifor? Kvifor ikkje i andre fag?	
<b>D2</b>	I samband med kva for hovudsteg går det føre seg meir eller mindre samhandling mellom lærarar kring kompetansemål? Kvifor eller kvifor ikkje?	
<b>D3</b>	Skjer det samhandling om tolking og analyse av kompetansemål? Kvifor eller kvifor ikkje?	
<b>D4</b>	Skjer det samhandling om konkret planlegging og førebuing av opplæringa/læringsarbeidet? Kvifor eller kvifor ikkje?	
<b>D5</b>	Skjer det samhandling kring gjennomføring av opplæringa /læringsarbeidet? Kvifor eller kvifor ikkje?	
<b>D6</b>	Skjer det samhandling kring elevvurderinga jamfør kompetansemåla? Kvifor eller kvifor ikkje?	
<b>D7</b>	Skjer det samhandling kring etterarbeid, evaluering og vidare arbeid for lærarane?	

	Kvifor eller kvifor ikkje?	
<b>D8</b>	Når meiner du det skjer mest produktiv samhandling i samband med kompetansemåla i læreplanane?	
<b>D9</b>	Anna?	
<b>E</b>	Spelar utdanningsbakgrunn, yrkespraksis og erfaring med ulik samhandling inn på personalet sine val av arbeidsform?	
<b>E1</b>	Kor mange fag har du ansvar for å setje deg inn i fagplanane for? Har få eller mange fag noko å seie for eventuelle samarbeidsformer de vel?	
<b>E2</b>	Trur du utdanningsbakgrunn har noko å seie for val av samhandlingsform?	
<b>E3</b>	Har du noko oppfatning om lengde på praksis eller ulik yrkeserfaring har innverknad på kva for samhandlingsformer du og andre vel?	
<b>E4</b>	Er du samd i at lærarar kan oppnå læring og utvikling av å samhandle med kvarandre?	
<b>E5</b>	Anna?	
<b>F</b>	Kva for samhandling vert oppfatta som særst god, god eller mindre god i høve til konkret arbeid med kompetansemål, kvifor vert desse handlingane vurdert slik og kva kjenneteiknar desse handlingane?	Døme på kjenneteikn: Lik/ ulik <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Oppgåve</li> <li>○ Elevsyn</li> <li>○ Læringssyn</li> <li>○ Utdanning</li> <li>○ Fag</li> <li>○ Personleg arbeidsmåte</li> </ul> Praktisk tilrettelegging God relasjon, "kjemi"
<b>F1</b>	Kva for samhandling vurderer du som <b>særst god</b> , kvifor og kva kjenneteiknar den/ desse arbeidsformene?	optimal
<b>F2</b>	Kva for samhandling vurderer du som <b>god</b> , kvifor og kva kjenneteiknar den/ desse arbeidsformene?	brukbar
<b>F3</b>	Kva for samhandling vurderer du som <b>mindre god</b> , kvifor og kva kjenneteiknar den/desse arbeidsformene?	naudløysing
<b>F4</b>	Når lærer du best?  Kva kunne du ynskje deg som optimalt læringsfellesskap?  Kva for vilkår ser du som optimale for å få til produktivt	

	lærarsamarbeid?  Korleis ser du for deg ein ideell balanse mellom sjølvstendig lærararbeid og samarbeid?	
<b>F5</b>	Anna?	
<b>G</b>	Andre emne du vil nemne i denne samanhengen?	

*(Takk for intervjuet. Det var særst positivt at eg fekk lytte til dine meiningar og oppfatningar kring eit aktuelt emne.*

*Du vil få tilsend ei utskrift av denne samtalen. Det er ynskjeleg at du les gjennom og kjem med eventuelle justeringar eller utdjupingar. Godkjenner du intervjuet vert eg klar til å gå vidare i prosessen med oppgåva mi.)*

