

Lærersamarbeid

*En studie av lærersamarbeid i sammenheng med
elevorganisering og ledelse*

Kristin Hovde Høidal



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

Sammendrag

Problemstilling og bakgrunn for valg av oppgave

Oppgavens problemstilling er ” *Hvilken betydning har elevorganisering og ledelse for lærersamarbeidets innhold og form?*”. Jeg studerer altså lærersamarbeid i forhold til to variabler; elevorganisering og ledelse. Bakgrunnen for mitt valg av oppgave er at bestemmelsen om klasser og klassesdelingstall nå er opphevet og erstattet med en mer kortfattet og skjønnsbasert reguleringsform. Dette har gjort handlingsrommet for den enkelte skole og kommune større og kan resultere i større ulikhet i organiseringsformene rundt om i landet. Jeg har ønsket å studere hvilken betydning den organiseringsformen man har valgt har for lærersamarbeidet. Videre har Kvalitetsutvalget understreket at det trengs et godt lederskap som evner å ta i bruk lærernes kompetanse i arbeidet med måloppnåelse i skolen. Jeg har derfor ønsket å studere hvilken betydning ledelse har for lærersamarbeidet.

Metode

Min studie er en kvalitativ, sammenliknende studie. Jeg sammenlikner to skoler med hensyn til lærersamarbeid, elevorganisering og ledelse. Den ene skolen benytter ordinær klasseorganisering og den andre storklasser. Empirien består av utskrifter fra fire dybdeintervjuer; en lærer og en fra ledelsen ved hver av skolene. Jeg har benyttet en teorigenerert analysemetode der jeg har sortert materialet ved hjelp av to matriser. Disse har jeg utarbeidet på grunnlag av teoretiske begreper.

Teorigrunnlag

Jeg har tatt utgangspunkt i Etienne Wengers teori om praksisfellesskap, Cato Wadels teori om læringsforhold og Carl Cato Wadels teori om pedagogisk ledelse for å drøfte mitt materiale i forhold til problemstillingen. Analysearbeidet er gjort ut fra Wengers

tre elementer i et praksisfellesskap: felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar.

Resultater

Mine funn viser at samarbeidet ved de to skolene har ulikt innhold og form. Dette viser seg først og fremst gjennom at lærerne som arbeider med storklasse trenger en større grad av samordning rundt det daglige arbeidet med elevene enn lærerne som jobber med ordinærklasse. Videre viser mine funn at ledelsen ved den skolen som arbeider med storklasser i større grad har fokus på teamarbeid enn ledelsen ved den skolen som har ordinærklasser. Dette vises først og fremst gjennom hvordan de setter sammen team og hvilket fokus de har på teamarbeid som tema i løpet av skoleåret. På skolenivå arbeider de to ledelsene svært likt i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid, i forhold til å skape samarbeidsarenaer i personalet og i forhold til å få skolen til ”å henge sammen som skole”.

Forord

Denne Masteroppgaven i Utdanningsledelse er skrevet av Kristin Hovde Høidal. Jeg har de siste seks årene jobbet som lærer ved en liten skole i Oppegård kommune. Siden januar 2003 har jeg vært deltidsstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. I løpet av denne tiden har jeg giftet meg, fått barn og er nå gravid med nummer to. Disse årene har med andre ord vært svært innholdsrike for meg så vel privat som på utdannings- og yrkesfronten. Selv om jeg mange ganger har lurt på hvordan jeg skal få tid til å sove, ville jeg aldri ha byttet bort årene med masterutdanningen. De har vært veldig lærerike og morsomme, takket være gode forelesere og energiske og kunnskapsrike medstudenter. Å få lov til å bryne seg intellektuelt og språklig slik jeg har fått muligheten til, har vært uvurderlig i min personlige og yrkesmessige utvikling.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Eli Ottesen som har vært fantastisk støttende gjennom alle deler av prosessen med oppgaven. Takk for at du har vært så positiv og holdt motet mitt oppe underveis, takk for alle råd og vink om god litteratur og takk for alltid rask tilbakemelding. Tusen takk for svært gode forelesninger gjennom fire år. Jeg vil også takke andre gode forelesere ved instituttet, både interne og eksterne. Det er vel også på sin plass å takke mannen min Klaus som har utsatt sin Masteroppgave for at jeg skulle kunne skrive ferdig min. Takk til sønnen vår Herman som har måttet lære seg veldig tidlig hva det betyr at mamma studerer, og til øvrig familie som har stilt opp som barnevakter titt og ofte. Til slutt vil jeg rette en takk til de fire informantene ved Skogen og Borgen skole som har gjort studien mulig å gjennomføre.

Greverud, 20. november 2006, Kristin Hovde Høidal

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV OPPGAVE	8
1.2 PROBLEMFOMULERING	12
1.2.1 Begrepsavklaringer.....	13
Elevorganisering	13
Ledelse.....	13
Lærersamarbeid.....	14
1.3 DATAINNSAMLING	14
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	15
2. TEORETISK FORSTÅELSESRAMME	17
2.1 ETIENNE WENGERS TEORI OM PRAKSISFELLELESSKAP	18
2.2 SKOLELEDELSE SOM FORSKNINGSFELT	27
2.3 PEDAGOGISK LEDELSE OG LÆRINGSFORHOLD	29
2.4 WENGER OG WADEL – HÅND I HÅND ELLER HVER FOR SEG?	32
3. METODE	35
3.1 DESIGN	35
3.1.1 Utvalg og utvalgsproblematikk.....	35
3.2 METODEVALG OG ANALYSESTRATEGIER.....	36
3.2.1 Datainnsamling.....	37

<i>Pilot : observasjon av teammøter</i>	37
<i>Intervju</i>	38
3.2.2 <i>Analytisk tilnærming</i>	41
3.3 STUDIENS KVALITET.....	43
<i>Forskerrollen</i>	44
<i>Validitet</i>	45
<i>Reliabilitet</i>	47
3.4 FORSKNING OG ETIKK.....	48
4. EMPIRISKE FUNN	50
4.1 BESKRIVELSE AV DE TO SKOLENE.....	50
<i>Borgen skole</i>	50
<i>Skogen skole</i>	51
4.2 FUNN.....	51
4.2.1 <i>Borgen skole</i>	52
Oppfatninger om samarbeid	52
Oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid	58
4.2.2 <i>Skogen skole</i>	63
Oppfatninger om samarbeid	63
Oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid	69
5. DRØFTING	77
5.1 ELEVORGANISERING OG LÆRERSAMARBEID.....	77
5.2 LEDELSE OG LÆRERSAMARBEID.....	92
6. KONKLUSJON	111
7. REFLEKSJONER OVER EGET ARBEID	114

KILDELISTE.....	116
------------------------	------------

FIGURER OG TABELLER:

Figur 1: *praksisdimensioner som egenskap ved et fællesskab*

Tabell 1: *matrise til bruk i analysearbeid*

Figur 2: *læringsforhold*

Tabell 2: *matrise 1: oppfatninger om samarbeid*

VEDLEGG:

Vedlegg 1: *Informasjonsbrev til skolene*

Vedlegg 2: *Foreløpig intervjuguide til NSD*

Vedlegg 3: *Intervjuguide lærere*

Vedlegg 4: *Intervjuguide ledere*

Vedlegg 5: *Matrise 1 – Borgen skole: oppfatninger om samarbeid*

Vedlegg 6: *Matrise 2 – Borgen skole: oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid*

Vedlegg 7: *Matrise 1 – Skogen skole: oppfatninger om samarbeid*

Vedlegg 8: *Matrise 2 – Skogen skole: oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid*

Transkripsjoner fra de fire intervjuene kan legges fram om ønskelig.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av oppgave

Stortingsmelding 30 og Kunnskapsløftet signaliserer en vending i utdanningspolitikken. Det er bred politisk enighet om en reform som innebærer en ny måte å tenke grunnskole på. Man skal fortsette med økt styrke å fokusere på tilpasset opplæring og ”den enkelte skole bør få større frihet til å organisere undervisningen (...)” (Utdannings- og forskningsdep. 2003) blant annet som følge av dette. Det skal i større grad stimuleres til lokal skoleutvikling for å utvikle en mer fleksibel skole.

Under punktet ”**organisering av elever**” på Kunnskapsdepartementets nettsider finner man følgende:

”Med virkning fra 1.august 2003 ble det gjort endringer i opplæringslovens kapittel 8, der blant annet bestemmelsen om klasser og klassesdelingstill ble opphevet og erstattet med en mer kortfattet og skjønnsbasert reguleringsform. Hovedformålet med lovendringen er å utvide det lokale handlingsrommet for bedre å kunne tilpasse ressurstilførselen, herunder bruken av lærerressurser og virkemidler ellers, slik at læringsmiljøet kan bedres og at målene for opplæringen i større grad kan nås” (Odin arkiv).¹

Videre kan man lese at skolene ikke er pålagt å organisere elevene i grupper, men at organiseringen man velger, skal være pedagogisk forsvarlig og ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Det legges opp til at hver enkelt skole skal ha muligheter for organiseringsformer og en fleksibel lærerrolle som er tilpasset elevenes læringsbehov, basert på skjønnsmessige vurderinger. ”Det vil for eksempel kunne avhenge av elevsammensettingen, der det er lagt vekt på både individuelle og

¹ Sitatet er hentet fra Odin arkiv 17. november 2006

kollektive egenskaper og aldersblanding. Videre vil forutsetningene til og tallet på det pedagogisk personalet, det temaet det skal gis opplæring i, hvilken arbeidsform som blir benyttet samt de fysiske rammevilkårene ha betydning. Vurderingen vil derfor kunne variere over tid” (Odin arkiv, se fotnote 1). Målet er at skolene skal ha muligheter til å sette sammen grupper slik at de gir et godt utgangspunkt for læring for alle elevene. Rektor ved den enkelte skole framheves som ansvarlig for de valg som blir tatt.

Når det gjelder ledelsesaspektet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i dette sitatet fra Stortingsmelding 30:

”Kvalitetsutvalget understreker at godt lederskap er å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres” (Utdannings- og forskningsdep. 2004)².

I og med at det lokale handlingsrommet er gjort større, kan det være store ulikheter i hvordan de ulike skolene velger å organisere elevgruppene. Man kan ha en felles forståelse for hvordan man gjør det ved en skole, ledelsen kan ha bestemt en organiseringsform som prinsipp, eller det kan være opp til det enkelte trinn/team hvordan man ønsker å løse organiseringen, enten i perioder eller på permanent basis. Det kan være mange varianter av elevorganisering og dette kan ha betydning for hvordan lærere samarbeider om elevene og eventuelt fordeler ansvar. Jeg er svært engasjert i elevorganisering og synes det er interessant med de nye strømmingene i skolen, særlig med tanke på aldersblanding og storklasse/trinntenkning. Jeg tror at nye former for elevorganisering som at flere lærere har felles ansvar for en større gruppe elever, kan ha betydning for *hvordan* lærere samarbeider og *hva* de

² Sitatet er hentet fra Stm. 30, Kultur for læring, kap. 9, s. 100

samarbeider om. Dette vil jeg undersøke nærmere ved å intervjuere lærere og skoleledere ved to skoler. Min antakelse er at det å organisere elevene slik at flere lærere sammen har ansvar for en elevgruppe, tvinger fram et annet type samarbeid enn hvis hver lærer har sin klasse og bare det.

”Riktig og tilstrekkelig kompetanse er en forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen, og for at alle andre tiltak skal virke. Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest. Det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over, og hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004)³.

Dette er ambisiøse mål og krav til lærerne og til de som skal lede skolene. Det vil stille krav til lederne om å tilrettelegge for kompetanseutvikling og -utnyttelse, samarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid i personalet om man skal få dette til. Derfor vil jeg også undersøke hvilken betydning ledelsen på skolen har for innholdet og formen på samarbeidet mellom lærerne.

Spørsmålene jeg stilte meg ved inngangen til denne studien var mange. Jeg var nysgjerrig på hva den tiden man har sammen på en skole brukes til. Hva samarbeider man om og hvilke refleksjoner har man rundt eget samarbeid og egen kompetanse?

³ Sitatet er hentet fra nettutgaven av Stm. 30: Kultur for læring, kap. 9, s. 94

Bruker man noe av tiden til å vurdere egen og andres undervisning? Til pedagogiske drøftinger? Opplever lærerne at de opptrer i didaktiske fagfora og at det settes av tid til dette? Hvordan legger ledelsen ved skolen til rette for samarbeid mellom lærerne? Hvilke tiltak og strategier brukes? Hvilke visjoner har man omkring det samarbeidet som skal foregå og verdsetter de samarbeid høyt? Hvordan utnytter lærerne den kompetansen de felles sitter inne med og hvordan legger ledelsen til rette for kompetanseutnyttelse og kompetanseheving i personalet? På hvilket grunnlag settes team sammen og hvilken betydning har dette for samarbeidet?

Min erfaring er at skolen kan møte mye motstand, og da særlig fra foreldre, når det kommer til store endringer som for eksempel forsøk med ulike typer av elevorganisering. En av mine informanter støtter dette eksplisitt under intervjuet (jmf. sitat S1 kap. 4). Mange foreldre er redde for at sitt barn ikke skal få nok oppmerksomhet og at lærerne skal miste kontrollen, sier han. Jeg mener at et godt samarbeid mellom lærere og mellom lærere og ledelse ved en skole er viktig på mange måter. Gjennom samarbeid kan man utvikle seg selv og andre og dette kan komme elevene til gode (jmf. kap. 2). Skrøvsett og Stjernstrøm 2006 hevder at det kan bidra til innovasjon og utvikling i skolen når samholdet utfordres ved at meninger brytes. De skriver videre at skoleledelsen har en viktig rolle i å håndtere dette adekvat for nettopp å få til utvikling. Jeg mener det vil være nyttig og interessant for alle som befatter seg med skole og undervisning, om man kunne komme opp med mer kunnskap rundt hvordan og hva lærere samarbeider om og hva som er mekanismene og forutsetningene bak dette samarbeidet. Som nevnt har jeg en forforståelse om at organiseringen av elevene har betydning i denne sammenhengen gjennom at det er en bakenforliggende mekanisme for innholdet og formen på samarbeidet. Jeg mener derfor det vil være nyttig å forske på hvilke konsekvenser ulike former for elevorganisering har for innholdet og formen på lærersamarbeidet og hvilken rolle ledelsen spiller i dette samarbeidet. Alternativt kan man også se på om

samarbeidsformene ved en skole har noe å si for hvordan man velger å organisere elevene.

1.2 Problemformulering

Problemstillingen er todelt og har sprunget ut fra Stortingsmelding 30: ” *Skolens ambisjon må være å utnytte og tilpasse seg dette mangfoldet på en positiv måte. For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole*”

(Utdannings- og forskningsdep. 2004)⁴. Denne masteroppgaven i utdanningsledelse forsøker å gi noen svar på problemstillingen:

Hvilken betydning har elevorganisering og ledelse for lærersamarbeidets innhold og form?

For å avgrense problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som har vært utgangspunktet for datainnsamling og teoriutvalg.

Forskningsspørsmål

1. Hva samarbeider lærerne om og hvordan foregår dette samarbeidet?
2. Hvordan stimulerer og leder ledelsen samarbeids- og læringsprosesser i personalet?

⁴ Sitatet er hentet fra nettutgaven av Stm. 30, Kultur for læring, forord, s. 3

-
3. Hvordan reflekterer lærerne over valg av elevorganisering og samarbeids- og læringsprosesser i personalet?

I det følgende vil jeg avklare sentrale begreper i problemstillingen.

1.2.1 Begrepsavklaringer

Elevorganisering

I denne oppgaven definerer jeg elevorganisering på følgende måte:

- hvordan elevene på et alderstrinn er organisert i undervisningssituasjoner
- hvordan elevene på et alderstrinn er organisert med hensyn til tilknytningsperson(er) ved skolen/kontaktlærer(e)

Ledelse

En vanlig oppfatning av ledelse i vårt samfunn, er hva personer med ledertitler gjør (Wadel 2003). Med bakgrunn i min forankring i en sosiokulturell vitenskapsteoretisk tradisjon og det teoretiske grunnlaget for studien, velger jeg å benytte Carl Cato Wadels forståelse av ledelse. Han hevder at uansett hvordan man definerer begrepet, vil visse aspekter mistes av syne. Han framhever likevel ledelse som en samhandlingsprosess som formelle ledere og ledede er deltakere i, og setter dermed et analytisk skille mellom ledere og ledelse. Otto Laurits Fuglestad støtter dette når han snakker om et perspektivskifte i ledelsesforskningen. Man studerer nå ledelse som et fenomen som er spredd i hele organisasjonen og ledelse som en kollektiv prosess er mer i fokus enn tidligere (Fuglestad 2006). I denne oppgaven vil jeg gå nærmere inn på det Wadel kaller pedagogisk ledelse, en form for ledelse som er knyttet til å lede utviklings-, refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Mitt ledelsesperspektiv er altså det relasjonelle. Dette perspektivet egner seg godt til å belyse min

problemstilling som handler om relasjoner mellom lærere og relasjoner mellom lærere og ledere. Dette behandler jeg grundigere i kapittel 2.

Lærersamarbeid

”Praksisen med samarbeid mellom lærerar har vakse fram over ein periode på 20 år. Etter ein famlande start på midten av 70-talet har eit omfattande mønster for samarbeid utvikla seg frå midten av 80-talet. Det omfattar både det daglege undervisningsarbeidet, og det meir langsiktige utviklingsarbeidet” (Fuglestad 2006: 121).

Lærersamarbeid er et praktisk begrep med mange mulige definisjoner. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet i en forståelsesramme jeg har hentet fra Etienne Wengers teori om praksisfellesskap. Denne teorien behandles grundig i kapittel 2. Samarbeidet omhandler både det som går for seg i et bestemt lærerteam og i en skoles pedagogiske personale som helhet. I samarbeid legger jeg da at man forhandler fram en felles virksomhet, at man har et gjensidig engasjement i forhold til den jobben som skal gjøres og at man utvikler et felles repertoar av begreper, handlinger og artefakter.

1.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen har foregått ved to skoler, en som organiserer elevene etter storklasseprinsippet, heretter kalt Skogen skole og en som organiserer elevene i ordinære klasser, heretter kalt Borgen skole. Datamaterialet består av utskrifter fra fire dybdeintervjuer; en lærer og en fra ledelsen ved hver av de to skolene.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2

Først settes studien inn i en vitenskapsteoretisk sammenheng; en sosiokulturell forståelse av vitenskap og læring. Deretter drøfter og begrunner jeg de teoriene jeg har valgt å knytte empirien til, nemlig Etienne Wengers teori om praksisfellesskap, Cato Wadels teori om læringsforhold og Carl Cato Wadels teorier knyttet til pedagogisk ledelse.

Kapittel 3

Min studie er en kvalitativ studie der jeg sammenlikner to skoler med hensyn til lærersamarbeid, elevorganisering og ledelse. Empirien består av utskrifter fra fire intervjuer av ca 1 time hver. I dette kapittelet beskrives mine metodevalg inngående og jeg viser hvordan jeg har gått fram i analysen. Jeg drøfter også her resultatenes reliabilitet og validitet, samt går nærmere inn på etiske retningslinjer i samfunnsforskning.

Kapittel 4

I dette kapittelet presenteres mine funn. Først gir jeg en kort beskrivelse av de to skolene. Deretter presenterer jeg funnene ved den ene skolen, så den andre. Ved hver av skolene er funnene organisert i to temaer; oppfatninger om samarbeid (matrise 1) og oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid (matrise 2).

Kapittel 5

I dette kapittelet drøftes mine funn opp mot problemstillingen og de teoriene jeg har beskrevet i kapittel 2. Kapittelet er delt i to; oppfatninger om samarbeid og oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid. De to skolene sammenliknes underveis.

Kapittel 6

Oppsummering og konklusjon. I dette kapitlet oppsummerer jeg mine funn og konkluderer i forhold til problemstillingens to deler.

Kapittel 7

Dette kapitlet er et refleksjonsnotat tilknyttet arbeidet med Masteroppgaven og studiene i Utdanningsledelse som helhet.

2. Teoretisk forståelsesramme

”At leve som mennesker er ensbetydende med, at vi er konstant optaget af udøve alle mulige former for virksomheder, lige fra at sikre vores fysiske overlevelse til at opsøge de mest sublime glæder. Når vi definerer disse virksomheder og sammen engagerer os i udøvelsen af dem, interagerer vi med hinanden og med verden, og vi afstemmer vores relationer til hinanden og til verden derefter. Med andre ord: Vi lærer” (Wenger 2004: 59)

Å være menneske betyr i det store og det hele å delta i ulike former for virksomhet. I denne utøvelsen av virksomhet interagerer vi og lærer av og med hverandre. Etienne Wenger mener at læring er et fundamentalt sosialt fenomen som avspeiler menneskenes egne dypt sosiale natur. Han hevder at læring må settes i sammenheng med vår levende erfaring med deltakelse i verden.

”Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på ingen måde triviell, men et centralt aspekt af læring . Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder (...). Insigd er et spørgsmål om deltakelse i udøvelsen av sådanne virksomheder, dvs. om aktivt engagement i verden. Mening (...) er i sidste instans det, læringen skal producere” (ibid: 14).

Dette representerer en sosiokulturell vitenskapsteoretisk posisjon. I motsetning til den tradisjonelle læringsteoriens forståelse av læring som av noens formidling av kunnskap, framheves *deltakelsen* i det sosiokulturelle perspektivet. Deltakelse har en sentral plass i utvikling av kompetanse, man lærer i fellesskap med andre (Nygren 2004). Nygren hevder at en av de viktigste arenaene for læring er praksisfellesskap, at læring er forankret i den sosiale, kollektive og kulturelle konteksten den foregår i, dvs. den er situert (ibid: 5). I følge Wenger er ikke en sosial teori om læring et utelukkende akademisk prosjekt (Wenger 2004: 21). Perspektivet er også relevant for våre daglige handlinger, i våre relasjoner, våre fellesskap og våre organisasjoner.

På slutten av femtitallet reiste Hans Skjervheim spørsmålet om samfunnsforskerens rolle som deltaker eller tilskuer i det samfunn vi studerer. Dette ble starten på en debatt rundt positivistisk vitenskapsforståelse (Grønmo 2004: 9). I en sosiokulturell forståelse av vitenskap kan ikke samfunnet betraktes helt og holdent utenfra og forskeren forstås som en del av det han/hun studerer. Dette innebærer, i motsetning til i en positivistisk posisjonering, at personer og fenomener påvirkes av at de observeres og undersøkes gjennom at forskeren er deltaker i situasjonen. Skjervheim 1976 (i Kalleberg 1996) omtaler dette som et subjekt-subjekt-forhold, til forskjell fra naturvitenskapens subjekt-objekt-forhold.

I tråd med mitt sosiokulturelle ståsted og problemstillingen, har jeg forankret min studie i tre teorier: Wengers teori om praksisfellesskap (Wenger 2004, Wenger 2002), Cato Wadels teori om læringsforhold (Wadel 2002) og Carl Cato Wadels teori om pedagogisk ledelse (Wadel 2003).

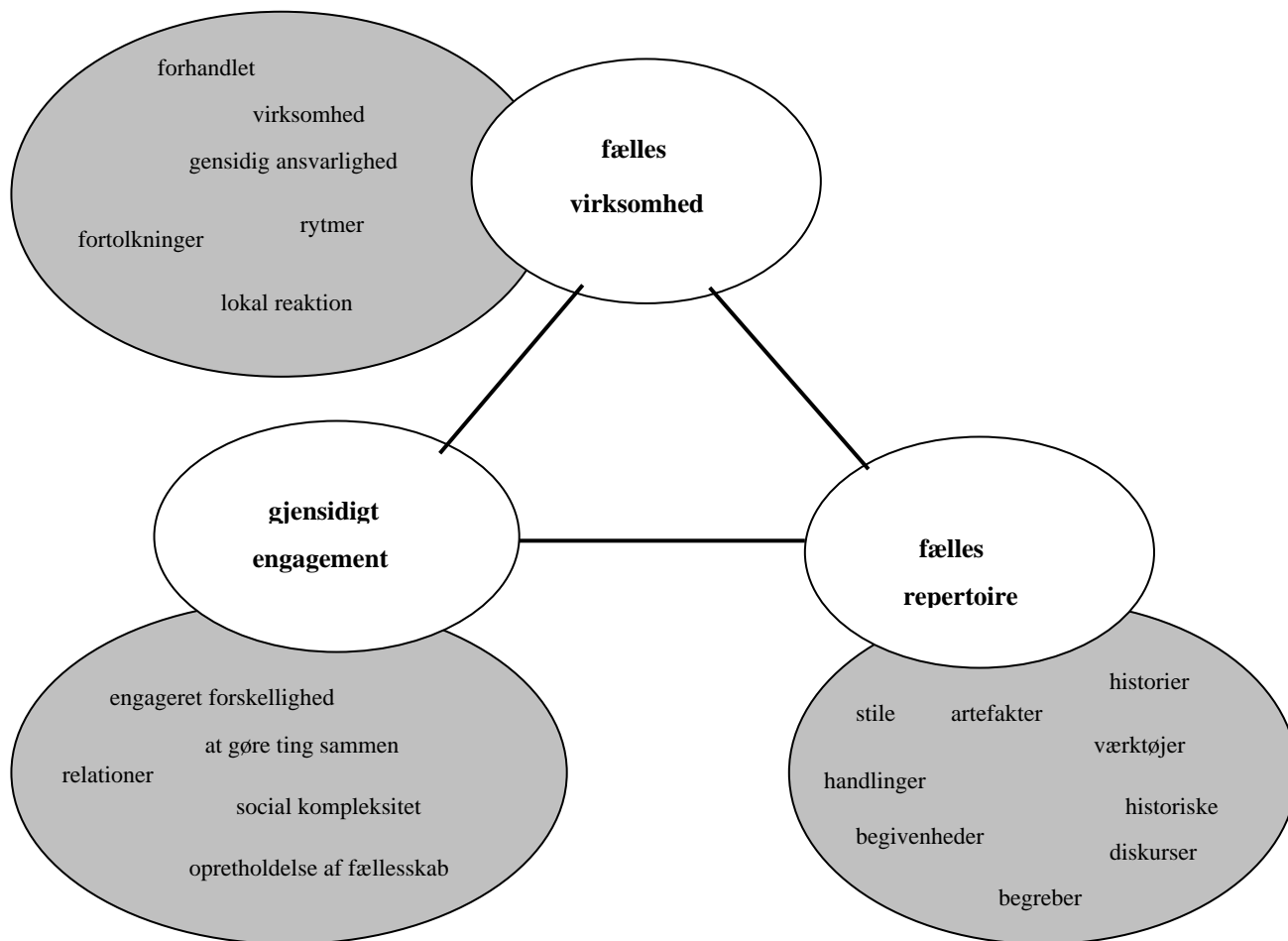
2.1 Etienne Wengers teori om praksisfellesskap

Wengers utgangspunkt er at vi er sosiale vesener og at læring er en integrert og uunngåelig side ved det å være menneske (Skrøvsett og Stjernestrøm 2006). Hans teori er en sosial læringsteori som fanger inn den læringen som foregår i praksisfellesskap. Fellesskapet skapes over tid gjennom utøvelse av felles virksomhet. Alle tilhører ulike praksisfellesskap; hjemme, på jobben, på skolen, i forbindelse med hobbyer etc. Praksisfellesskapene er på denne måten en integrerende del av vårt dagligliv og på et gitt tidspunkt tilhører vi flere praksisfellesskap (Wenger 2004: 16). I praksisfellesskapene organiserer vi våre liv sammen med de andre deltakerne. Vi skaper en praksis som består i å gjøre det som må gjøres. I følge ham, er det likevel ikke slik at alle medlemmer i et praksisfellesskap, i mitt tilfelle lærerne, kommer til skolen med det for øye å danne et praksisfellesskap. De kommer dit for å

gjøre en jobb og for å tjene til livets opphold. Deres liv finner i all hovedsak sted utenfor skolens fire vegger. Wenger 2004 sier at mange vil heller være et annet sted enn på jobb og de lengter etter å komme hjem. Dette splitter lærerne, men er også noe som samler dem i den forstand at det er noe de diskuterer og spøker med.

I samarbeid med og mot hverandre og i samarbeid med og mot skolens ledelse defineres lærernes arbeidsliv og deres interpersonelle relasjoner for å utføre den jobben de er der for å gjøre (Wenger 2004: 60). Det er i samhandlingen kollegene mellom, at læring og utvikling av praksis skjer. Den innbyrdes avhengigheten mellom lærerne gjør arbeidet mulig å utføre og atmosfæren levelig. Lærerne fungerer som hverandres ressurser, de utveksler informasjon, gir situasjoner mening, deler nye metoder og begreper, samtidig som de holder hverandre med selskap og krydrer hverandres hverdag. Den sosiale praksisen i teamene og ved skolen omfatter språk, redskaper, dokumenter, bilder, symboler, roller, kriterier, prosedyrer, reguleringer og kontrakter, samt tause konvensjoner, grunnleggende antakelser, felles verdensbilder med mer (ibid: 61). Wenger legger vekt på hvordan engasjement i praksis involverer hele personen, både viten og handling på samme tid. Praksisdeltakelsen skiller ikke det praktiske fra det teoretiske, som i dikotomien praksis/teori, men omfatter det hele. Han erkjenner at et praksisfellesskap på ulike tidspunkt kan reflektere mer eller mindre over egen praksis, og hevder at dette er et viktig kjennetegn på hvilken type læring fellesskapet engasjerer seg i. Med dette forstår jeg at praksisfellesskapet viser på hvilke områder de ønsker å lære og eventuelt utvikle seg videre, gjennom hva de reflekterer over og hvordan de reflekterer rundt egen praksis. *”Vi har alle vores egne teorier og måder at forstå verden på, og vores praksisfellesskaber er steder, hvor vi udvikler, forhandler og deler dem”* (ibid: 62).

Etienne Wenger definerer praksis som utgangspunktet for å holde et fellesskap sammen. Han forener praksis og fellesskap gjennom tre dimensjoner; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar.



Figur 1.

Figuren er hentet fra Wenger 2004: 90; *Praksisdimensioner som egenskap ved et fællesskab*.

Felles virksomhet

Praksis eksisterer ikke abstrakt, skriver Wenger. Den eksisterer på grunnlag av at mennesker er engasjert i handlinger som får mening gjennom forhandling. Gruppen forhandler fram en felles virksomhet. Dette betyr at ikke alle deltakerne mener det samme og er enige om alle ting, men at de i fellesskap har forhandlet fram en måte å gjøre tingene på. Virksomheten defineres av deltakerne i forbindelse med selve utøvelsen av praksis og blir etter hvert deltakernes eiendom. Virksomheten er ikke kun et erklært mål, men skaper også relasjoner av gjensidig ansvarlighet som blir en del av praksis; hva man skal og ikke skal gjøre, hvilke handlinger, tenkemåter og artefakter som er gode nok og hvilke som ikke er det. Deltakerne utvikler

ansvarlighetsrelasjoner som definerer hva som er viktig og hvorfor det er viktig, og hva som ikke er av betydning, hva som snakkes om og ikke. De utvikler evnen til å bedømme kvaliteten på et produkt eller en handling, de forhandler det hensiktsmessige i det de gjør. Et praksisfellesskap krever ikke homogenitet, man er ikke enige om alt, men virksomheten er blitt til gjennom en kollektiv forhandlingsprosess. De skal finne en måte å gjøre arbeidet sammen på og må derfor leve med innbyrdes forskjeller. Koordinasjon av respektive ønsker er derfor en del av prosessen. Virksomheten kan både gi og ta energi, den kan gi nye tanker og sortere dem. Fellesskapet får etter hvert en rytme som gjør det mulig å arbeide sammen. Praksisfellesskap er ikke uavhengige enheter, de utvikler seg i større kontekster med spesifikke ressurser og begrensninger. Noe av dette kan være eksplisitt formulerte krav, annet ikke. Fellesskapets arbeid er en del av for eksempel en bransje og kan være resultatet av en lang historisk utvikling (Wenger 2004: 97). Deltakerne er videre under innflytelse fra den institusjon som beskjeftiger dem. Selv om praksisen i noen grad formes av betingelser som ligger utenfor deltakernes kontroll, eksempelvis hvor mange lærere man er i et team, hvor mange elever de har ansvaret for etc, skapes den daglige virksomheten av deltakerne innenfor rammene av ressurser og begrensninger. I siste instans er det med andre ord fellesskapet som forhandler sin virksomhet (ibid: 98).

Gjensidig engasjement

Et praksisfellesskap er ikke synonymt med gruppe, team eller nettverk, men medlemskapet er et spørsmål om gjensidig engasjement. Wenger skriver at det gjensidige engasjementet er det som definerer selve fellesskapet i første omgang. Deltakerne opprettholder hele veien tette relasjoner av gjensidig engasjement rundt det de er der for å gjøre. Det krever arbeid for å opprettholde praksisfellesskapet, og den spesifikke koordinasjon som er nødvendig for å gjøre ting sammen, trenger konstant oppmerksomhet. Dette forutsetter for eksempel at man kommer på jobb og at deltakerne er i stand til å snakke og interagere mens de arbeider. *"At være en del af*

der, der har betydning, er en forudsætning for at være engageret i et fellesskabs praksis, på samme måde som det er et engagement, der definerer et tilhørsforhold” (Wenger 2004: 91-92). Han hevder at ulikhet er like viktig i et praksisfellesskap som likhet. Faktisk er det slik at praksisfellesskapet skaper ulikhet; man spesialiserer seg og får sin unike plass i fellesskapet, samtidig som man utvikler felles forståelser og måter å gjøre tingene på. Homogenitet er derfor verken en forutsetning for eller et resultat av praksisfellesskap. Derimot skaper det relasjoner mellom deltakerne, det blir en tett knute av interpersonelle relasjoner (ibid: 94). Det er ikke alltid fred, glede og harmoni i fellesskapet. Tvil, uenighet og konflikter er også en del av det. Man står ovenfor uoverensstemmelser, utfordringer og konkurranse og dette forbinder deltakerne på forskjellige og komplekse måter. Gjensidig engasjement er heller ikke kun forbundet med egen kompetanse, men også med andres. Et praksisfellesskap krever derfor komplementære bidrag; man utnytter sin egen og andres kompetanse, man hjelper hverandre og det er viktigere å vite hvordan man gir og får hjelp, enn å vite alt selv.

Felles repertoar

Fellesskapssammenhengen krever utvikling av et felles repertoar. Elementene i dette repertoaret kan være meget heterogene, skriver Wenger. Rutiner, ord, verktøy, metoder, historier og handlinger som fellesskapet produserer eller tar til seg i løpet av sin eksistens, blir en del av praksis. Dette omfatter en diskurs der medlemmene skaper meningsfulle utsagn om verden og hvor de uttrykker medlemskapsformer og identitet som medlemmer. Felles utøvelse av virksomhet skaper med tiden ressurser til meningsforhandling. De felles ressursene blir et repertoar som skaper felles referansepunkter og muligheter til gjensidig engasjement.

Wenger definerer også noen ulemper ved praksisfellesskap. Han hevder at fellesskapet kan utvikle eierforhold til domener som de er engasjerte i og at dette kan redusere åpenhet for nye ting. Man blir opptatt av å holde på og kontrollere ”det

rette” og blir lite utviklings- og framtidorientert. Man står på ”stedet hvil”. Videre kan det oppstå sterke bånd og krav til egalitet innad i gruppa, eller at man blir helt avhengige av enkeltpersoner for å holde fellesskapet sammen. Den indre terminologien i fellesskapet kan virke hindrende for kommunikasjon utad og det kan oppstå klikkdannelse (Wenger 2002). Ved en skole kan det være flere typer av praksisfellesskap og enkeltpersoner kan delta i flere av dem. Man kan definere et trinn/team som et praksisfellesskap og man kan definere hele personalet som et. Videre kan enkelte skoler ha andre grupper som fungerer som praksisfellesskap, for eksempel spesielle faggrupper. Uansett hva som defineres som praksisfellesskap kan alle ulempene sies å være fallgruver og Wenger peker på at erkjennelse av mulighetene for skjevutvikling er en ledelsesutfordring. I og med de store krav til omstilling og pedagogisk utvikling skolen er utsatt for (jmf. innledningen), mener jeg det vil være store gevinster å hente ved å utvikle og utnytte samarbeid i skolens personale. Derfor vil erkjennelsen av de store potensialene praksisfellesskap kan gi, også være en ledelsesutfordring.

Skolen er rettet mot praksis. Men er det kun gjennom praksis at skolen kan gjøre det den gjør, vite det den vet og lære det den lærer? Wenger har blitt kritisert for overdreven vektlegging av praksis (jmf. f. eks. Jordell 2006). Erling Lars Dale er blant dem som vektlegger utdanning og det teoretiske grunnlaget for utføringen av læreryrket. Han argumenterer for en levende fagtradisjon – et samarbeid mellom utdanningssystem og universiteter/høyskoler. Han hevder blant annet at en kunnskapssøkende pedagog har en organisk tilknytning til den akademiske verdenen (Dale 1999: 13). På bakgrunn av hans ståsted i forhold til sosiokulturell læringsteori, har jeg valgt å ikke trekke inn hans perspektiver i denne studien. Likevel har hans perspektiver på lærerprofesjonens teoretiske forankring brakt meg inn i det Wenger beskriver som *multippelt medlemskap*. Jeg mener at Wenger ikke utelukker betydningen av teori i og med at han hevder at man hele tiden er medlemmer av ulike praksisfellesskap, og at noen av disse kan være teoretisk basert. Han hevder at

praksisfellesskapene ikke kan betraktes og forstås isolert fra resten av verden, men at deres ulike virksomheter er tett forbundet med hverandre. I noen av praksisfellesskapene har vi sentrale posisjoner, i andre mer perifere. Disse praksisene påvirker hverandre, i følge Wenger, gjennom to former for forbindelser; grenseobjekter og mekling. Når han skal forklare uttrykket grenseobjekter, henviser han til vitenskapssosiologen Leigh Star, som først tok i bruk uttrykket. Hun definerer det som noe som tjener til å koordinere ulike perspektiver. For eksempel kan det være noe som forbinder en praksis med resten av verden. Mekling handler om å overføre et element fra en praksis til en annen. Begrepet ble imidlertid innført av Penelope Eckert til å beskrive hvordan skolebarn hele tiden innfører nye tanker, nye interesser, nye stiler etc. i sin omgangskrets (Wenger 2004: 130). Dette betyr at de ulike praksisfellesskapene i skolen påvirker og påvirkes av praksisfellesskap utenfor skolen. Hvis vi trekker tråden tilbake til Erling Lars Dale, kan vi forestille oss at læreres og lederes deltakelse i ulike studiefellesskap vil kunne berike skolen med ny kunnskap. På samme måte trekker man med seg erfaringer fra skolens praksisfellesskap inn i studiegruppens praksisfellesskap.

”Jeg sier hermed, at verden og vores erfaring er i bevægelse, men de bevæger seg ikke i takt. De interagerer, men de smelter ikke sammen” (ibid: 106).

Wenger hevder at praksisfellesskap kan oppfattes som felles læringshistorier fordi praksis utvikles som læringshistorier. Han hevder at slike historier ikke bare er personlige eller kollektive erfaringer, men en sammenflettet deltakelse og tingsliggjørelse. Tingsliggjørelse definerer han som å behandle en abstraksjon som virkelig eksisterende eller som et konkret materielt objekt (ibid: 72). Dette skaper fokuspunkter som meningsforhandling kan organiseres omkring. Han hevder at dette spiller en avgjørende rolle for enhver praksis fordi man har noe å organisere diskusjoner omkring.

”Udviklingen af praksis tager tid, men det, som definerer et praksisfellesskab i dets tidsdimension, er ikke blot et spørgsmål om et specifikt mindstemål af

tid. Det handler derimod om at opretholde et tilstrækkelig stort gensidigt engagement i den fælles udøvelse af en virksomhet for sammen at lære noget af betydning” (Wenger 2004: 105).

De ulike praksisfellesskapene i skolen blir da nøkler til skolens kompetanse og til utviklingen av denne. Hver enkelt lærer og leder sitter på et sett kunnskaper og ferdigheter som kan utvikles og deles med andre i praksisfellesskap. Det er i praksisfellesskapene skolen kan utnytte den kompetansen personalet samlet innehar og utvikle denne. Et viktig poeng i sosiokulturell teori er nettopp at individuelle kunnskaper og ferdigheter både utvikles og videreutvikles i fellesskap. Kunnskapen er dermed både kollektiv og individuell. På samme måte som Wenger hevdet Lev Vygotsky at læring skjer gjennom felles kunnskapsproduksjon, at ved å støtte seg til en som kan litt mer enn en selv om emnet, kan man lære og utvikle seg i større grad enn alene. Han kalte dette for den nærmeste utviklingssonen (Dysthe & Igland 2001), og fokuserer i særlig grad sosial samhandling som utgangspunkt for læring (Bråten & Thurmann-Moe 1996). Den rollen sosial interaksjon spiller i læring, har også i nyere psykologisk og pedagogisk forskning blitt et fokuseringsområde (ibid). Vygotsky hevder at kompetanse ikke utelukkende kan forstås ut ifra det utviklingsnivå man i øyeblikket befinner seg på. Han skiller derfor mellom det *aktuelle utviklingsnivået* og det *potensielle utviklingsnivået*. Sistnevnte er et nivå som er innen rekkevidde og som man under noen omstendigheter kan nå. Med dette mente han at man gjennom samarbeid og samhandling kan styres mot et høyere trinn enn sin egen utvikling. Vygotsky mente videre at den mest stimulerende læring foregår i relasjon til en mer kompetent annen (ibid). Jeg mener at samarbeids- og læringsprosesser i et pedagogisk personale ved en skole kan forstås i lys av dette. På mange måter dreier det seg om å utvikle kultur for læring i skolen. Jeg kommer tilbake til dette i avsnittet om Carl Cato Wadels teorier om pedagogisk ledelse.

I forhold til å forstå praksisfellesskap i skolen kan Wengers teori bidra på en rekke punkter. I hans teori fokuseres som nevnt tre områder: felles virksomhet, gjensidig

engasjement og felles repertoar. Innenfor hver av disse tre, skisserer og forklarer han en rekke forutsetninger som gjør dette til sentrale aspekter ved praksisfellesskap.

Basert på min erfaring som lærer og studiene i Utdanningsledelse, mener jeg disse punktene tar for seg sentrale deler av samarbeid i skoler og dermed kan fungere godt for å beskrive samarbeid og som analyseredskap i forhold til min problemstilling og mine forskningsspørsmål (jmf. begrepsavklaringene i innledningen). I boka *Ledelse i anerkjente skoler*, som er et resultat av forskningsprosjektet *Skole og Ledelse (SOL-prosjektet)*, hevder Skrøvset og Stjernstrøm at man kan bruke Wengers teorier som ramme for å forstå de lærings- og ledelsesprosesser som foregår i skolens praksisfellesskap (Skrøvset & Stjernstrøm 2006).

Jeg vil benytte Wengers teorier rundt praksisfellesskap på to måter. Først vil jeg, ut fra det lærerne og lederne sier om hvilket samarbeid som foregår, drøfte på hvilken måte de respektive team/trinn kan sies å være praksisfellesskap slik Wenger definerer det, samt om elevorganiseringen har betydning for dette (jmf. forskningsspørsmål 1 og 3). Deretter vil jeg drøfte hvordan ledelsen eventuelt legger til rette for utviklingen av teamene spesielt og hele personalet generelt, som praksisfellesskap (jmf. forskningsspørsmål 2). Jeg har utarbeidet en matrise som jeg har brukt i analysen. Jeg har valgt å bruke matrisen på to måter. Den ene tar for seg hva lærerne og lederne sier om det samarbeidet som foregår, og den andre hva lærerne og lederne sier om hvordan det legges til rette for samarbeids- og læringsprosesser i personalet. Refleksjonene rundt elevorganisering kommer i begge matrisene.

Intervjuperson	Felles virksomhet	Gjensidig engasjement	Felles repertoar
Lærer Borgen			
Leder Borgen			
Lærer Skogen			
Leder Skogen			

Tabell 1: matrise til bruk i analysearbeid.

Det medfører visse farer ved å gjøre en slik oppdeling. Hos Wenger er disse punktene innbyrdes avhengige av hverandre og utgjør et hele. Slik jeg har splittet dem opp i denne matrisen, kan de virke som tre atskilte enheter. Inndelingen er gjort for å skape en oversikt over temaet og for å lette analysearbeidet. I drøftingsdelen vil det gå klart fram at disse tre punktene inngår i en helhet.

Jeg ønsker å drøfte hvordan ledelsen ved Skogen og Borgen skoler stimulerer og leder samarbeids- og læringsprosesser i personalet (jmf. forskningsspørsmål 2). Da Wengers teori rundt praksisfellesskap i liten grad fokuserer på ledelse, har jeg sett behovet for å forankre mine analyser og refleksjoner i en ledelsesteori.

2.2 Skoleledelse som forskningsfelt

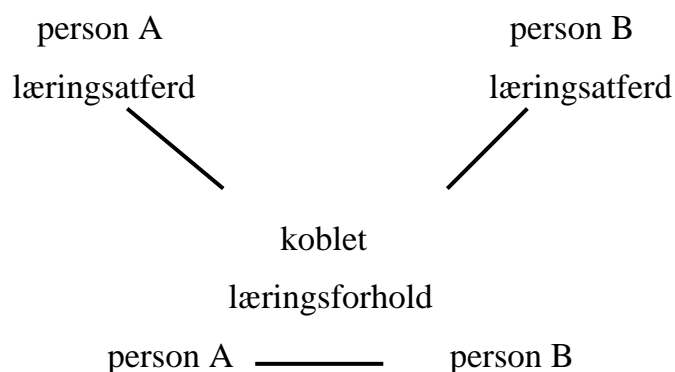
”Et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn skaper nye utfordringer for skoleledere”, (Møller & Fuglestad 2006). Dette har gjort at skoleledelse de senere årene har blitt mer mangfoldig og mer krevende. Forskningsfeltet om ledelse er stort, mangfoldig og

preges av ulike perspektiver og tradisjoner. I internasjonal forskning om ledelse kan man se en dreining mot å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen, en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi (Møller 2006: 15). Ulike kulturelle kontekster gir ulike betingelser og begrunnelser for ledelse (ibid: 27). I følge Møller er den amerikanske ledelsesforskningen dominerende og i Norge har vi tatt til oss mye av den amerikanske tenkningen. Videre skriver hun at norsk skoleledelse preges av at man har importert mange teorier og modeller fra privat økonomisektor. Fram til midten av 1970-tallet var det et sentralt mål for forskningen rundt utdanningsledelse, å finne fram til generelle lover for god ledelse. Disse kunne da fungere som en form for base i lederopplæringen og gi ledere retningslinjer for hvordan de skulle lede. Møller hevder at det skjedde en viktig endring av dette da ledelsesforskningen etter hvert begynte å dreie seg om atferd. Møller viser til Starratt (1993) og Evers & Lakomski (1991) og skriver: *”Ledelsesforskningen rettet seg i stadig større grad mot de symbolske aspektene ved ledelsesfunksjonen og rollen, og feltet preges nå av mange perspektiver og er særlig opptatt av mening, visjoner og organisasjonens identitet”* (Møller 2006: 28).

Ledelsesaspektet ved problemstillingen min går på hvilken betydning ledelse har for lærersamarbeidets innhold og form. Jeg knytter dette til Etienne Wengers teori om praksisfellesskap. Videre ønsket jeg å knytte det til en teori om ledelse som har et relasjonelt perspektiv på ledelse, samarbeid og læring.

2.3 Pedagogisk ledelse og læringsforhold⁵

Carl Cato Wadel betegner den ledelse som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser, som pedagogisk ledelse. Sentralt står da etablering av læringsforhold og utvikling av læringsystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen (Wadel 2003). Læringsforhold er et begrep Cato Wadel har utviklet i det øyemed å fange inn det at vi stadig lærer av hverandre og at dette blant annet innebærer en kopling av læringsatferd (Wadel 2002: 28). Læringsatferd som involverer to eller flere personer, krever at man søker etter komplementære, mellommenneskelige koplinger av læringsatferd. Når vi har å gjøre med to komplementære typer læringsatferd som er koplet sammen, kan vi si at vi har å gjøre med et læringsforhold. Wadel viser dette ved følgende figur:



Figur 2.

Figuren er hentet fra Wadel 2002: 27

⁵ Cato Wadel er Carl Cato Wadels far. I denne oppgaven knytter jeg deres teorier sammen fordi deres teorier utfyller hverandre. Wadel 2002 henviser til far, mens 2003 henviser til sønn.

Wadel (2003) hevder at ledelse må betraktes som et samhandlingsforløp mellom ledere og ledede og at det dermed er et mellommenneskelig forhold. Han peker på at pedagogisk ledelse er nødvendig for å hjelpe aktørene til å oppnå større forståelse av sin egen atferd og de verdiene som ligger til grunn for denne. Denne typen ledelse er knyttet til å få i gang prosesser der aktørene reflekterer over egen praksis og lærer av den innsikten dette gir. Ved siden av å få i gang læring, er pedagogisk ledelse knyttet til å få aktørene til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte. Både de ledede og lederne må lære til og fra seg, og pedagogisk ledelse må derfor baseres på tillitsforhold. Wadel (2002) skriver at læringsforholdet mellom ledere og ledede baseres på gjensidig tillit der læringen framstår som en treleddet prosess: en interpersonlig og to intrapersonlige. Dette betyr at når to lærere samarbeider om noe vil det skje en interpersonlig prosess hos hver av dem og en intrapersonlig mellom dem.

Jeg mener at Carl Cato Wadel sine teorier og begreper rundt pedagogisk ledelse egner seg godt som grunnlag for analyse, tolkning og forståelse av mitt materiale fordi de knytter seg til å initiere, stimulere og lede refleksjons- og læringsprosesser som fremmer utvikling og endring (Wadel 2003). Cato Wadel beskriver hvordan læringsforholdene er avgjørende for den læring og utvikling som skjer i organisasjonen og kopler disse læringsforholdene til praksisfellesskap, noe som også egner seg godt til å belyse min problemstilling. Begges teorier om læring og ledelse kan, slik jeg ser det, knyttes til et sosiokulturelt perspektiv fordi de omhandler læring i et fellesskap og ledelse i et relasjonelt perspektiv. Jeg vil nå gå nærmere inn på teoriene og begrepene, samt hvordan jeg benytter meg av disse i min studie.

Carl Cato Wadel hevder at de grunnleggende verdiene med hensyn til læring som rektor og lærere legger til grunn for sin pedagogiske ledelse, har stor betydning for den læringskulturen som utvikles i skolen (Wadel 2003: 52). Han skiller mellom

produktiv og reproduktiv pedagogisk ledelse ut fra hvilke grunnleggende verdier som ligger bak i forhold til læring. Førstnevnte bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover de bestemte kunnskapene man ønsker at aktørene skal lære seg, altså at ledelsen ikke har forhåndsbestemt alt lærerne skal lære og utvikle. Reproductiv ledelse bærer preg av ferdige løsninger og at målet hovedsakelig er læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. For lærersamarbeidet vil dette da kunne bety at ledelsen går inn og styrer hvordan teamet skal utvikle seg og dermed lukker muligheten for at teamet kan forhandle og definere sin egen virksomhet. En lærende organisasjonskultur baserer seg i all hovedsak på produktiv læring, men ofte vil en viss grad av reproduktiv læring være en forutsetning for dette. Eksempelvis vil det være viktig at lærerne har en felles plattform i forhold til pedagogikk før de starter diskusjoner og drøftinger som er ment å lede mot ny refleksjon, innsikt, utvikling og eventuell endring. Wadel (2002) hevder at det er læringsforhold medarbeiderne i mellom som utgjør de viktigste læringsforhold i lærende organisasjoner og at disse ofte har form av det han betegner som forlengelse av kunnskap (Wadel 2002: 33). I skolen innebærer dette at man tar utgangspunkt i det en lærer eller leder lærer fra seg og viderefører dette i samme retning. Altså at noen har gjort en jobb i forkant som lar seg føre videre. Med dette som grunnlag, hevder han at forlengelse er noe relasjonelt.

Som forutsetning for læringsforhold, peker Wadel (2002) på fire mellommenneskelige forhold: aktelsesforhold, tillitsforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold. Aktelsesforhold handler om å gi anerkjennelse, respekt og verdsetting av en annen person som person. Tilliten mellom menneskene i et læringsforhold er nødvendig for å kunne bevege seg inn i en framtid som ikke enda er. Lærerne og lederne må altså ha tillitt hos hverandre for at de for eksempel skal våge å sette fram ideer eller prøve noe nytt. Følelsesforhold handler om at de følelser vi selv har, er avhengige av hvilke følelser vi forestiller oss at medarbeiderne våre har og er knyttet til hvem vi er sammen med andre mennesker, hva vi gjør sammen med

andre, hvorfor vi gjør det og hvordan vi gjør det. Wadel (2002) hevder at gode læringsforhold krever samstemthet omkring disse fire forholdene.

Motivasjonsforhold handler om at medarbeiderne er motivert og i stand til å motivere hverandre. Dette er en viktig oppgave både for skolelederne og for lærerne. Innad i et praksisfellesskap er det viktig at medlemmene greier å holde motivasjonen hos seg selv og de andre oppe. Wadel (2002) hevder at hvis et av disse forholdene blir forstyrret, vil det gå utover læringsforholdet. Dersom ledelsen ved en skole skal få til gode samarbeids- og læringsprosesser i personalet, blir derfor disse fire forholdene av avgjørende betydning. Dette handler, slik jeg ser det, om å skape kultur for læring i skolen, og dette er en viktig ledelsesoppgave.

Jeg vil fokusere på hvordan de respektive ledelsene initierer refleksjons- og læringsprosesser, samt hvordan samspillet mellom ledelsen og lærerne er, med tanke på læring og utnyttelse av den kompetansen personalet samlet sitter inne med.

2.4 Wenger og Wadel – hånd i hånd eller hver for seg?⁶

Slik jeg forstår Wadel, kritiserer han Wenger for å nedvurdere betydningen av sosiale relasjoner i læring. Han framhever nettopp sosiale relasjoner som det grunnleggende sted for læring (Wadel 2002). Det er altså i følge han i mellommenneskelige fellesskap at læring finner sted og at læring dermed kan ses på som en mellommenneskelig sosiokulturell prosess. Han sier at læringsforholdene er grunneneheter i ethvert praksisfellesskap og at man lærer av en eller flere personer i et praksisfellesskap, ikke av fellesskapet som sådan (ibid: 110). Jeg kan ikke se at

⁶ I denne delen referer jeg kun til Wadel 2002

Wadel sier noe om den felles læringen som skjer i praksisfellesskapene, og støtter meg derfor til Wenger i denne sammenhengen.

Wadel (2002) hevder at læringsforhold i praksisfellesskap ikke skiller seg vesentlig fra for eksempel læringsforhold i nettverk eller team, men at de ofte framtrer som videre og mer identitetsskapende og identitetsvedlikeholdende (Wadel 2002: 51). Dette vises gjerne ved at deltakerne bringer inn kunnskap fra andre læringsforhold. Han støtter seg derfor ikke helt til at et team kan defineres som et praksisfellesskap. Han skriver videre at fellesskapet her handler om en felles praksis og at det er læringen som holder fellesskapet sammen. Hvis vi går tilbake til Wenger, vil han hevde at det er praksis som holder fellesskapet sammen. Wadel hevder at praksisfellesskapene kommer i stand ved at personer har noenlunde samme utfordringer med hensyn til problemer og læring. Han sier videre at fellesskapene tjener fire viktige funksjoner i en organisasjon. De er knutepunkt for bytte og tolkning av informasjon, de holder fast på kunnskap på en levende måte, de kan forvalte kompetanse og holde organisasjonen i front med hensyn til kunnskap og læring og de kan gi deltakerne identitet. For meg blir det da klart at det å lede samarbeids- og læringsprosesser i et personale også handler om å skape behov for noe felles, en skolekultur, noe som bringer fellesskapet videre og der man er avhengig av hverandre i form av forlengelse av kunnskap. Wadel sier at praksisfellesskapene kan strukturere organisasjonens læring på to måter; gjennom kunnskaper deltakerne utvikler i sin kjerne, og gjennom samhandling ved fellesskapets grenser. Her kommer han altså inn på det Wenger omtaler som multiple medlemskap. Det foregår altså aktivitet langs fellesskapets grenser, gjennom deltakelse i andre praksisfellesskap som for eksempel utdanning. Jeg har under min gjennomgang av Wengers teori skrevet noe om hvordan deltakerne, i mitt tilfelle lærerne ved en skole, i samarbeid med og mot hverandre definerer sitt arbeidsliv og sine relasjoner med hverandre. Wadel kommer også inn på dette ved at han sier at praksisfellesskap eller eventuelle subkulturer i en organisasjon kan være støttende

eller fremmende til hverandre. De kan eventuelt virke hemmende på hverandre gjennom at de er i konflikt. Wenger støtter seg også til dette når han peker på at en av ulempene ved praksisfellesskapene kan være at den indre terminologien i fellesskapet kan virke hindrende for kommunikasjon utad og det kan oppstå klikkdannelse.

”Fremmede praksisfellesskap/subkulturer og middelmenn vil være viktige for organisasjonen som helhet ved å skape et mangfold i faglige identiteter som kan utfylle hverandre” (Wadel 2002: 55). Jeg forstår det som en viktig ledelsesoppgave å skape gode forhold for læring mellom praksisfellesskapene, eller oversatt til min studie: Å skape gode muligheter for samarbeid og læring i personalet.

Slik jeg ser det utfyller Wadel (2002) og Wenger hverandre i forhold til å forstå læring i praksisfellesskap. I Wadels teori er læringsatferden løsrevet fra kontekst (jmf. figur 2), mens hos Wenger er konteksten av vesentlig betydning for den læring som skjer. Wadels styrke i denne sammenhengen er derimot at han går så grundig inn på de mellommenneskelige relasjonene som forutsetninger for læringen som skjer, for eksempel i praksisfellesskap.

Teoriene jeg har valgt å tolke og belyse materialet ut fra, vil ha noe å si for hva jeg ser og ikke ser, hva jeg fokuserer og hva jeg ikke fokuserer. Det er klart at enkelte aspekter ved materialet vil bli borte. Jeg har foretatt et teoriutvalg på bakgrunn av relevans for problemstillingen og Masteroppgavens tidsomfang.

3. Metode

3.1 Design

Min studie er en kvalitativ, sammenliknende studie. I mitt prosjekt har jeg undersøkt et lite utvalg. Mine data er kvalitative i den forstand at de ikke kan uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer (Grønmo 1996: 74). De uttrykkes i ord, ord som beskriver, ord basert på vurdering, observasjon etc. (Ask 1998: 11). Studien baserer seg på en sammenlikning av et team/trinn ved to skoler med hensyn til elevorganisering, ledelse og lærersamarbeid. Jeg sammenlikner hva lærerne samarbeider om og hvordan dette samarbeidet foregår, hvordan og i hvilken grad ledelsen stimulerer til samarbeid mellom lærerne og til utnyttelse av den kompetansen som ligger i teamet og personalet, samt hvordan lærerne reflekterer over valg av ulike former for elevorganisering.

3.1.1 Utvalg og utvalgsproblematikk

Jeg har tatt utgangspunkt i to omtrent like store skoler i en kommune i Østlandsområdet. Skolene er valgt ut på bakgrunn av min kjennskap til hvordan disse skolene organiserer elevene ulikt med hensyn til gruppeinndeling og læreransvar. Jeg har valgt å kalle skolene Borgen og Skogen skole. Ved hver av skolene har jeg tatt utgangspunkt i 7. trinn. Dette kom som følge av at da jeg tok kontakt med Skogen skole, ble jeg informert om at syvendeklasseteamet hadde lang erfaring med storklassestruktur. Jeg ønsket da å få snakke med syvendeklasseteamet ved Borgen skole også, for å oppnå størst mulig likhet i forhold til nivå på elevene. Begge skolene har ca 55 elever på dette trinnet.

Jeg ønsket å intervju en lærer og en leder ved hver av skolene. Dette har sammenheng med min problemstilling. Jeg var ute etter å få svar på innholdet og formen på lærernes samarbeid, samt hvordan ledelsen legger til rette for samarbeids- og læringsprosesser. Ved å intervju både en lærer og en fra ledelsen, fikk jeg innsikt i to sider av begge disse aspektene og jeg fikk muligheten til å sammenlikne svarene innad ved skolen.

Det er klart at mitt snevre utvalg har begrensninger. Selv om målet med studien ikke er generalisering, har jeg heller ingen garanti for at mine funn har gyldighet innenfor de enhetene som er studert. Det er muligheter for at jeg ville fått andre svar om jeg hadde intervjuet andre lærere og andre ledere. Ved Skogen skole valgte teamet selv hvem som skulle intervjues og de hadde i noen grad snakket sammen om viktige punkter de ville at han skulle få fram under intervjuet. Ved Borgen skole hadde rektor spurt en av lærerne om hun ville la seg intervju. Dette kan ha hatt betydning for hva jeg fikk vite under intervjuene. Jeg vil her kun kort påpeke at mitt inntrykk av læreren ved Borgen skole, var at hun sto fritt til å si det hun ønsket å si, noe som kommer klarere fram i kapittel 4 og 5. Det er klart at det hadde vært en fordel i forhold til gyldighet å kunne intervju alle lærerne i teamet og hele ledelsen ved skolen. Med bakgrunn i denne studiens tidsomfang var dette ikke mulig, men vil være aktuelt i større og liknende studier.

3.2 Metodevalg og analysestrategier

Under dette punktet ønsker jeg å tydeliggjøre de metodiske redskapene jeg har brukt, slik at de står til rådighet for kritikk (Dalen 2004).

Jeg ønsket å gå i dybden på hvordan relativt få personer opplever sin sosiale virkelighet, snarere enn å gjøre en overflateundersøkelse av mange personer. Derfor ble det klart at jeg ønsket å benytte meg av en kvalitativ undersøkelsesmetode. For å få innsikt i hvordan lærerne og lederne ved de to utvalgsskolene opplever og begrunner samarbeidet og elevorganiseringen og tenker rundt ledelse av samarbeids- og læringsprosesser, så jeg intervju som en egnet metode. Formålet med det kvalitative intervjuet er å framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider av sin livssituasjon og er spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004). Mulige ulemper ved å velge en kvalitativ intervjuform, er at jeg får et svært begrenset utvalg og mulighetene for generalisering vil være små. På den annen side ville dybden i materialet gått tapt ved å velge en kvantitativ metode, og jeg ville antakelig ha måttet sette et annet utgangspunkt for innholdet i selve intervjuene. Mitt prosjekt har på mange måter handlet om å få en dypere innsikt i hvordan intervjupersonene opplever og forholder seg til sin situasjon på arbeidsplassen. Dalen (2004: 16) henviser til blant annet Kvale, som i denne forbindelse bringer på bane begrepet *livsverden*. Han hevder at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden ut fra intervjupersonenes synspunkt. Man fokuserer altså både på opplevelsesdimensjonen ved siden av beskrivelsene av forholdene.

3.2.1 Datainnsamling

Pilot : observasjon av teammøter

Jeg startet med å observere et teammøte på det trinnet jeg studerte ved hver av skolene. Hensikten med observasjonene var å skaffe en oversikt over temaer som ble tatt opp på teammøtene. Disse temaene ønsket jeg å utdype i intervjuene.

Jeg har gjennomført to delvis strukturerte observasjoner. Ved en helt strukturert observasjon er det på forhånd spesifisert hva som skal observeres og hvordan dette skal registreres (Kleven 2002). Jeg iakttok lærerne mens de hadde sitt ukentlige teammøte og noterte ned hvilke temaer som kom opp under møtet. Jeg benyttet meg ikke av observasjonsskjema, da jeg var interessert i alt de snakket om på teammøtet som grunnlag for å skille ut hva de samarbeider om. Jeg regner derfor observasjonen som kun delvis strukturert. Jeg deltok ikke i møtene, men observasjonen foregikk i aktørenes naturlige miljø. Observasjonen kan dermed karakteriseres som feltobservasjon (Grønmo 2004: 152). Observasjonen foregikk i full åpenhet. Alle lærerne var informert om problemstillingen min. Dette kan ha hatt betydning for hvordan lærerne som ble observert har opptrådt. Det kan være at de har forsøkt å gjøre meg til lags ved å opptre eller gjøre ting som de tror jeg ønsker at de skal gjøre. Det kan ha ført samtalen inn på andre veier enn den vanligvis går. Mitt inntrykk var likevel under begge observasjonene, at lærerne var komfortable med situasjonen og at møtet gikk som det pleide. Dette ble for øvrig bekreftet av lærerne jeg intervjuet. I og med at observasjonsnotatene ikke utgjør deler av data, men har fungert som et bakteppe og en forberedelse til intervjuene, velger jeg å ikke drøfte dette videre.

Intervju

Jeg har gjennomført fire dybdeintervjuer, en lærer fra hvert team og en fra ledelsen ved begge skolene. Ved den ene skolen var dette en av inspektørene og på den andre var det stedfortredende rektor som ved normalbemanning er inspektør.

Monica Dalen skriver: *"Det kvalitative intervjuet egner seg meget godt til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser"* (Dalen 2004: 15). I tråd med dette har jeg hele tiden forsøkt å holde fokus på tillitten mellom meg og de enkelte intervjupersonene. Jeg har vært interessert i fyldige data om hvordan disse personene opplever sin sosiale virkelighet på arbeidsplassen, og det å få til en god samtale var

av avgjørende betydning for hvor gode dataene ble. Jeg mener det er av stor betydning for kvaliteten på intervjuene at intervjupersonene har fått fortelle mest mulig fritt om sine opplevelser av egen hverdag. Jeg har etterstrebet stor grad av nærhet til personene og benyttet meg derfor av en åpen samtale. Jeg er klar over at jeg kunne påvirke hva som ble sagt under intervjuene, både i kraft av meg selv som fagperson og av spørsmålene og spørsmålsformuleringene. ”*Jo mindre strukturert intervjuet er, jo større innflytelse har intervjuerens valg i selve intervjusituasjonen på resultatene*” (Kleven: 75). For at jeg skulle få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, ønsket jeg derfor å sette ned noen viktige hovedspørsmål, og støttet meg til en intervjuguide for hele tiden å holde fokus på disse. Kvaliteten på intervjuguiden hadde derfor betydning for hvor gode dataene ble. Som en første hjelp til å lage denne, fikk jeg noen lærerkolleger til å sette opp punktlister over hva de samarbeider med sine kolleger om og hva de eventuelt kunne ønske at de samarbeidet om. Videre var mine notater fra observasjonene, relevant teori på området, samt tilgjengelige dokumenter fra de to skolene, rettleidende for oppsett av intervjuguide. Jeg har forsøkt å omsette de overordnede problemstillingene til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen 2004: 30). Når det gjelder formen på intervjuguiden, har jeg forsøkt å benytte det Monica Dalen kaller ”traktprinsippet”. Man starter med mindre sentrale spørsmål som ikke er følelsesladede. Etter hvert går man inn på mer sentrale spørsmål, for til slutt å avslutte mer generelt. Et sentralt mål var å få informantene til å føle seg avslappede og trygge, slik at samtalen fløt godt og at mest mulig relevant informasjon kom fram. Jeg laget først en intervjuguide som jeg kunne bruke under intervjuene med lærerne (se vedlegg 3). Ved Borgen skole la jeg til et punkt i forbindelse med noe jeg observerte på teammøtet. Etter transkripsjon og gjennomlesing av lærerintervjuene ble det klart at jeg trengte egne intervjuguider til intervju av lederne for å kunne følge opp problemstillinger. Guidene avviker ikke mye fra hverandre i sin form, men spørsmålene i lederintervjuene er i noen grad basert på svar jeg fikk under intervjuene med lærerne. En del av spørsmålene, som i intervjuene med lærerne gikk på deres opplevelse av ulike situasjoner og saker, ble i intervjuene med lederne stilt med spørsmålsformuleringen; ”hva gjør du/dere i ledelsen konkret for å ...” (se vedlegg

4). På denne måten har jeg forsøkt å få svar på hvordan lederne forsøker å lede ulike situasjoner og saker og hvordan lærerne opplever at de blir ledet. På bakgrunn av hvor viktig intervjuguiden ville være i arbeidet med å få til gode samtaler, valgte jeg å pilotere den generelle guiden på en lærerkollega. Jeg fikk da mulighet til å eliminere uklarheter og unødvendigheter, samt justere spørsmål som var dårlig formulert. Videre fikk jeg anledning til å øve meg i å stille spørsmål i en intervjusituasjon, jeg fikk prøvd ut lydutstyret, samt sett tidsperspektivet på intervjuet. Jeg vurderer denne piloteringen som en meget verdifull erfaring for meg.

Intervjuene har, som beskrevet over, grenset til delvis strukturerte. Dette har gitt meg forholdsvis stor fleksibilitet i intervjusituasjonene. Blant annet har jeg hatt mulighet til å oppklare misforståelser underveis. Deler av intervjuene har blitt til underveis i samtalene og dette har gitt meg muligheten til å komme dypere inn i problematikken (Kleven 2002). Mulighetene for at informantene har kommet med informasjon som kanskje ikke ville kommet fram under et mer strukturert intervju, er derfor stor. Som Kleven skriver, krever denne typen intervju store forberedelser. Jeg har derfor lagt mye arbeid i utarbeidelsene av intervjuguider. Som nevnt tidligere, valgte jeg også å legge inn en observasjon av teammøter som grunnlag for utarbeidelsen av disse. Under intervjuene la de ulike informantene vekt på forskjellige ting. Intervjuguidene var som nevnt også noe ulike, men hovedpunktene, de som i all hovedsak var ment å skulle svare på forskningsspørsmålene, var like i alle intervjuene

Intervjuene ble tatt opp på bånd for senere å bli transkribert. Jeg benyttet en iPod som jeg koplete til liten mikrofon. Opptaksutstyret var svært lite og tok ikke oppmerksomhet under intervjuene. Lydkvaliteten var svært god og det er kun et par steder vanskelig å høre hva som ble sagt. Verbale utsagn utgjør hovedtyngden av datamaterialet. I tillegg benyttet jeg feltnotater underveis for å sikre nonverbal atferd, mine iakttagelser og analytiske refleksjoner (Grønmo 2004: 62). Disse feltnotatene er

imidlertid brukt i svært begrenset grad i analyse- og tolkningsprosessen. I dekodingsprosessen har det vært viktig for meg å opprettholde en nærhet til intervjusituasjonene. Transkripsjonen er derfor gjort av meg selv. Med tanke på tidsperspektivet og omfanget på denne studien, har jeg ikke gitt informantene anledning til gjennomlesing etter transkripsjon.

Intervjuene har vært svært viktig for å finne ut av forhistoriene, særlig med tanke på elevorganiseringen, lærernes samarbeidsmåter og ledelsens håndtering av disse. Det har vært viktig for meg å vite hvilke tidligere valg og forutsetninger som ligger til grunn for samarbeidet. Hvem har for eksempel bestemt hvilken organiseringsform man skal bruke og med hvilke begrunnelser?

3.2.2 Analytisk tilnærming

Opplysningene er samlet og registrert slik at de utgjør empiriske data som senere er gjort til gjenstand for systematiske analyser. Min studie er empirisk og av beskrivende og sammenliknende art. Empiriske studier legger hovedvekten på spørsmål om fakta (empiriske spørsmål) og tar sikte på å undersøke eller avklare hva som er de faktiske forholdene i samfunnet (Grønmo 2004: 14). Jeg har tatt sikte på å kartlegge og drøfte en eventuell sammenheng mellom organiseringen av elevene og hva lærerne samarbeider om, samt ledelse og hva lærerne samarbeider om. Jeg har tatt utgangspunkt i to syvendeklasseteam ved to skoler som organiserer elevene ulikt.

Min analyse er teorigenerert og analyseprosessen har foregått i flere ledd. Etter at alle intervjuene var transkribert, foretok jeg en gjennomlesing av alt materialet for å forsøke å danne meg et inntrykk av hva som var sentralt eller typisk. Deretter foretok jeg en åpen koding der hensikten var å skape oversikt over materialet. Hvert avsnitt

ble kodet med deskriptive stikkord/koder for innhold eller tema. I denne runden lot jeg kun de empiriske data bestemme hvilke koder jeg valgte. I neste runde sorterte jeg materialet ut fra noen overordnede kategorier for å vurdere tekstens relevans i forhold til problemstillingen. Noe av teksten ble allerede her satt til side for eventuell senere vurdering av relevans. Etter de to første kodingsrundene laget jeg et veiledningsgrunnlag som også ble viktig for meg når jeg skulle velge teoretisk grunnlag for den videre analysen. På bakgrunn av analysen så lang fant jeg at Wengers teori om praksisfellesskap kunne hjelpe meg til å forstå og analysere mitt datamateriale. I tredje runde av analysen utarbeidet jeg, på grunnlag av denne teorien, en matrise til bruk i kategoriseringen av materialet (se tabell 1). Alt materialet ble gjennomgått på nytt og satt inn i matrisen. Jeg fikk her en klarhet i at Wengers tre kategorier for praksisfellesskap fungerte i analysen av hele materialet. På dette stadiet ble det også klart at for å svare på problemstillingens to sider, hadde jeg behov for å sette opp to like matriser, men noe ulikt innhold: 1) oppfatninger om samarbeid og 2) oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid. Den første går altså mer direkte på samarbeidets innhold og form, mens den andre tar for seg ledelsesaspektet. I fjerde runde av analysen valgte jeg å fortette innholdet i matrisen etter kategorier. Dette for å oppnå bedre oversikt over materialet og muligheter for sammenlikning av de ulike kategoriene i matrisen ved de to skolene. Innenfor hver av de tre kategoriene i matrisen (felles virksomhet, gjensidig engasjement & felles repertoar) er innholdet delt inn i underpunkter etter hva Wenger beskriver som innholdet/forutsetningene for de respektive kategoriene. I eksemplet under, vil det være noe ulikt hvilke underpunkter som finnes under hver kategori, avhengig av hvilke temaer de ulike intervjupersonene har snakket om.

	Felles virksomhet	Gjensidig engasjement	Felles repertoar
Lærer 1	Forhandling Definisjon av virksomheten	Gjensidig engasjement Arbeid for å opprettholde praksisfellesskapet Komplementære bidrag	Rutiner Metoder
Leder 1	Forhandling Definisjon av virksomheten	Gjensidig engasjement Komplementære bidrag	Rutiner Meningsforhandling
Lærer 2	Forhandling Definisjon av virksomheten	Gjensidig engasjement Komplementære bidrag	Rutiner Verktøy Handlinger som fellesskapet tar opp i seg
Leder 2	Forhandlet virksomhet Definisjon av virksomheten	Gjensidig engasjement Komplementære bidrag	Rutiner/handlinger som fellesskapet tar opp i seg

Tabell 2: matrise; oppfatninger om samarbeid.

3.3 Studiens kvalitet

Kvalitativ forskning bygger på en grunnforutsetning om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Informantenes uttalelser blir tolket av meg, en tolkning jeg ikke gjør uavhengig av kontekst.

Tolkningen gjøres under påvirkning av samfunnsforholdene og av diskursen omkring fenomener som skoleledelse, lærersamarbeid og elevorganisering på nåværende tidspunkt. Det kan være vanskelig å etterprøve resultatene i og med at både

informantene og omgivelsene er i kontinuerlig endring (Dalen 2004). Begge de to teamene jeg har studert vil etter all sannsynlighet løses opp av naturlige årsaker neste skoleår, samt at begge de to lederne går over i nye stillinger. Så er det heller ikke slik at kvalitativ forskning handler om identisk replikasjon. Derimot ville mange studier av det samme kunnet belyse problemstillingen bedre.

Datainnsamlingen har vært en produksjonsprosess der jeg har produsert data jeg har trengt for å belyse problemstillingen. Jeg er opptatt av at disse dataene skal ha så god kvalitet som mulig, da dette er en avgjørende forutsetning for å komme fram til holdbare og fruktbare analyseresultater (Grønmo 2004: 217). Kvaliteten på data i samfunnsvitenskapelige studier må sees i forhold til hva de skal brukes til. Grønmo skriver at kvaliteten er høyere jo mer egnet de er til formålet, nemlig å belyse problemstillingen.

I det følgende vil jeg diskutere kvaliteten på min egen studie gjennom følgende punkter: forskerrollen i kvalitative studier, validitet og reliabilitet.

Forskerrollen

Jeg har tidligere skrevet om samfunnsforskeren som deltaker i det han/hun studerer (jmf. kap. 2). I følge Grønmo følger to metodologiske konsekvenser av dette. Den første er det han kaller for reaktivitet eller kontrolleffekt; at kunnskapen preges av at de som studeres reagerer på at de blir studert. Dette har jeg skrevet noe om under kapittel 3.2.1 - intervju og jeg kommer ytterligere inn på det under punktet om validitet. Det andre er refleksivitet; at kunnskapen reflekterer forskerens referanserammer og forståelsesformer (Grønmo 2004: 9). Under dette punktet vil jeg diskutere hvilken betydning dette har hatt for meg i mitt prosjekt, samt gjøre eksplisitt rede for min spesielle tilknytning til fenomenet som studeres (Dalen 2004).

Kleven 2002 skriver at et ustrukturert intervju stiller store krav til intervjueren. Man må ha gode fagkunnskaper på det området intervjuet skal handle om og man må kunne få den som intervjues til å åpne seg og snakke. Man må videre kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp og kunne stille gode tilleggsspørsmål som fører samtalen videre (Kleven 2002: 75). Jeg jobber selv som lærer og har både erfaring fra ordinær klasseorganisering og noe som mer likner på storklasse. Jeg mener at jeg derfor har god kjennskap til hva som burde fokuseres under intervjuene, noe som i følge Dalen (2004: 17) er svært viktig i kvalitative intervjuer. Dette kan i noen grad veie opp for min manglende erfaring knyttet til denne typen av datainnsamlinger. Som nevnt i innledningen, har jeg en forforståelse, blant annet basert på egen erfaring, at storklasseorganisering kan tvinge fram et annet type samarbeid enn ved ordinært teamsamarbeid. Jeg har både før og underveis i dette prosjektet tenkt nøye gjennom hva dette har å si for mine tolkninger av materialet og hele veien forsøkt å ta et så objektivt ståsted som mulig. Jeg mener at min bevissthet og refleksjon rundt forforståelsen har hjulpet meg til dette. I denne forbindelse ser jeg likevel en ulempe ved å forske alene. Jeg har ikke fått kontrollert min subjektivitet underveis gjennom en annen person. Min veileder og mine medstudenter har imidlertid til en viss grad bidratt til dette underveis i prosessen gjennom aktive tilbakemeldinger.

Validitet

I vanlige ordbøker blir validitet definert som en uttalelses sannhet og riktighet. Et valid argument blir da et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. En valid slutning er basert på korrekte premisser (Kvale 2006: 165). Kvale skriver videre at en bredere tolkning av begrepet innebærer i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener vi ønsker å vite noe om. Grønmo 2004 definerer validitet som datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Han mener at validiteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingene og

validiteten er høyere jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner. Validiteten er derfor først og fremst knyttet til hvordan undersøkelsesopplegget er utformet (Grønmo 2004: 221).

Grønmo (ibid.) skriver at personer påvirkes av at de blir studert. Resultatene vil derfor aldri kunne gjengi et nøyaktig bilde av virkeligheten. Jeg kan vanskelig vurdere sannhetsaspektet ved den informasjonen jeg får. Jeg må forholde meg til det som blir sagt som personlige sannheter, hvordan intervjupersonene opplever sin virkelighet på det gitt tidspunkt. Likevel har jeg forsøkt å tenke gjennom hvilke fortellinger jeg har fått av informantene. Jorunn Møller beskriver tre typer av slike fortellinger: den autoritative, den fortrolige og søndagsfortellingen. I den autoritative fortellingen er det en eller flere bestemte perspektiver som kommer til uttrykk og disse er gjerne knyttet til et sannhetsregime om at sånn skal vi mene eller slik skal vi gjøre. Den fortrolige fortellingen kommer når den som intervjues stoler fullt og helt på at det som sies ikke blir misbrukt, mens søndagsfortellingen gjerne ligger innenfor det man opplever som akseptert praksis og hvor man bevisst forsøker å framstille seg selv og det man sier i et bestemt lys (Møller 2004: 39 – 40). Det er sannsynlig at jeg har fått litt av alle disse tre fortellingstypene i mine intervjuer. Jeg mener å ha sikret noe av validitetsaspektet ved uttalelsene ved å ha intervjuet to personer ved hver av skolene hver for seg, en lærer og en fra ledelsen. Jeg mener at datamaterialet belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene og at det dermed kan sies å inneha høy validitet.

Resultatene av denne studien kan ikke generaliseres til andre skoler, men som nevnt under utvalgsdrøftingen, er heller ikke dette en studie der hensikten er å generalisere. Dette er en idiografisk studie som retter søkelyset mot enkeltstående forhold som er klart avgrenset i tid og rom (Grønmo 2004). Dette betyr at kunnskapen jeg får kun antas å være gyldig for de forholdene som faktisk er studert. Andenæs (i Dalen 2004)

hevder at i kvalitative studier, er det mottakeren av forskningsresultatene som må avgjøre hvor anvendelige de er for egen situasjon. Hver enkelt person må relatere resultatene til egen kontekst og vurdere overførbarheten. For at man skal kunne gjøre dette, har jeg som tidligere nevnt, beskrevet hele forskningsprosessen inngående og lagt aktuelle dokumenter som vedlegg til oppgaven.

Reliabilitet

Reliabilitet har i følge Kvale med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. En generell definisjon av begrepet er ”*graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg*” (Grønmo 2004: 222). Han viser da til at reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet. Han framholder videre at det som regel ikke er mulig å teste og beregne reliabiliteten i kvalitative studier ved hjelp av standardiserte metoder, blant annet fordi undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier. Reliabiliteten i en studie bør likevel vurderes kritisk og grundig. Jeg drøfter derfor systematisk de ulike elementene i undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen.

Vurderinger av reliabilitet i kvalitative studier preges av forskerens betydning ved innsamling av data. Undersøkelsesopplegget mitt har i stor grad blitt til under selve datainnsamlingen, for eksempel gjennom at jeg har endret intervjuguiden underveis i prosessen. Mine tolkninger er som nevnt knyttet til konteksten der datainnsamlingen har foregått og undersøkelsesopplegget er tilpasset konteksten. Dette gjør at det i praksis er umulig å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlinger basert på nøyaktig samme undersøkelsesopplegg som i kvantitative studier. Reliabilitet, eller troverdighet i kvalitative studier innebærer derfor at de funn som presenteres ikke baseres på forskerens subjektive skjønn, men på data om faktiske forhold. For at data ikke skal baseres på tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen, har datainnsamlingen foregått på en systematisk måte og i samsvar med de metodene jeg

har valgt. Jeg har videre vurdert valg av metode, gjennomføring av undersøkelsene, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studienes kontekst. Jeg ser at det er en ulempe for meg når jeg forsker alene, at jeg mister muligheten til å sammenlikne mine beskrivelser og tolkninger med en annen forsker. Derfor har jeg for å sikre reliabilitet i undersøkelsen, beskrevet de ulike leddene i forskningsprosessen detaljert og gjort konklusjonene tilgjengelige for kritikk. På denne måten kan andre forskere se for seg selve prosessen og eventuelt andre interesserte kan vurdere hvorvidt mine funn kan overføres til deres hverdag.

Validitet og reliabilitet både skliir over i hverandre og utfyller hverandre. Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Et datamateriale kan ikke være relevant for problemstillingen dersom materialet ikke er pålitelig. Motsatt er reliabiliteten uavhengig av validiteten. Høy reliabilitet er ingen garanti for at materialet er relevant for problemstillingen.

3.4 Forskning og etikk

For at noe skal kunne kalles vitenskap, må etiske vurderinger inkluderes i hele forskningsprosessen. Samfunnsvitenskapelig virksomhet reguleres av noen normer som utgjør en samlet forskningsetikk (Grønmo 2004: 19). Virksomheten må foregå i full åpenhet og rapporter skal publiseres eller offentliggjøres i sin helhet. Jeg vil nå gå gjennom hvordan jeg har arbeidet for å følge de etiske retningslinjene.

Personopplysningsloven ble innført i 2001 og medfører meldeplikt for alle prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles av elektroniske hjelpemidler. Det første jeg gjorde da problemstillingen var klar, var å kontakte NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, for godkjenning av prosjektet. Jeg laget en

foreløpig intervjuguide (se vedlegg 2) og beskrev prosjektet i den grad det var mulig på dette tidspunktet. Da ingen personopplysninger skulle behandles, ga NSD ingen spesielle betingelser for godkjenningen. Likevel har jeg bestrebet meg på å ikke komme med opplysninger eller bruke sitater direkte som kan utfordre enkeltpersoners og gruppers rett til å være anonyme.

For å kunne si at man har fulgt etiske retningslinjer, er det viktig at informantene føler seg trygge hele veien. De må vite hva som er forskningens hensikt og hva resultatene skal brukes til. I denne studien har jeg hele tiden holdt informantene oppdatert på hva jeg skal bruke informasjonen til. Etter at jeg hadde valgt meg ut to skoler jeg ønsket å studere, tok jeg kontakt med rektorene ved de respektive skolene. Jeg informerte kort på telefon hvem jeg var, hva jeg studerte, hvilken hensikt prosjektet hadde og hvordan jeg hadde tenkt å gå fram. Begge skolene ble tilbudt en kort skriftlig gjennomgang av prosjektet før de sa endelig ja. Jeg sendte så et brev til begge skolene (se vedlegg 1). Begge ønsket å delta i prosjektet mitt. Ved Skogen skole ble det med en gang klart at det var syvende trinn jeg skulle forholde meg til, da dette var et team med lang erfaring med storklasseorganisering. Jeg informerte rektor ved Borgen skole om at jeg ved den andre skolen skulle studere et syvendeklasseteam og spurte om det kunne være mulig hos dem også. Syvendeklasseteamene ved begge skolene sa seg villige til å stille opp. Alle lærerne ved de to teamene fikk lese den skriftlige gjennomgangen av prosjektet før de samtykket til å delta. Etter observasjonene av teammøtene skulle jeg intervju to av lærerne, et fra hvert team. Ved Borgen skole hadde rektor spurt en av lærerne om hun kunne tenke seg å stille opp, mens ved Skogen skole ble teamet enig om hvem jeg skulle snakke med.

4. Empiriske funn

I dette kapitlet vil jeg først beskrive de to skolene, så redegjøre for hva jeg har av empiriske funn. Sitatene er merket med en bokstav og et nummer slik at man lett skal finne tilbake til de ulike sitatene det er referert til i drøftingskapitlet. Alle de fire informantene blander bruken av trinn og team når de snakker. Jeg vil gjøre oppmerksom på at det menes det samme hele veien, nemlig den gruppen lærere som arbeider på det samme trinnet.

4.1 Beskrivelse av de to skolene

Borgen skole

Ved Borgen skole har man valgt en ordinær klassestruktur, der hver lærer har sin klasse. Ved syvende trinn har de tre klasser, a, b og c, med fire kontaktlærere. Tre av kontaktlærerne er klassestyrere i hver sin klasse. Det framheves både fra lærerhold og fra ledelsen at de har et gammelt skolebygg som er bygd for å ha klasser og at bygget er lite fleksibelt med tanke på andre organiseringsformer. Ledelsen oppmuntrer til å tenke trinn og ikke klasser, men det ligger i bunn at hver lærer har hovedansvaret for en gruppe elever. Problematikken klasser/trinn/organisering har vært gjennomgått og drøftet i skolens personale og i FAU - foreldrenes arbeidsutvalg. Det ble da tatt en avgjørelse, på grunnlag av elevtallet, klassestørrelse, romkapasitet og lærerressurser, på at det ikke ville være særlige gevinster å hente ved å prøve å organisere annerledes. Rektor framhever klassen som arena for sosial utvikling og skolen velger å tenke at klassestyreren er leder av en sosial enhet.

Skogen skole

Ved Skogen skole har man valgt storklassestruktur på 4. – 7. trinn. Det betyr at det er ca 50 – 60 elever i en klasse med ca 3 lærere tilknyttet, avhengig av ressurstildelingen. Det framheves at skolen er avhengig av at forholdene er lagt til rette gjennom ulike størrelser på klasserom for å få til storklasser. Det er plass til opptil 60 elever i de største rommene, og trinnene har tilgang på mindre rom deler av uken. Storklasser framheves som en sosial enhet der ungene har mange flere å spille på enn i en ordinærklasse. Både ledelsen og lærerne sier at det er lettere for barn å finne noen de passer sammen med, samt at det er flere sterke elever som kan dra i en positiv retning. Jeg blir fortalt at de elevene som drar i negativ retning ikke får handlingsrom til å sabotere undervisning, både på bakgrunn at flere drar i positiv retning og at det hele tiden er flere lærere til stede i rommet som kan ta seg av de som ødelegger. Det framheves gode muligheter for tilpasset opplæring på den måten at man i storklassene enklere kan danne grupper som har noenlunde samme faglige behov, samt at flere lærere hele tiden ser elevenes ulike behov.

4.2 Funn

Jeg har som tidligere nevnt, valgt å sette alt datamaterialet mitt inn i en matrise jeg har utarbeidet ut fra Wengers modell og teori om praksisfellesskap (jmf. tabell 1). Jeg vil nå presentere det fortettede innholdet i disse matrisene, samt gi en utfyllende beskrivelse av det jeg ser som viktige funn. Under begge de to neste punktene, tar matrise 1 for seg det intervjupersonene sier om samarbeidets innhold og form, mens matrise 2 tar for seg det de sier om hvordan ledelsen legger til rette for lærings- og samarbeidsprosesser i personalet. Avslutningsvis vil jeg peke på forskjeller i funn ved de to skolene.

4.2.1 Borgen skole

Oppfatninger om samarbeid

Under dette punktet henviser jeg til Matrise 1 – Borgen skole, vedlegg 5.

Felles virksomhet

Kort oppsummert har jeg her sett etter hva lærerne på teamet sier at de forhandler om, hvordan de definerer sin egen virksomhet og hvordan de koordinerer respektive ønsker (jmf. kap. 2).

Læreren forteller at lærerne på teamet i liten grad samarbeider om innholdet i selve undervisningen. Hver enkelt står forholdsvis fritt til å planlegge og gjennomføre på sitt vis.

”Vi gjør ikke helt likt, altså jeg har noen ukeprøver som ingen av de andre klassene har for eksampel. De andre har andre ting. Men, så, så faglig sett så følger vi hverandre ganske greit hele veien. Så det blir liksom, innholdet i alle fag er noenlunde likt ”. (B1)

Likevel kommer det fram at de i noen grad samarbeider om hvilke metoder som skal brukes, hvilke lekser som skal gis, strategier for tilpasset opplæring og hva de skal ta opp på foreldremøtene.

”Og så satte vi i gang et tilpasset opplæringskurs i matematikk hvor vi skulle emnedifferensiere i matematikk. Da hadde vi en prøve først, en som vi brukte på en måte som en diagnostisk prøve i forhold til å se hvor skoen klemmer og pluss erfaringer fra klasserommet. E.. og så satte vi oss ned med det og så prøvde vi da å dele inn i grupper så man kunne lage tilpasset opplegg i forhold til hva den enkelte hadde behov for. Så det planla vi ganske detaljert. Men allikevel så var ikke kanskje alle til stede som trengte å være der på det møtet.” (B2)

Noe av tiden brukes også til å lufte frustrasjoner.

”Altså, jeg tror nok at, e.. alle har jo behov for å lufte det de har behov for å lufte, men det er klart at noen ganger så går tiden ganske fort når man holder på med det også, også er det kanskje andre ting vi kunne ha holdt mer på med, det tror jeg. Jeg

tror ikke vi har noen optimal løsning på det. Noen ganger så blir det mye prat og mmm.” (B3)

Informanten mener at teamsammensetningen har lite å si for samarbeidets innhold og form.

”Stort sett så er det ikke så veldig forskjellig, for uansett hvem man samarbeider med, synes jeg, så er det, det er liksom samme innholdet.” (B4)

Lederen hevder at det jobbes med å få et felles eierforhold til gruppen av elever på trinnet, men at organiseringen fremmer fagsamarbeid mer enn oppfølging av enkeltelever og at de har mer å gå på når det gjelder felles gjennomgang av utfordringer og utarbeiding av opplegg etter kartlegging.

”Selv om vi hele tiden jobber med at det er våre elever på trinnet, at alle lærerne på trinnet skal ha et medansvar for elevene på trinnet, så ser jeg nok at de samarbeider mye om den faglige tilretteleggingen og jobber vel hele tiden med å få et felles eierforhold til gruppen av elever, men det er nok mindre.” (B5)

Han sier at lærerne nok kan samarbeide mer om innhold i timer. Det er et ønske fra ledelsen om å bedre kvalitetssikringen på trinn. De må jobbe mer med sin egen agenda for samarbeid, men det er ledelsen som må angi retningen.

”Vi samarbeider med trinnene selvfølgelig, men at det må være en klar forventning fra ledelsen om at det finnes en grunnleggende agenda. En tre-fire punkter som vi skal oppnå i vårt samarbeid. (...) Altså det må være en forventning om at trinnet har bevissthet rundt hvilken agenda de skal ha i sitt samarbeid.(...) Det er klart den bør være holdningsmessig i tråd med hva vi ønsker, eee. Ta de kvalitetssirkelene. Altså jeg har tanker om en agenda, hvordan funker det sosiale arbeidet vi driver med i klassen nå, hva oppnår vi med det. At de sjøl er kvalitetssikre rundt det.” (B6)

Han mener videre at man ikke kan oppnå pedagogisk utvikling som gruppe hvis teamet ikke fungerer, men at mange lærere oppnår resultater i klasserommet likevel.

”Jeg tror at mange lærere er så, de er så profesjonelle i sitt samspill med elevene, men det de ikke oppnår er pedagogisk utvikling som gruppe hvis det er et trinn som ikke fungerer. Men det er nok veldig mange lærere som er dyktige folk i klasserommet og som blir drevet av det samspillet som skjer med elevene. For at... ”ok, jeg har ikke kjempesamarbeid på trinnet... jeg har det godt i klasserommet og de jeg jobber nærmest sammen med”, men de finner former som fungerer.” (B7)

Han framhever det som en styrke at lærerne skriver en del beskjeder hjem hver for seg, men at det er viktig at fellesbeskjeder gis på samme måte.

Gjensidig engasjement

Kort oppsummert har jeg her sett etter det gjensidige engasjementet i teamet. Jeg har sett etter hvordan de engasjerer seg felles i ulike oppgaver, hvordan de arbeider for å opprettholde dette engasjementet og hvordan de utnytter den kompetansen de samlet innehar (jmf. kap. 2).

Læreren forteller at lærerne på teamet jobber mye hver for seg. Det gjensidige engasjementet i teamet består først og fremst i å gi hverandre respons på opplevelser i klasserommet og drøfting av elevproblematikk.

”Altså, vi har en veldig åpen dialog sånn i forhold til de elevene vi har i de enkelte klassene, for vi kjenner dem godt alle sammen. Så vi har ofte en sånn lufting i starten over hva som har skjedd i det siste og ...e... og samarbeider litt om hvordan nye strategier kan gjøres eller om vi kan organisere ting litt annerledes. Også fordi det er et, en viktig arena for å få ut litt sånn frustrasjon hvis man har hatt en litt sånn hektisk skoledag eller en periode, så er det greit å få litt respons på det.” (B8)

Videre låner de hverandre bøker, opplegg og kopier til undervisningen, samt gir hverandre tips hvis noe gikk bra/dårlig med et opplegg.

”Altså det er veldig rause linjer mellom de på trinnet.” (B9)

De samarbeider ikke om konferansetimer, men stiller opp dersom det er nødvendig og gir hverandre nødvendige tilbakemeldinger på elever.

”Klassestyrer har jo på en måte et overordnet ansvar for mine 22 da, mens jeg har kontaktlærerfunksjon for med da 16, det vil si at hvis det ikke er strengt tatt nødvendig så trenger jeg da ikke å være på de siste 6 konferansetimene, men det er klart at er det nødvendig, så må jeg stille opp der, men det ville jo hvilken som helst annen lærer på trinnet også gjøre hvis det er et spesielt behov i forhold til den eleven. Hvis problemet er i musikktime, så kommer musikk læreren, altså uavhengig av om du er kontaktlærer eller ikke.” (B10)

Informanten forteller at lærerne holder en hyggelig tone seg i mellom, at de er trygge på hverandre, at de støtter seg til hverandre og skyver hverandre foran når det er noe enkelte er spesielt gode til. Det er ikke tid til organisert kollegaveiledning slik denne læreren vurderer det.

”Jeg tror nok vi vurderer egen undervisning, det tror jeg vi gjør fortløpende, men ikke noe, man kan på en måte diskutere der gikk jeg for fort frem eller der burde du gjøre det, særlig hvis, i og med at vi har de samme fagene, så gjør vi jo erfaringer og, her gjorde jeg helt klart det feil, så når du skal gjennomføre det i din klasse så bør du gjøre det på en annen måte. Sånn gjør vi, men vi er veldig, vi har ingen kollegaveiledning eller noe sånt noe.” (B11)

Tid kommer opp gjentatte ganger som en kilde til frustrasjon. Møtene preges av at de er hektiske og man går derfra ør i hodet. Det pekes på som negativt at det blir lite tid til refleksjon. På spørsmål om utnytting av kompetanse, svares det at lærerne på teamet i utgangspunktet liker litt ulike fag og at det hadde vært en fordel om hver enkelt kunne hatt færre fag, men at dette er en del av en større diskusjon omkring organisering ved skolen.

”Jeg tror nok at med faglig fokus og sånn kunne jo vært enda bedre hadde vi hatt enda færre, en litt mindre fagkrets. At du blir, at du kan ting helt til fingerspissene.” (B12)

Lederen forteller at man ved store elevutfordringer, kan omdisponere lærerressurser og fordele utfordringene mellom lærerne på trinnet. Informanten forteller at det er stor åpenhet for å ta elevutfordringer i fellesskap. Skolen jobber med ”vi-skoletenkningen” på trinnene fordi det er viktig at den enkelte lærer ikke føler at han/hun står alene med utfordringene. Lærerne kan fordele enkelte av fagene mellom seg på trinnet dersom lærerne selv ønsker dette. Denne lederen snakker en del om hvilken funksjon teammøtet skal ha og stiller seg selv spørsmål rundt hvor effektiv ”frustrasjons-lufte-delen” av møtet er.

”Hvor mye av møtet skal ha funksjonen å nettopp å kunne dele med de bekymringer og utfordringer man har og få tilbakemeldinger på det og ja, hvilken funksjon møtet skal ha. Og det er en viktig funksjon, både for fellesskapet, men også for å støtte opp om den enkelte, så er jo det en viktig funksjon. Men så kan vi igjen si at... hvor effektiv er den delen av møtet? Men at møtet skal ha en sånn type funksjon også, det

tror jeg nok, men det er jo snakk om hvor effektivt det blir (...). Og vi må være forsiktige med å ta bort fora som har en funksjon. Men effektiviteten i det er jo en annen sak. Vi er vel alle ved dagens ende ofte glad i å snakke om det vi har opplevd.” (B13)

Felles repertoar

Kort oppsummert har jeg her sett etter rutiner, ord, verktøy, metoder, historier og handlinger som teamet har tatt opp i seg og som er blitt en del av praksis (jmf. kap. 2).

Læreren forteller at det på bakgrunn av at det er flere lærere med redusert stilling på trinnet, kun er tid til et felles møte i uka. Det presses mye inn på dette ene møtet og dette skaper en hektisk arbeidssituasjon og en hektisk tone i møtet.

På møtene drøftes elevsaker, de går gjennom planer og prosjekter for tiden framover, strategier for tilpasset opplæring, samt eventuelle saker fra ledelsen. Til møtene brukes et fast møterom og det er kontaktlærerne, samt inspektør som er fast til stede. De andre lærerne kommer og går litt, noe som skaper litt kaos. Igjen framheves tid som et problem. Det blir lite tid til ettertanke og filosofering over læringsmetoder etc., det er mye informasjon som skal veksles på kort tid, samt at logistikk, som for eksempel organisering av kulturbesøk ved skolen, tar mye tid. Hun forteller videre at denne hektiske arbeidssituasjonen gjør at praktiske oppgaver ikke kan gjennomføres på disse møtene.

”(...) nei, altså, det er ofte, det merket vel du når du var her, at det er litt sånn sirkus, det er litt sånn, folk kommer og går og banker på døra, kan jeg låne Per litt, eller sånn, jeg skulle gjerne hatt to ord med deg og ... så vi, det blir, det går veldig på kryss og tvers. Det er ikke en stille stund, nei det er ikke det altså. Det skaper en hektisk tone, det gjør det. Det gjør det, så noen av de spørsmålene du hadde innledningsvis, litt sånn, altså den derre ettertanken, den filosoferingen over ulike læringsmetoder og sånne ting, det er ikke rolig nok klima for det, jeg vil påstå at, det er mye informasjon som skal veksles på veldig kort tid, e... og det er jo både liksom beskjeder om riksteateret kommer, altså bare det å få til logistikken i sånne besøk for eksempel kan jo ta fort førti minutter da. Altså, da er jo han der og da kan vi ikke det

og da må vi bytte og det er mye sånn og så kommer det inn noen og henter noen og, altså det er, det er innmari hektisk.” (B14)

Igjen kommer det også fram at hver enkelt lærer har muligheter til ”å gå sin egen vei” etter drøftinger der man ikke er enige.

”Det skjer jo ofte at noen sier, jammen det syns jeg er bortkastet tid. Nå skal vi fokusere på det her. Å ja, nei men det, ok, og så får man stå for det. Også, det er en diskusjon der, altså det kunne ha endt opp med nei, men jeg prioriterer det. Men stort sett så velger vi å gå samme vei.” (B15)

På spørsmål om bruk av læreplanen i samarbeidet, svarer hun at den ikke blir mye brukt utover i året. Den brukes når årsplanene legges, og at de bruker lokale planer utover dette. Trinnet har akkurat fått bærbar pc som de kan begynne å bruke under teammøtene.

Lederen sier at det brukes mye tid på koordinering og oppsummering og at det blir lite tid til refleksjon og kvalitativ vurdering.

”Altså vi foretar en kvantitativ vurdering, ja det er gjort, men den kvalitative, var det effektivt, oppnådde vi de resultatene vi ønsket, hvilke resultater oppnådde vi, se det i forhold til pedagogisk teori og oppdraget vårt som skole, det blir det nok mindre tid til. Vi skal på tur, vi må gå da og da. Når vi er tilbake på turen, så; var vi på tur, ja, gikk vi klokka ni, ja. Men om elevene våre opplevde at de fikk utviklet sin sosiale kompetanse som publikum på den friidrettsdagen de var på, nei det er et annet spørsmål.” (B16)

Han ønsker at samarbeidet skal gå mer på å jobbe med de sosiale utfordringene og på læringsstrategier.

”E... når man snakker sånn så blir det ikke så gjennomtenkt nødvendigvis, men hvis vi tenker oss at vi, vi skal både drive med utvikling av sosial kompetanse, fagkompetanse, læringskompetanse og fordelingskompetanse, så hadde vi jo ønsket da, at samarbeidet skulle gå på å jobbe med de sosiale utfordringene vi har nå. Hvordan skal vi jobbe med den sosiale læringa vi trenger nå? Hvordan skal vi jobbe med de læringsstrategiene? Hvilke tema skal vi bruke det på? Hvordan kan vi legge an det? Det ønsker vi at skal skje der. Om det er side 48 eller 49 det er jo greit å avtale skal man havne der. Men jeg syns nok at dette med hvilke, nå skal vi starte med en prosess-skrivingsøkt. Hvordan skal vi legge til rette for det? E.. og det tas også.” (B17)

Han hevder at det er godt å dele erfaringer fra klasserommet etter seks timers sceneopptreden, men at det kanskje hadde vært mer effektiv om man startet dagen med teammøte.

Oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid

Under dette punktet henviser jeg til matrise 2 – Borgen skole, vedlegg 6.

Felles virksomhet

Kort oppsummert har jeg her sett etter hvordan det sies at ledelsen legger til rette for at teamet skal forhandle fram sin egen virksomhet og hvordan det sies at de legger til rette for koordinasjon av respektive ønsker (jmf. kap. 2).

Læreren sier ingenting under intervjuet som jeg har kunnet relatere til dette punktet.

Lederen svarer, på spørsmål om hvor fritt lærerne står til å kjøre sitt eget løp, at dette varierer veldig, men at man ikke har mulighet til å ”snu bunken” år etter år.

”For eksempel har vi jo hatt kartlegginger som igjen har endt opp med at vi da planlegger for hver våre grupper, altså en gruppe på tvers av trinnet hvor vi planlegger for en gruppe som ut fra kartlegging har et tema som de skal fordype seg i. Og da har man jo ikke noen mulighet til å snu bunken. Da er det jo basert på en kartlegging og en fordeling av arbeidet. Men det er klart at veldig mye av undervisningen, den er det jo læreren som står fritt til å gjøre.” (B18)

Gjensidig engasjement

Kort oppsummert har jeg her sett etter hvordan det sies at ledelsen legger til rette for et gjensidig engasjement i teamet og i personalet som helhet. Jeg har videre sett etter hva det sies om hvordan ledelsen legger til rette for å skape og opprettholde

praksisfellesskap ved skolen og hvordan de greier å utnytte personalets kompetanse (jmf. kap. 2).

Læreren kommer tilbake til dette med tid. Hun føler at de har for lite tid sammen og at på slutten av dagen, da teammøtene er lagt, er alle slitne. Hun sier at teamene ikke får veiledning på samarbeid, men at ledelsen har gått inn og hjulpet enkelte team som sliter med samarbeidet.

”Jeg vet at det har vært konflikter på enkelte trinn her på huset, det vet jeg. Hvor de har måttet, hvor ledelsen har måttet gå inn. Det er i hvert fall et forsøk på hjelp, så det.” (B19)

Ledelsen påvirker ikke samspillet i teamet, slik hun oppfatter det og hun oppfatter det slik at teamene settes sammen ut fra lærernes ønsker og fagkrets. Hun hevder at det har vært diskutert hvorvidt de skulle sette i gang med kollegaveiledning, men at dette ikke har blitt noe av.

”Men nå er det, nå er det såpass fjernt at hvis noen, hvis noen hadde kommet til deg og sagt at du, nå vil jeg gjerne vurdere det du gjorde i den timen, så syns jeg egentlig at du (latter) kunne gjort det litt annerledes, men det var veldig bra, altså det ville vært veldig unaturlig. Det tror jeg hadde blitt sett på som veldig sånn, e.. ja hårsårt.” (B20)

Hun peker flere ganger på frustrasjoner i personalet i forbindelse med introduksjon av tilpasset opplæring.

”Altså, jeg tror nok at når tilpasset opplæring ble introdusert, fordi at mange føler jo at de har drevet tilpasset opplæring i mange år, og så ble det på en måte trukket ned som et nytt fenomen. Det var det nok mange som synes var relativt provoserende. E... og det var mye diskusjon i forhold til det, det var det. E.. og da var en litt sånn negativ ”buzz” på det, det var absolutt på det at det ble tredd ned og ikke på det at hva er det vi får til, hva er det vi må forbedre oss på. Det ble liksom ikke lagt opp til den, det ble bare sånn, nå må vi bli bedre dere. For det sitter masse kompetanse på huset her som ble på en måte skjøvet til side, så mange arbeidsmetoder som ble introdusert nå, har jo folk vært med på for femogtjue år siden ikke sant, så det er, det er ikke så mye nytt under solen.” (B21)

Lederen forteller at ledelsen legger til rette for samarbeid gjennom arbeidsplaner og arbeidstidsavtale til hver lærer, samt at det settes av tid til teamarbeid. Et gitt antall timer per år legger ledelsen føringer for det pedagogiske innholdet i teamarbeidet. Det er et generelt mål ved skolen å dra det pedagogiske utviklingsarbeidet ned på trinn-nivå fordi de mener at teammøter et egnet debattfora, i motsetning til PLU⁷, der hele personalet er til stede.

”Fordi det vi tror da, er at det er jo gjennom å jobbe, det er jo på trinnene utviklingsarbeidet skal synes, det er der handlingen skal skje. Derfor forsøker vi bevisst å trekke det til det fora.” (B22)

Han framhever det som positivt at en av inspektørene har undervisning på trinnet og deltar i samarbeidet. Man får ikke da bare en kontroll- og ordrefunksjon, men er en som er med og løser. Denne tosideige rollen kan også være vanskelig fordi man sitter på to sider av bordet samtidig.

Ledelsen ved skolen legger vekt på tanken om kvalitetssirkler på trinn. Kvalitet skal utvikles og vurderes på trinn.

”Hva, hvorfor og hvordan er de spørsmålene trinnene skal ta stilling til. Vi fra ledelsen skal ikke komme inn og vurdere kvaliteten, det skal skje i trinnsamarbeidet. For jeg har veldig tro på horisontale kvalitetssirkler da, i stedet for de vertikale. De vertikale blir ikke borte av den grunn, men de vertikale må være mye mer i form av rapportering enn i form av analyse. Analysen må foregå i det horisontale plan.” (B23)

Han hevder at de har hatt en runde med rollefordelinger og noe teoribakgrunn på dette med teamarbeid, men at det ikke er mye fokus på teamarbeid underveis i året. Ledelsen går derimot inn og jobber med enkelte team hvis de har det vanskelig. De leder da teamutviklingsarbeid gjennom teamsamtaler og arbeidsmøter. Når det gjelder teamsammensetningen, er det ikke personalforhold som avgjør dette, men kompetanse og klassefokus. Han tror teamsammensetningen har betydning for samarbeidet, men dette kommer langt ned på prioriteringslisten.

⁷ PLU er en forkortelse for planlegging- og utviklingstid for skolens pedagogiske personale.

”Fokus ligger på å få e... klasser som fungerer med sin leder. Ikke mye fokus på at trinnene skal fungere de voksne seg i mellom. Der har vi nok litt den tanken at du er ansatt her for å gjøre en jobb. Vi legger mye vekt på personlig egnethet i forhold til klassestyreroppgaven. Er veldig mange forhold som spiller inn for sammensetning av trinn og kjemien mellom trinnmedlemmene, den har vi nok ikke lagt mye vekt på. Har nok lagt mest vekt på hvordan vi mener dette vil fungere for de klassene med de klassestyrerne. Ut fra de, alle de ”loose ends” som vi har. Når det gjelder sammensetningen i forhold til team, så er det klart vi ser jo på det i forhold til at vi for eksempel har vi, må vi sikre at på 1., 2. og 3. klasse har noen med spisskompetanse på lese og skriveopplæring. At det må vi sikre på trinnet, altså en faglig, en fagkompetanse som vi må sikre oss at vi har. Den jobben gjør vi. Og de får et stort ansvar i forhold til de tingene de har spesiell kompetanse innenfor.” (B24)

For å hjelpe lærerne i vanskelige situasjoner, har ledelsen ved enkelte anledninger overtatt hovedansvar for kontakt- og oppfølging av problemelever over en periode. På spørsmål om utnytting av kompetanse i personalet, forteller han at man ved skolen legger opp til erfaringsutvekslinger i plenum hvor trinnene legger fram for fellesskapet og der koordinatorene i de ulike fagområdene kan komme med innspill.

Felles repertoar

Kort oppsummert har jeg her sett etter hvordan det sies at ledelsen legger til rette for utviklingen av et felles repertoar i personalet (jmf. kap. 2).

Læreren mener det er viktig å se praktisk betydning av den teorien det legges opp til arbeid med i fellesskap ved skolen. Av innhold i fellesøkter ved skolen nevner hun fagdiskusjoner; mål og virkemidler for å nå mål, metodediskusjoner og enkelte forelesninger med diskusjoner i etterkant. Hun er likevel usikker på om det de diskuterer setter varige spor hos lærerne.

”(...)så det er jo stadig vekk faglige diskusjoner synes jeg. Men jeg vet ikke om det setter noen varige spor, altså det blir sånn, det blir diskutert.” (B25)

Hun forteller at det er ulikt hvor mye utviklingsoppgaver de ulike teamene får, avhengig av hvilken inspektør de har og at dette virker som en kilde til frustrasjon i personalet.

”Jeg har hørt at andre grupper her på skolen får bortimot hjemmelektse, altså får veldig mye sånn teorioppgaver som en annen undervisningsinspektør er opptatt av. Som de opplever som veldig unyttig og frustrerende.” (B26)

Videre sier hun at læreplanen blir referert til ganske ofte og at man har inntrykk av at den ligger i bunnen for vurderinger ledelsen gjør.

Lederen forteller at ledelsen legger føringer for hvilket utviklingsarbeid som skal skje gjennom å styre hvilke drøftinger lærerne skal ha på en del møter.

”Vi hadde i høst en ganske fast plan med milepæler for hva man skulle ha gjennomført av utviklingsarbeid til bestemte datoer. E... så det var jo føringer på hva de måtte planlegge utenom den tiden vi var der. Men vi bryr oss ikke så veldig mye.” (B27)

Skolen har en metodeplan (en plan over hvilke metoder som skal benyttes i undervisningen) det er gjort vedtak på at skal brukes hvert år. Videre kommer ledelsen med innspill på PLU som de tar med seg videre til teammøtene. Han hevder at PLU blir for stort i forhold til å kvesse en pedagogisk debatt og at de vil inkludere flere i debatten ved å trekke diskusjoner ned på trinn. Oppsummeringer skjer oftest i fellesskap, men da har det skjedd en grunnleggende debatt et annet sted først. Han peker igjen på at det er ledelsen som må peke ut retningen for dette arbeidet og at de prøver å vise sammenhenger i det man driver med som skole. Han opplever at det er et ønske blant lærerne at ledelsen skal angi retning og avgrense fokus. Lærerne har hele tiden fokus på hvordan de skal lykkes i klasserommet med elevene og fagene. Da må ledelsen ha et litt mer overordna fokus slik at man henger sammen som skole.

Han mener at utviklingsarbeid ikke blir sett på som positivt av lærerne dersom man ikke kan peke at ting står i en større teoretisk sammenheng. Man har derfor samlet opp det man driver med på skolen på en plakat på veggen. På denne måten erkjenner man at skolen har et pedagogisk teorigrunnlag i bunnen.

”Den enkelte lærer som driver med sine tankekart, han skal vite at det er en læringsstrategi, den bruker vi både for å oppnå fagkompetanse og læringskompetanse, og den er basert på en teori. Se at det har sammenheng og at det ikke er sånn hopp og sprett og tjo og hei og kenguruskole vi driver med. Det står faktisk i en større sammenheng det vi driver med.” (B28)

Han forteller også at læreplanen brukes lite, men at man heller jobber ut fra de lokale planene som er utarbeidet på grunnlag av læreplanen; metodeplanen og læreplaner for fag.

4.2.2 Skogen skole

Oppfatninger om samarbeid

Under dette punktet henviser jeg til matrise 1- Skogen skole, vedlegg 7.

Felles virksomhet

Se beskrivelse over og kapittel 2.

Læreren forteller at samarbeidet går lett på grunnlag av at lærerne i teamet kjenner hverandre godt. De forhandler om flere aspekter vedrørende fellessystemet i klassen; menneskesyn og elevsyn, reaksjonsmønster og væremåte ovenfor elevene, samt hvilke rammer de skal ha i klasserommet og for samarbeidet sitt. Når det gjelder undervisningen, forhandler de om hva som skal gjennomgås i timer og hvordan, de har metodediskusjoner og lager en periodeoversikt fra uke til uke over hva som skal skje til hvilke tider og hvem som har ansvaret for de ulike aktivitetene. På teammøtet lages også en og en arbeidsplan for neste periode. De blir enige om hvilke innleveringer og prøver det skal legges opp til og sørger sammen for å følge planlagt progresjon. Videre forhandler de om hvilken informasjon som skal gis til hjemmene og det framheves at det er viktig med positiv kontakt med hjemmet. Han framhever flere ganger at konfliktløsning i klassen går svært godt.

Lærerne definerer virksomheten ved at de er veldig klare på at skal de jobbe med storklasse, så vil de ha det på sin måte. De vil være tre likestilte lærere med likt ansvar for gruppa. De ønsker at foreldrene kan henvende seg til alle tre. Dette

medfører at hver unge følges opp litt mer enn ellers. Dette er svært tidkrevende i starten, eksempelvis deltar alle lærerne på 55 konferansetimer første når man starter opp med en storklasse. Det framheves imidlertid flere ganger store gevinster av dette arbeidet, at alle lærerne får god felles elevkunnskap som er nyttig og arbeidsbesparende i lengden.

”Altså, foreldre har jo angst, du kan jo tenke deg sjøl, når sønnen din skal komme, begynne på skolen, hvis han skal komme i storklasse, angsten er sånn, kommer de til å se ungen min liksom. Hvem skal ta ansvar for han? Og, og det er sånn, vi hadde hyppig tilbakemeldinger, logger og tilbakemeldinger fra elevene og også på foreldremøtene, hvordan fungerte det, hvordan, hvordan har det blitt nå i forhold til hvordan det var. Er du engstelig nå, går det bra nå, også tilbakemelding og så justere i forhold til det. Og sist var det en elev som sa jeg trudde jeg skulle liksom skulle miste alle vennene mine jeg nå, fordi jeg måtte dele dem med så mange liksom, men det som er så fint er jo det at jeg har fått så veldig mange nye venner. Og da tenkte jeg, yes, dette her funka ja.” (S1)

Videre defineres virksomheten ved at teamets møtestruktur blir til underveis. De har ikke noe fast mønster og det hevdes at dette gjør dem til det gode teamet de er. Det fremmer fleksibilitet.

”Og dette her er også en del av det som, det som e.. altså, som kanskje er veldig betegnende for oss tre som jobber sammen, at vi er veldig fleksible. Vi har ikke noe, altså, vi, det går ikke an å være firkanta i dette systemet her. Du kan ikke ri egne kjepphester på samme måte som du kanskje kan gjøre hvis du er aleine som lærer, og det er veldig godt, fordi du senker skuldrene etter hvert for atte vi klarer å, eller vi tåler forandringer, hvis noe skjer, noen kommer innom, noen som må gjøre noe, ledelsen sier, nå trenger vi det, altså så er det ikke, altså det ødelegger ikke dagen for oss hvis det skjer. Og det er deilig.” (S2)

Lederen forteller at på papiret har hver lærer ansvaret for en gruppe elever, men at i praksis har de funnet en mer hensiktsmessig løsning der de stepper inn for hverandre hele tiden.

Hun mener at de bruker mye tid på organisering, det å få til ukeplanen på ulike nivå med eksempelvis kurs og ulike tema. Når det gjelder fordeling av arbeid seg i mellom opplever hun det som om en tar ansvar for en oppgave, men de er sammen om det.

Hun framhever kvalitetssikringen man får ved å være flere i planlegging, gjennomføring og evaluering. Hun framhever som positivt at lærerne snakker om situasjonene og hva de skal gjøre videre.

”De eier løsningene sammen. Og det har jo vært mange tunge elevsaker der inne, og vi har fått løst mange tunge elevsaker fordi de er tre som har sett og tre som har reflekter og snakka sammen og da får du, min erfaring er at kvalitetsmessig så skjer det noe da med den handlingen som det blir bestemt at, nå skal vi gjøre det sånn eller sånn eller sånn, har man diskutert det med noen, så blir det en høyere kvalitet på den, på det tiltaket.” (S3)

Gjensidig engasjement

Se beskrivelse over og kapittel 2.

Læreren framhever ”Vi-følelsen” flere ganger og forteller at lærerne på teamet har det veldig fint sammen og at de backer hverandre opp underveis.

”Det som er tydeligst med oss er vel den tryggheten vi har på hverandre. Altså vi, jeg er så trygg på de kollegaene mine jeg, de kommer ikke til si noe stygt om meg de. Vi er fullt og helt et samkjørt team. Noe av det beste som har vært på skolen her.” (S4)

Lærerne tar felles ansvar for elevene.

”Hele tiden har vi det sånn at alle ungene er våre og når vi har konferanser med vanskelige elever, vi har jo hatt en ganske tung masse her, vi har hatt barnevernssaker, selvmordsaker, voldeligste eleven i kommunen har gått hos oss, så vi har hatt krevende unger hele tida og de som er krevende da har fått to eller tre lærere til stedet på konferansetimen. Sånn at vi hele tiden har kunnet backe opp hverandre hvis det har vært svært vanskelige tilfeller.” (S5)

De tar over undervisning og vanskelige elever for hverandre og har mye kontakt utenom arbeidstid. Han forteller at de hele tiden setter et positivt fortegn på møter og at dette gjør at de blir mindre slitne. Han mener at teamet går mer inn i ukeplaner og lekseplaner enn ved ordinært trinnsamarbeid og at det blir mer samarbeid om det daglige arbeidet i klassen. De forbereder hver time sammen og framhever fordelene ved at det er tre som sørger for at arbeidet blir gjort. De opplever at de aldri er alene

om ansvar og hjelper hverandre eksempelvis i svar på foreldremøter. Han påpeker at det å bygge opp en storklasse er mye arbeid, men at det betaler seg i lengden.

”Men, men vi prøver å dele på arbeidet hele tida, vi fordeler arbeidet, det er ingen av oss som skal sitte å ikke ha noe å gjøre liksom. Vi, vi deler alt så langt det lar seg gjøre å dele. Nå har jeg datatid, så jeg har litt kortere undervisning enn de andre, men har jeg tid, så bruker jeg det på holdt på å si, på fellesskapet. Så, så lenge vi er på skolen, og vi er på skolen omtrent like lenge, slutter omtrent like tidlig på fredager.” (S6)

Lærerne prøver å dele på arbeidet hele tiden. De bruker ledig tid på fellesskapet og deler på å ta ut støyende elever. Igjen framhever informanten felleskunnskapen om ungene som et viktig bidrag til å lykkes i samarbeidet og i klasserommet. De deler ”vanskelige” foreldre mellom seg – den som takler personen best tar hånd om saken. Han forteller at dette gjør at man ikke får tapsfølelse av å ikke takle foreldre.

”Og når jeg jobba aleine for eksempel, jeg tenker på samarbeid på trinn da, hvis jeg sleit med en elev da, det er litt sånn, nesten litt sært å begynne å ta og få hjelp av de andre som sliter med sine ting liksom på trinnet da, hvis du skal ha hjelp til en av dine. Det er ikke fullt så enkelt å få til. Så der er vi nå ikke sant, nå må vi ta tak, mer vi-følelsen.” (S7)

De tre lærerne har hver sine styrker/fag de prefererer og tar derfor mer ansvar for hvert sitt hovedområde. Selve kompetansen er i følge denne læreren forholdsvis lik, men de spiller på hverandre hele tiden, lærer hverandre f. eks data. Likevel sier han at de kan utnytte hver enkelts kompetanse mer i kurssammenheng med elevene og i opplæring av hverandre enn det de gjør per i dag.

Lederen forteller at lærerne synes jobben er morsommere når de jobber med storklasse. De sier at de ikke er så slitne og mange vil aldri gå tilbake til vanlig klasse igjen.

”Og disse tre, mange av de lærerne som er på storklasser, ikke alle, men mange av de, er veldig opptatt av at de syns at jobben er morsommere nå. Når de jobber på den måten.” (S8)

Hun framhever på lik linje med læreren at man får et annet type samarbeid i storklassene enn i vanlig trinnsamarbeid. Alle følger det samme opplegget, tilpasset

opplæring blir et felles ansvar og de samarbeider mer om innholdet i dagen. Lærerne får brukt sine sterke sider og spisskompetanse mye mer enn i vanlig klasse, dette øker i følge henne trivselen.

Videre framhever hun mulighetene for refleksjon og løpende kollegaveiledning. Hun mener at lærerne forsterker hverandre i undervisningssituasjoner og at de får en forsterket autoritet i klasserommet. Lærerne lærer av hverandre i undervisningssituasjoner, eksempelvis hvordan man didaktisk legger opp en engelsktime. De får da mye gratis erfaringslæring. Hun framhever videre mulighetene for refleksjon i etterkant av undervisningsøkter.

”For vi ser, i løpet av disse årene, så ser vi at man får et litt annet type samarbeid i storklassene. Samarbeidet er ikke mer sånn at du skriver lekseplan med a- klassen og b- klassen, du lager, du samarbeider om lekseplan, du gjør det samme, det er ofte det trinnsamarbeidet kan være. Du får et helt annet type samarbeid, du får refleksjonen du får den løpende kollegaveiledningen.” (S9)

Videre forteller hun at alle de tre lærerne hele tiden er orienterte om alt, men at de har noen områder de tar mer ansvar for enn andre. Hun framhever at det er lurt å fordele oppgavene litt, men at det er bra med samordning underveis.

Felles repertoar

Se beskrivelse over og kapittel 2.

Læreren forteller meg her at arbeidsbyrden er ”sesongbetont”. I begynnelsen av året går det veldig mye tid til elevarbeid, til å opparbeide elevkunnskap og tillit hos foreldrene. Dette gjør blant annet at de har muligheten til å ta over konferanser for hverandre hvis en er syk.

”(…) men alle elevene jobber vi oss gjennom sammen, sånn at hvis jeg er borte en dag, på en konferansetime, så kan en av de andre ta min konferansetime på lik linje som at jeg kunne tatt den sjøl, så det bruker vi en del tid på. Men samtidig så skaper det veldig sånn stor elevkunnskap og at foreldrene føler veldig trygghet i dette her, ikke sant.” (S10)

Han framhever dette som en svært tilfredsstillende måte å jobbe på og sier at det fineste er hvordan de sammen greier å fjerne problemer i klassen. Flere ganger nevner han at bråkmakerne får aldri vist seg for publikumet sitt og at undervisningen alltid settes i gang med en gang. Det blir derfor aldri kjefting i plenum for noe som gjelder en liten gruppe elever. Videre framheves mulighetene til å enkelt tilrettelegge for TPO⁸ i dette systemet. De har et storklasserom, et grupperom og et vanlig klasserom som i tillegg til den felles elevkunnskapen og selve organiseringen, er med på å lette dette arbeidet.

”Jeg har aldri hatt det så allright som lærer jeg egentlig, som når jeg jobber i akkurat denne, og nå har jeg jobba i tredve år som lærer, og jeg synes at akkurat denne måten å jobbe på, den er veldig tilfredsstillende sånn faglig for meg.” (S11)

Han framhever som en stor fordel at teamet har eget trinnkontor. Der har de alt trenger: bøker, telefon, flere datamaskiner, samt kopimaskiner innen rekkevidde.

I løpet av de årene teamet har jobbet sammen, har det etter hvert utviklet seg en form på samarbeidet på som passer lærerne godt. De bruker ikke læreplanen mye i løpet av året, men setter opp hovedtrekk i begynnelsen av året. De tilbyr frivillig studietid for elevene, en form for leksehjelp, der en lærer er på leksehjelp og de to andre retter bøker. Det framheves gjentatte ganger en fordel med å være tre stykker til stede i klasserommet, nemlig at de oppnår spontan vurdering av undervisning. De gir hverandre tilbakemeldinger kontinuerlig og er trygge på hverandre.

”Altså vi er ikke noe redde for hverandre, vi kan si de, vi kan si nå dumma jeg meg skikkelig ut som tok den varianten, og fordi det hadde jo dere avtalt at dere ikke skulle ta, så, men altså vi gjør jo ikke det i klasserommet, vi sørger for at vi tar det liksom på kammerset, sånn at vi ikke, vi må jo aldri si noe negativt om hverandre eller til hverandre i klasserommet. Den konflikten tar vi eventuelt, hvis han skulle være, etterpå, eller uenigheten.” (S12)

⁸ TPO er en forkortelse for tilpasset opplæring

Lederen opplever teamet som samkjørt. Hun forteller at dette vises gjennom at de vet om hverandres timer, fag, organisering, at de snakker og jobber mye sammen.

”For jeg tror at det skjer veldig mye når du prater. Jeg tror at når du setter ord på tankene dine, så er det ikke bare å informere, jeg tror at da får du en refleksjon bare av å sette ord på ting. Og så får du et svar og så eier du saken. Og så når jeg kommer som utenforstående og spør du, så eier de saken på en annen måte fordi de har snakka sammen om det.” (S13)

Hun forteller videre at det brukes mye tid på å planlegge undervisning. Alt er hele tiden organisert. Ingenting er på ”fri flyt og selvstyr” som hun sier det.

Oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid

Under dette punktet henviser jeg til matrise 2 – Skogen skole, vedlegg 8.

Felles virksomhet

Se beskrivelse over og kapittel 2.

Læreren forteller at teamet har et usedvanlig godt samarbeid med ledelsen. De får inspektør til å komme hvis noe må drøftes og inspektør kommer hvis hun vil drøfte noe.

Skolen prøver å få til storklasser fra fjerde trinn og oppover, men tar hensyn hvis enkelte lærere ikke ønsker å jobbe med storklasse. Han mener at lærere blir gode lærere når de får ønskene sine oppfylt.

Han presiserer videre at ledelsen stoler på at teamet driver skole på en skikkelig måte og at denne tilliten er helt avgjørende.

”Ledelsen bryr seg ikke så mye med oss. De syns vi driver skole på en skikkelig måte og forventer at vi gjør det og aksepterer at vi gjør det og ser at vi gjør det. Tillit er helt avgjørende, hvis vi ikke hadde hatt det, hvis de hadde begynt å kikke, komme ned og kikke i gangen hos oss, så hadde blitt trøblete, men fordi de gjør det på den måten

der, den kloke måten, så får de gode lærere, så får de flinke elever. Tillit, tillit og tillit.” (S14)

Han forteller at storklassene startet som et forsøk som viste seg å være svært vellykket. Lærene la rammene for hvordan de ville drive storklasse. De hadde samtaler med ledelsen om hvilke ressurser som kunne settes inn, hvordan bygningsmassen kunne brukes og tilpasses og hvilke metoder som skulle benyttes. Det ble lagt vekt på at lærerne måtte få styre det på sin måte. Deretter hadde skolen møte med klassekontaktene og til slutt et foreldremøte for alle de involverte.

”Og det var da, da jobba vi ganske mye for å finne ut, holdt på å si, hvordan vi skulle jobbe som storklasse, det var da vi la disse rammene, det var da vi liksom sånn, snakke om hvilke likheter vi hadde og hvordan vi kunne bruke det i undervisninga (...). Så ble det så bra, så gikk det så fint, og så var det så fornøyde unger, så var det så fornøyde foreldre, og så var det ikke minst veldig fornøyde lærere (...).” (S15)

Lederen forteller at ledelsen ved skolen har troen på at lærerne selv skal være med på å bestemme litt hvordan de skal organisere elevene. De tror at det genererer mye energi hvis man har lyst og hvis man er motivert. Likevel forsøker skolen å holde på den organiseringen de har valgt på et trinn for elevenes skyld selv om det kommer nye lærere inn. I noen tilfeller er det også ressurstildelingen til trinnet som avgjør organiseringen. Etter at skolen hadde hatt forsøk med storklasse, ble de som var interesserte og motiverte invitert til å være med videre. Hun presiserer at ledelsen tror på eksemplets kraft, at det å se hvordan andre løser ting, kan virke motiverende.

”Jeg tror at det prinsippet med det å få lov til å velge, vi tror nok veldig på den måten å drive en skole på. For det må være lærere som er motiverte til å jobbe sånn.” (S16)

Når det gjelder teammøtene sier hun at de ulike teamene selv velger strukturen på disse, men at ledelsen krever av dem at de skal ha tenkt gjennom hvordan de gjør det. Ledelsen melder av og til inn saker til disse møtene.

”Så sier vi at det er opp til trinnet, hvis det trinnet synes det er bedre å lage saksliste og melde saker på den måten, så må de gjøre det. Men de skal ha tenkt gjennom

hvordan de gjør det. Så hvis de syns det er mer hensiktsmessig å, å jobbe mer sånn organisk, at sakene popper opp, så funker det best for det trinnet og da får de lov til det.” (S17)

Gjensidig engasjement

Se beskrivelse over og kapittel 2.

Læreren forteller meg at ledelsen har en kjempejobb foran hvert skoleår. De må få til team som fungerer. Hvis ikke teamene fungerer, så fungerer ingenting, mener han. Han sier at det er viktig å føle at man har det godt på jobben.

”Men fordi jeg da har da kommet sammen med to personer som jeg da har jobba sammen med lenge, som jeg kjenner godt, som jeg kjenner styrkene til, som jeg kjenner svakhetene til, som har samme grunnsynet som jeg har, har noenlunde samme reaksjonsmønster på elevens væremåte, så føler jeg meg så trygg og ja, altså, jeg gleder meg til å komme på jobben hver dag.” (S18)

Ledelsen starter denne prosessen med samtaler med hver enkelt hvor man snakker om ønsker for neste skoleår. Han er likevel usikker på om ledelsen prøver nok på å få til gode team, og hevder at jo flere gode team ledelsen setter sammen, jo enklere blir skoleåret for dem også. Han mener videre at ledelsen har et stort ansvar i forbindelse med introduksjon av hvem som skal arbeide sammen og at dette må presenteres for hver enkelt lærer alene.

”Jeg fikk meldinger nå i sommer fra en av disse her, en av medlærerne mine her på et annet trinn, som hadde da blitt presentert på en feil måte og hun var helt fortvilet fordi hun gruet seg så fælt til dette skoleåret her og det, det, da blir det feil. Så her har ledelsen et stort ansvar for å gjøre det riktig ovenfor medarbeiderne sine. At de liksom legger ned et godt arbeid der, så har de spart mye seinere.” (S19)

Når det gjelder å sette sammen team som skal jobbe med storklasse, presiserer han at det er viktig at ledelsen finner lærere som ønsker å gå inn i det med kropp og sjel, slik at det ikke blir skapt konflikter underveis.

”Og seinest i går så snakka jeg om det til rektor og det, da, hun liker selvfølgelig ikke å høre det, men dette her, jeg synes at et av trinnene i år ikke har vært så heldig. Og jeg syns at det, det kunne faktisk veldig mange av oss ha forutsett at ikke ville ha fungert. Og det er fryktelig dumt, og da har man ikke jobba godt nok med det.” (S20)

Teamet får veiledning fra ledelsen ved behov. Han forteller at de har en inspektør som er usedvanlig dyktig og at lærerne er veldig godt fornøyd med hvordan ledelsen styrer teamarbeidet.

”Og akkurat nå i stad, så trengte vi litt veiledning i forbindelse med en barnevernssak og da var inspektøren vår der med en gang.” (S21)

Lederen forteller at ledelsen binder opp tid til teamsamarbeid hver uke for å opprettholde teamsamarbeidet. Ledelsen kan være til stede på teammøtene. De spør alltid om samarbeidet på medarbeidersamtalene; om refleksjon, erfaringsdeling og om lærerne på teamet hjelper hverandre. Hun sier at de legger vekt på at det skal samarbeides om innhold i timer.

Ledelsen forsøker å fordele sin tid på teamene etter behov. Hun mener at de kjenner lærerne godt og vet hvem som jobber på hvilken måte.

Hun forteller om hvordan de bruker eksemplets makt.

”Men vi har jo også latt storklasselærerne, de som har vært i forsøk, fortelle en del inne på PLU da. På hvordan de samarbeider og hvilke effekter de har hatt og hva de samarbeider om og så har vi på en måte, det er jo også en måte å gi føringer på. Ved å si at dette syns vi er veldig bra, dette syns vi er flott og der ser dere den og den effekten av det. Når engelsken for eksempel med når den ene læreren lærte litt engelsk av den andre. Da har vi på en måte forsøkt å fortelle de andre gjennom eksempler og gjennom å være ute i praksis og se også, hvilke effekter du får av det da.” (S22)

Ledelsen forsøker å vise at samkjørte team er et fokus ved å bruke PLU-tid på det hvert år. De forsøker å knytte teori til teamarbeid hvert år gjennom forskjellige teaminnspill. Eksempelvis har Belbin vært brukt. De har videre hatt eksterne foredragsholdere på kommunikasjon i teamsamarbeid og foredrag om LØFT-metoden. I etterkant av foredrag få teamene oppgaver. Igjen sier hun at de forsøker

med eksemplets makt; de viser hvordan ledelsen ønsker at det skal gjøres, men teamene får likevel velge litt.

Hun mener at ledelsen har mye å si for stemningen på en skole og at hvordan ledelsen legger til rette for samarbeid er viktig.

”Så tror jeg ledelsen generelt sett har mye å si for hvordan stemningen på en skole er. Hvis jeg får tenke litt sånn da. Hvordan du går inn i saker, hvordan du prioriterer, hvordan du legger til rette for at samarbeidet skal skje. Hvordan du kontrollerer eller ikke kontrollerer som ledelse. Det påvirker inn på det enkelte trinn, tenker jeg. På jobbinga, indriekte.” (S23)

Hun tror at en skole er organisk. Skolen og kulturen på skolen har mye med hverandre å gjøre, resultater i klasserommene er avhengig av hvordan ledelsen jobber.

”Jeg tror det har noe med hverandre å gjøre. Uansett så henger ting så tett sammen i skolen. Skolen er organisk og en dynamisk prosess på en måte. Fram og tilbake hele tiden. Du ser jo at det jeg har prøvd å beskrive det er ganske mye dynamikk. Fra PLU og til trinn og så tar vi det som er på trinn og praksis tilbake igjen til PLU, erfaringsdelingen, og så prøver noen andre noe nytt. Og så tilbake igjen, altså du på en måte, det er mye den prosessen. Og når du har den prosessen på en skole, så tror jeg at også på organisering at elevene merker det. Jeg håper i alle fall det.” (S24)

Hun hevder at ledelsen bruker mye tid på teamsammensetning.

”Og så kan du også, i den grad du klarer det, sette sammen team som du ser fungerer i forhold til typer. Der trenger de en organisator, kan vi si, eller der trenger de en som får opp humøret litt, eller der trenger de en som tar det litt sånn. For eksempel kan det være i forhold til Belbin. Selv om noen år så har det vært sånn at de tror at ikke vi gjør det. Fordi, ikke sant, du har de personene du har. Og noen vil ikke passe noen steder, og da blir det feil nesten uansett hvor vi setter dem, men vi må sette de et sted. Og da kan vi på forhånd si at dette går rett ad dundas, og det gjør det jo da, men vi vet det. (Latter). Og da vet vi at dette var en dårlig jobb og vi har ikke satt sammen riktig, men vi hadde ikke noen andre. Men vi tar mange runder, og vi har liksom et stort. Det er ganske sånn spennende jobbing, vi har et sånt stort rødt ark, og så har vi sånne små, gule post-it vet du, sånn, og så flytter vi rundt da (latter). Og så er det ressurs, men det er like mye på personer og vi ser, prøver å finne personer som kan passe sammen altså.” (S25)

Hun mener at teamsammensetningen har mye å si for resultatene på teamet. Elevene gir uttrykk for at de liker å ha ulike typer lærere. Hvis et team mangler en kompetanse, forsøker man å spe på med enkelttimer fra faglærere.

Ledelsen går inn og hjelper hvis et team har problemer med samarbeidet. De bruker da ulike metoder, for eksempel Belbin. De kartlegger problemene, lager utgangspunkt for samtale og eventuelt bruker de LØFT – metoden.

Hun forteller videre at de bruker spes.ped.teamet⁹ hvert år til kursing av personalet og personalet forholder seg mye til dette teamet i hverdagen. Ledelsen tilrettelegger for erfaringsdeling hele veien, alle trinn legger fram for de andre to ganger hvert år og det legges opp til refleksjon i fellesskap.

Det gjennomføres ikke kollegaveiledning etter Handal og Lauvås ved skolen, men det er et ønske at lærerne skal hjelpe hverandre og ha refleksjon om ting som går galt og ting som går bra.

”Har hatt mange tunge runder, det er ikke noe glansbilde i det hele tatt. Men så har det på en måte, da har vi hatt det som tema. Hva er det som er bra med den nye organiseringen, hva er dårlig med det. Hva kunne vi gjort på en annen måte. Da får du inn refleksjonen. I fellesskap, men med utgangspunkt i de ulike trinn da. Alle trinn har e.. to ganger, hvert fall dette året her, snakket om, snakket i plenum om det. Hvordan, vi på fjerde trinn gjør det sånn og sånn. Det får vi til, det får vi ikke til, og så hører de andre det og så kan man komme med innspill til hverandre og. Vi sier at nå skal dere legge fram positive og negative erfaringer. Og da kommer det av seg selv.” (S26)

Felles repertoar

Se beskrivelse over og kapittel 2.

Læreren forteller meg at hele skolen har jobbet mye felles med matematikk. Dette er et fokusområde og matteteamet underviser de andre lærerne. Videre holder spes.ped-teamet kurs for de andre. Enkeltlærere holder kurs i sine kompetanseområder. Han hevder at interessen for PLU er til stede i personalet fordi det har vært spennende temaer som tas opp.

⁹ Spes.ped.teamet er et team av pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse

”Selv om man liksom tror at man kan det meste, så kan man ikke det og da er det veldig allright å få den inputen, så det har vært sånn, jeg føler at det har vært, det har svært god oppslutning rundt det og vært positivt.” (S27)

Han forteller meg det oppleves som en form for føring at det rives vegger for å få storklasserom.

”Skolen har jo ønske om storklasser. Jeg må vel nesten si det er føringer på det, i og med at det nå er revet ned nok to vegger på skolen her for å få storklasserom, så jeg må jo si at det er en føring da.” (S28)

Lederen forteller meg at ledelsen ser det som viktig å bygge kultur i fellesskap. De jobber derfor mye med dynamikk mellom trinn og PLU.

”Vi har hatt ganske mange felles-PLUer. Vi jobber nok veldig med å ha en dynamikk mellom trinn og PLU. PLU hvor du har felles temaer, felles diskusjoner og bygger på en måte skolekultur gjennom å ha en del e... felles innføringer. Jeg ser at det er mange andre skoler som legger veldig mye tid ut på trinn. Jeg tror veldig på det at du skal ha en tydelig ledelse og bygge kultur i fellesskap for så å gå ut på trinn. Ellers blir det veldig mange skoler i skolen rundt omkring. Ikke sant, vi må ha en plattform.” (S29)

PLU starter kl ett med litt mat og åndelig føde. De forsøker å lage arenaer for å få til gode PLU-økter, da får ikke lærerne piggene ut. Hun forteller at de bruker mye tid på å tilrettelegge, forberede og sier at lærerne trenger tilpasning og motivasjon og at de noen ganger trenger hjelp til å se strukturer, til å løfte. Det blir da en viktig ledelsesoppgave å ta fugleperspektivet i forhold til en sak som er helt i praksis.

Videre har hun troen på å ha en tydelig ledelse. Det skal ikke være mulig å kjøre eget løp i klassen, men teamene kan velge en del. De forsøker å få til refleksjon i personalet i stedet for å styre hva lærerne skal gjøre.

”For vi tenker, når vi har hatt det som fellestemaer, så ser man, i stedet for å si at sånn skal dere gjøre det og sånn skal dere ikke gjøre det, så prøver vi å få de til å reflektere ved å vise hva som er hva. For da ser folk det sjøl, hva som er lurt å gjøre og ikke. Da slipper du å gå inn og være en sånn storebror ser deg- opplegg.” (S30)

Hun forteller at ledelsen har et læringssyn og at de har jobbet mye med hvilken pedagogisk plattform ledelsen har. De prøver å være rollemodeller for hvordan de ønsker at læring skal skje, spesielt når personer fra ledelsen foreleser for personalet. De satser veldig på pedagogikken, for eksempel dette med læringssyn, prøver å få til en bevisstgjøring og prøver å få inn pedagogene mer. Eksempelvis nevner hun at de bruker Vygotsky mye. Hun sier også at enda mer refleksjon rundt pedagogikk er et mål.

Når det gjelder bruken av læreplanen sier hun at ledelsen viser hvor noe står i læreplanen og sier at de ønsker at dette skal være synlig i teamenes planer.

Ledelsen spør alltid på medarbeidersamtaler om lærerne er fornøyde med innholdet i PLU. De prøver å få PLU til å bli noe som lærerne synes er morsomt og som de ser nytten av. Hun hevder at det er viktig at PLU er praksisnært og at man kopler teori og praksis. Hun forteller videre at lærerne gjerne vil ha erfaringsdeling i PLU.

5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte problemstillingen ”hvilken betydning har elevorganisering og ledelse for lærersamarbeidets innhold og form?”.

Lærersamarbeidet drøftes i lys av **elevorganisering** og i lys av **ledelse**.

5.1 Elevorganisering og lærersamarbeid

I denne delen vil jeg belyse det empiriske materialet gjennom Wengers teori om praksisfellesskap, samt kommentere funnene i forhold til Cato Wadels teori om læringsforhold. Jeg vil ut fra lærernes og ledernes oppfatninger om samarbeid, drøfte hvordan de respektive team/trinn kan sies å være praksisfellesskap slik Wenger definerer det, samt om elevorganiseringen har betydning for dette (jmf. forskningsspørsmål 1 og 3). Jeg vil organisere drøftingen rundt de tre elementene i et praksisfellesskap slik Wenger beskriver det; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar.

Felles virksomhet

Under dette punktet har jeg forsøkt å finne fram til hva lærerne forhandler om på teamet, hvordan de definerer sin egen virksomhet og hvordan de koordinerer respektive ønsker.

To kategorier trer fram under dette punktet: **undervisning/elearbeid** og **skole-hjemsamarbeid**.

Undervisning og elevarbeid

Ved Borgen skole forhandles ikke undervisningens innhold i noen særlig grad, da lærerne planlegger denne hver for seg. Der de planlegger felles, er dette lite detaljert.

Jeg tolker dette som en svakhet i forhold til å være et praksisfellesskap fordi hos Wenger er det vesentlig at medlemmene fungerer som hverandres ressurser gjennom at de for eksempel deler nye metoder. Videre er dette også en svakhet i forhold til å utnytte læringsforholdene mellom lærerne på teamet. Dette vil etter all sannsynlighet ikke sikre læring og fornyelse i forhold til undervisningsmetoder. Det som derimot forhandles mellom de tre lærerne, er innholdet i lekseplaner, hvilke prøver og tester de skal ha, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes og hvilket innhold kjernefagene (norsk, matematikk og engelsk) skal ha. Videre forhandler de om strategier for tilpasset opplæring (TPO) og hvilke ordensregler de skal ha. Hver lærer har enkelte egne prøver med sine elever. De forhandler altså ikke fram en felles virksomhet, men blir enige om noen punkter de samler seg om. Utover dette kan hver lærer ha sin egen virksomhet i klasserommet store deler av skoleåret. Utøvelsen av praksis blir ikke en felles eiendom for lærerne selv om de blir enige om enkelte ting de skal gjennomføre likt. Det jobbes med å få et felles eierforhold til elevene på trinnet, og selv om hver lærer har ansvaret for en gruppe elever og det ligger i bunnen at de har hver sin klasse, har de elevgjennomganger sammen der det også er muligheter for å luften frustrasjoner. Slik jeg tolker dette, har ikke lærerne i dag utviklet en gjensidig ansvarlighet, men at de er i gang med å arbeide mot dette.

Ved Skogen skole går de sammen gjennom innholdet i hver enkelt time, de har metodediskusjoner, lager periodeoversikt og ukeplan sammen og forhandler fram hvilke prøver, kurs og innleveringer de skal ha. Dette gjør at de fungerer som hverandres ressurser og at de deler og utvikler nye metoder. Dette er en styrke i forhold til læringsforholdene i praksisfellesskapet. De forlenger hverandres kunnskap og lærer hele tiden av og med hverandre. De sørger sammen for å følge planlagt progresjon og kan på ingen måte kjøre sitt eget løp i klasserommet. Dette gjør at de har utviklet en gjensidig ansvarlighet og innbyrdes avhengighet av hverandre, noe som er sentrale aspekter ved et praksisfellesskap. De har forhandlet fram en felles væremåte og reaksjonsmønster overfor elever gjennom å drøfte menneskesyn og

elevsyn. De har også forhandlet fram rammer i klasserommet og for sitt eget samarbeid. Videre har de forhandlet fram et system for konfliktløsning i klassen. Virksomheten er på denne måten blitt til gjennom en kollektiv forhandlingsprosess der de har blitt enige om hvilke handlinger, tenkemåter og artefakter som er gode nok og hvilke som ikke er det. Lærerne har definert sin egen virksomhet ved å ta felles ansvar for alle elevene på trinnet, samt bygget seg opp felles elevkunnskap om alle elevene og hvor de kan steppe inn for hverandre når det er nødvendig. Lærerne drøfter hele veien ulike situasjoner som oppstår og forhandler fram veien videre. De er tre lærere som hele tiden ser, reflekterer og snakker sammen om undervisningen og elevene. De er stort sett alle tre i de samme situasjonene. Sammen har de utviklet evnen til å bedømme kvaliteten på det de gjør og forhandler det hensiktsmessige i å fortsette på samme måte eller om de må gjøre endringer. De har dermed dannet læringsforhold på teamet som virker identitetsskapende og -vedlikeholdende.

Innholdet i forhandlingene er noe bredere ved Skogen skole enn ved Borgen skole. Slik jeg ser det ut fra mitt materiale som helhet, har dette sammenheng med at de tre lærerne ved Skogen skole har et større behov for forhandling i og med at de skal virke sammen hele dagen innenfor *et* klasserom med *en* gruppe elever. Lederen ved Borgen skole sier at deres klasseorganisering fremmer fagsamarbeid i større grad enn felles oppfølging av enkeltelever (jmf. sitat B5). Lærerne trenger ikke samarbeide om enkeltelever for å kunne gjennomføre hverdagsundervisningen, men gjør det dersom de føler behov for hjelp og støtte. Ved Skogen skole må lærerne på forhånd og underveis forhandle seg fram til håndtering av enkeltelever for at storklassen skal fungere.

Skole-hjemsamarbeidet

Ved Borgen skole har de en felles introduksjon på foreldremøtene før hver klasse går hvert til sitt med sin lærer. De forhandler i noen grad fram et felles innhold på disse møtene, men dette går mest på at hver lærer forteller hva de har tenkt til å ta opp. De

informerer hverandre altså mer enn de forhandler fram en felles måte å gjøre dette på. Hver lærer kan velge hvilken form han/hun ønsker å ha på møtet og kan gi ulik informasjon til de ulike klassene. Dette er en svak utnyttelse av læringsforholdene. Hver lærer skriver en egen personlig del på ukeplanen hjem til foreldrene. Skole-hjemsamarbeidet er ikke noe som lærerne her samarbeider mye om, det er en praksis de gjennomfører hver for seg og i stor grad på hver sin måte.

Ved Skogen skole bruker de mye tid på skole-hjemsamarbeid. Dette kom i første omgang av at mange foreldre var skeptiske til storklasseorganisering (jmf. sitat S1). All informasjon til hjemmet forhandler de fram felles og alle elever og foreldre får samme informasjon hjem. Foreldremøtene holdes felles for hele storklassen og alle de tre lærerne er til stede. Dette betyr at de i forkant av foreldremøtene må forhandle seg fram til en felles måte å gjennomføre møtet på, de må bli enige om hvilken informasjon som skal gis og hvilken form møtet skal ha. Her har lærerne muligheter til å lære av hverandre både i forkant av møtene og underveis. De har muligheter til refleksjon i etterkant over hvordan møtet gikk og til å ta med seg denne kunnskapen til neste møte.

Under intervjuene ved Skogen skole kom skole-hjemsamarbeidet opp som tema flere ganger enn ved Borgen skole. Det er vanskelig for meg å si om dette har sammenheng med hvilket fokus dette har ved skolen. Det jeg derimot kan tolke ut fra mitt materiale, er at forhandlingen om innholdet i samarbeidet er noe ulikt. Ved Borgen skole gjør hver lærer en del av samarbeidet med hjemmet uten å forhandle dette med de andre. Ved Skogen skole forhandles alt innhold i skole-hjemsamarbeid. Jeg kommer tilbake til dette under punktet om *elevarbeid/undervisning/skole-hjemsamarbeid* under *gjensidig engasjement*.

Oppsummering felles virksomhet

Slik jeg tolker det empiriske materialet, ser det ut til teamet ved Skogen skole i større grad forhandler fram en felles virksomhet, en måte å gjøre tingene på. De utvikler også en større grad av gjensidig ansvarlighet gjennom felles ansvar for alle elevene på trinnet. Ved Skogen skole har hver lærer muligheten til å gjøre det han/hun selv mener er best etter diskusjoner i teamet, dette har ikke lærerne ved Borgen skole anledning til. De er dermed tydeligere på hva som er godkjente handlinger, tenkemåter og artefakter gjennom at de har forhandlet fram et felles system. De har funnet sin måte å gjøre tingene på etter forhandling og koordinering av ulike ønsker, og lever med ulikheten dem i mellom. Ved Borgen skole leves ulikhetene mer ut i klasserommet. Begge teamene har dermed funnet sin rytme som gjør det mulig å arbeide sammen, men på ulike måter. Hos Wadel er utvikling og utnyttelse av læringsforholdene mellom medarbeiderne viktig i forhold til å sikre læring og fornyelse. Jeg tolker mitt materiale dit hen at lærerne ved Skogen skole i større grad har anledning til dette i forhold til den felles virksomheten, i og med at de i større grad opptrer på samme arena enn ved Borgen skole.

Gjensidig engasjement

Under dette punktet har jeg forsøkt å finne fram til hvilket gjensidig engasjement som finner sted i de to teamene, hvilke felles oppgaver i de engasjerer seg i, hvordan de arbeider for å opprettholde det felles engasjementet og hvordan de utnytter kompetansen i teamet.

Fire kategorier trer fram under dette punktet: **elearbeid/undervisning/skole-hjemsamarbeid, tid, bruk av kompetanse og ”vi-følelsen”**. Førstnevnte er satt sammen til en kategori da disse flyter over i hverandre under dette punktet.

Elevarbeid/undervisning/skole-hjemsamarbeid

Ved Borgen skole engasjerer de seg felles i elevene ved at de gir hverandre respons og drøfter elevproblemer seg i mellom. Som jeg skrev over, er teamet i gang med å arbeide mot en felles ansvarlighet rundt elevene på trinnet, noe som i større grad vil gjøre dem til et praksisfellesskap med gjensidig engasjement. Dette vil også gjøre dem bedre i stand til å utnytte det potensialet som ligger i læringsforholdene mellom lærerne på teamet. De har fast elevgjennomgang på teammøtene og lærerne opplever at det er åpenhet for å ta elevutfordringer i fellesskap (jmf. sitat B8). De har i noen grad muligheter til å omdisponere lærerne ved store elevutfordringer. I forkant av konferansetimer gir lærerne hverandre tilbakemeldinger på elever og faglærerne stiller opp på selve samtalen dersom det er nødvendig (jmf. sitat B10). Lærerne på teamet jobber mye hver for seg, men låner hverandre bøker og kopierer oppgaver og opplegg til hverandre. De hjelper hverandre i arbeidet, noe som er en sentral del av det å være et praksisfellesskap. Her benytter de altså noen av de mulighetene som ligger i læringsforholdene i teamet. De har imidlertid ikke muligheter til å engasjere seg felles om elevsituasjoner i timer, da de er i hvert sitt klasserom når undervisningen foregår. Hos Wenger er det viktig at medlemmene er i stand til å snakke og interagere mens de arbeider. Dette har lærerne ved denne skolen ikke muligheter til i undervisningstiden, noe som jo er en stor del av hverdagen deres.

Ved Skogen skole har lærerne på teamet felles ansvar for alle elevene og er derfor en, to eller tre lærere på konferansetimen etter behov (jmf. sitat S5). De engasjerer seg felles om det daglige arbeidet i klassen, tar over undervisning for hverandre, forbereder hvert enkelt time sammen og støtter hverandre under foreldremøter. De deler på vanskelige elever og foreldre. Tilpasset opplæring er et felles ansvar og de forsterker hverandre i undervisningssituasjoner. Lærerne engasjerer seg i felles refleksjon og har løpende kollegaveiledning (jmf. sitat S9). De har altså hele veien et gjensidig engasjement for det de er der for å gjøre. Her ser vi at de hele veien utnytter de mulighetene som læringsforholdene gir dem.

Som jeg har beskrevet her, engasjerer begge teamene seg i felles elevarbeid, men på litt ulik måte. Ved Borgen skole er det noe mer orientert etter å hjelpe hverandre i vanskelige situasjoner og å gi hverandre råd. Ved Skogen skole relaterer det felles engasjementet rundt elevene seg til at alle lærerne har det samme ansvaret for hver elev. Begge teamene engasjerer seg felles i konferansetimer, men gjennomgangen av elevene i forkant er noe mer satt i system ved Skogen skole (jmf. felles repertoar nedenfor). Slik jeg tolker det, har dette sammenheng med at alle lærerne ved Skogen skole har like mye med hver enkelt elev å gjøre og behovet for en systematisk gjennomgang i fellesskap blir da mer presserende enn ved Borgen skole, der lærerne kun i liten grad underviser hverandres elever. Ved Skogen skole engasjerer lærerne seg felles om innholdet i dagen i større grad enn ved Borgen skole. Igjen tolker jeg dette som et resultat av at de ved Skogen skole skal virke sammen innenfor klasserommet hele dagen.

Tid

Ved Borgen skole trekkes tid fram som en kilde til frustrasjon. De opplever at de har lite tid til felles refleksjon. Dette er en svakhet i forhold til å utnytte mulighetene i læringsforholdene i teamet gjennom forlengelse av kunnskap. Mye av møtetiden går med til å luften frustrasjoner og lederen er usikker på hvor effektiv denne delen av møtene er (jmf. Sitat B13). Som nevnt over, er dette med at medlemmene har tid sammen til å snakke og interagere viktig hos Wenger. Det er gjennom samtale og interaksjon at fellesskapet dannes og opprettholdes.

Ved Skogen skole forteller de at det har tatt mye tid å bygge opp en storklasse, men at dette betaler seg i lengden. Lærerne jobber lite hver for seg og bruker all ledig tid på fellesskapet (jmf. sitat S6). Som vi ser her, har teamet klart å skape et gjensidig engasjement og en felles virksomhet fordi de har brukt tid sammen til forhandlinger om virksomheten.

Under intervjuene fokuserte informantene ulikt innhold på spørsmål om tid. Når jeg tolker utsagnene om tid i sin helhet, ser jeg at lærerne ved Borgen skole i større grad bruker tiden på skolen hver for seg. Ved Skogen skole sitter lærerne mesteparten av tiden sammen og jobber, noe som gir dem større muligheter til læring. Ved Borgen skole kommer det opp flere ganger at de har for lite tid til felles engasjement, noe som også går utover utvikling og etablering av læringsforhold i teamet. Jeg kommer tilbake til dette under felles repertoar.

Bruk av kompetanse

Ved Borgen skole deler de erfaringer på teamet og skyver hverandre foran når det er noe enkeltlærere kan bedre enn andre. De viser hverandre her tillitt og aktelse gjennom anerkjennelse, respekt og verdsetting. Dette er i følge Wadel viktig i forhold til å opprettholde læring i organisasjonen. De gir hverandre tips om opplegg og undervisning, men benytter ikke organisert kollegaveiledning (jmf. sitat B11). Lærerne liker ulike fag, men har i stor grad alle fag i sin klasse. Enkeltfag kjøres av faglærere på trinnet. Læreren nevner at det hadde vært en fordel å kunne hatt færre fag å konsentrere seg om (jmf. sitat B12). Her ser vi at lærerne hjelper hverandre gjennom tips, men at de i liten grad utnytter hverandres kompetanse i hverdagen og i undervisningssituasjonene. Lærerne har i liten grad mulighet til å utnytte sin spisskompetanse og finne sin unike plass i teamet da de har mange fag å konsentrere seg om.

Ved Skogen skole har også lærerne ulike styrker og fag de liker. De tar derfor mer ansvar for hvert sitt hovedområde, men spiller på hverandre hele tiden og alle er hele tiden orienterte om alt. Dette gir dem muligheter til forlengelse av kunnskap ved at en av dem har gjort en jobb på forhånd som de senere viderefører. Hos Wenger er dette med komplementære bidrag viktig for å skape og opprettholde et gjensidig engasjement. Lærerne på teamet har forholdsvis lik kompetanse, men lærer av hverandre i undervisningssituasjoner likevel. En forutsetning for dette er jo at de er til

stede i hverandres undervisning og har muligheten til å snakke og interagere i undervisningssituasjoner. Læreren forteller meg at han ser at de kunne være enda flinkere til å utnytte hver enkelts kompetanse. Dette støttes av lederen når hun sier at det er lurt å fordele oppgavene litt. Hun mener videre at trivselen blant lærerne har økt etter at de begynte med storklasse fordi hver enkelt får brukt sin spisskompetanse mer. Her ser vi Wadels forutsetninger for læringsforhold tydelig. Lærerne får anerkjennelse og tillit som igjen gir motivasjon for arbeidet.

I materialet mitt er det tydelig ved begge teamene at de har mer å gå på når det gjelder å utnytte kompetansen i teamet. Ved Skogen skole får lærerne i noe større grad bruke det de er interessert i og flinkest til enn ved Borgen skole. Dette er fordi lærerne ved Borgen skole har de fleste fag i egen klasse, mens de ved Skogen skole bytter på å drive undervisningen og dermed kan undervise i de områdene/fagene de egner seg best til og prefererer. Hvis vi trekker en linje tilbake til punktet om forhandling, ser vi at dette er en del av den forhandlede og definerte virksomheten i de to teamene.

”Vi-følelsen”

Ved Borgen skole forteller læreren meg at lærerne på teamet er trygge på hverandre og at de har en hyggelig tone seg i mellom. Dersom lærerne er uenige etter en diskusjon om hvordan ting skal løses, kan de løse ting ulikt i de ulike klassene. Dette strider i mot et av de sentrale elementene hos Wenger, nemlig at uoverensstemmelsene og konfliktene forbinder deltakerne og at dette er med på å definere fellesskapet fordi deltakerne må forhandle seg fram til felles måter å gjøre tingene på. Det strider også mot Wadels argumentasjon rundt at læringsforholdene sikrer læring og fornyelse. Hver lærer kan gjøre som han/hun alltid har gjort i klasserommet dersom han/hun mener det er best. Lederen forteller at de jobber med ”vi-skole”-tenkningen fordi det er viktig at den enkelte lærer føler at han/hun ikke

står alene med utfordringer. Dette vil på sikt kunne skape gjensidig engasjement for den jobben de er der for å gjøre, kreve større grad av forhandling for å definere den felles virksomheten og gi grobunn for læring og fornyelse. Lærerne har i liten grad kontakt med hverandre utenom den tiden de er på skolen.

Ved Skogen skole kommer dette med ”vi-følelsen” opp som et uttrykk flere ganger under begge intervjuene (jmf. sitat S7). Læreren forteller at lærerne på teamet hele tiden støtter hverandre, at de stoler på hverandre og at de er et samkjørt team. Han sier også flere ganger at de har det veldig fint sammen som gruppe. Dette er i følge Wadel viktige bestanddeler i et læringsforhold. Lærerne har tillitt til hverandre, de føler seg verdsatt og stoler på at de andre ikke snakker bak ryggen deres (jmf. sitat S4), noe som gir motivasjon i følge Wadel. Lærerne på teamet har mye kontakt utenom den tiden de er på skolen, de har møter utenfor skolen og ringer hverandre på kveldstid. De er hele tiden tre som sørger for at arbeidet blir gjort og man er aldri alene om ansvaret. Under dette punktet kommer det tydelig fram at medlemskap i dette teamet er et spørsmål om gjensidig engasjement og at de bruker mye tid på å opprettholde fellesskapet. Lederen forteller at mange av lærerne synes det er morsommere å jobbe med storklasse og at de ikke blir så slitne som når de hadde hver sin klasse (jmf. sitat S8).

Under dette punktet mener jeg å se et tydelig skille i tenkningen mellom de to skolene. Ved Skogen skole er det helt tydelig at teamet er et fellesskap som setter ”vi” foran ”jeg”. Det reflekteres gjennom hele materialet mitt at de har et større gjensidig engasjement både for elevene og undervisningen og at de i større grad arbeider for å opprettholde fellesskapet seg i mellom gjennom jevnlig kontaktpunkter i og utenfor skolen. Ved Borgen skole kan jeg ikke se ”vi-tenkningen” like tydelig. Materialet mitt viser at lærerne der i større grad jobber hver for seg og i egen klasse enn for og i fellesskapet.

Oppsummering gjensidig engasjement

Medlemskap i et praksisfellesskap er et spørsmål om gjensidig engasjement rundt det arbeidet de er der for å gjøre. Begge disse teamene kan sies å ha en grad av gjensidig engasjement for praksis. Likevel er det slik at lærerne ved Skogen skole i større grad engasjerer seg felles om den daglige praksisen. Gjennom ”vi-tenkningen” arbeider de i større grad for å opprettholde det felles engasjementet. Videre har også hver av disse lærerne fått en tydeligere plass i fellesskapet gjennom mulighetene de har til å spesialisere seg. Jeg kan også se ut fra mitt materiale at lærerne ved Skogen skole i større grad har utviklet felles forståelser og måter å gjøre ting på enn ved Borgen skole, der lærerne har mulighetene til å gjøre det de selv mener er best i en del situasjoner. Ved begge teamene er det uenigheter. Forskjellen mellom de to teamene er at ved Skogen skole lever de ikke ut disse uenighetene, de forhandler seg fram til en felles måte å gjøre det på. Et praksisfellesskap krever komplementære bidrag og ved begge skolene kan jeg se at lærerne hjelper hverandre og utnytter hverandres kompetanse i noen grad.

Felles repertoar

Under dette punktet har jeg forsøkt å finne fram til hvilke rutiner, ord, verktøy, metoder, historier og handlinger som teamene har tatt opp i seg og gjort til en del av praksis.

En kategori trer fram under dette punktet: **teammøter/samarbeidstid**. I tillegg kommer det fram en kategori som går på **rutiner i klasserommet** ved Skogen skole.

Teammøter/samarbeidstid

Ved Borgen skole har teamet jeg har konsentrert min studie omkring, et organisert teammøte per uke. De andre teamene ved skolen har to møter i uka. Læreren forteller meg at dette gir dem et tidspress og at det dermed blir en hektisk arbeidssituasjon under møtet. De bruker et fast møterom hver gang og det er kontaktlærerne og

inspektør som fast er til stede. Læreren forteller meg at det blir "litt sirkus" på møtene fordi timelærere kommer og går. Dette bidrar også til en litt hektisk tone (jmf. sitat B14). Tiden brukes vanligvis til å drøfte eventuelle saker fra ledelsen, drøfting av elevsaker, gjennomgang av planer, prosjekter og tilpasset opplæring. De har lite tid til refleksjon, kvalitativ vurdering, ettertanke og filosofering, noe som savnes (jmf. sitat B16). Her ser vi at potensialet i læringsforholdene kunne vært utnyttet bedre.

Gjennom refleksjon kunne lærerne lære av hverandre, samt fått anerkjennelse for det arbeidet de gjør i klassen. Videre er det mye informasjon som skal veksles og de bruker mye tid på logistikk, koordinering og oppsummering. Praktisk arbeid blir ikke gjort på dette møtet. De har altså noen rutiner på hvordan møtene skal gjennomføres. Disse lærerne har egentlig ikke noen felles utøvelse av praksis som gir dem ressurser til meningsforhandling. De har få felles referansepunkter fra undervisningssituasjoner som kan gi dem muligheter til gjensidig engasjement. Ledelsen ønsker at samarbeidet i større grad skal gå på å jobbe felles med sosiale utfordringer og læringsstrategier. Dette vil gi lærerne på teamet et større felles repertoar i forhold til rutiner, ord og handlinger, samt verktøy og metoder for undervisning og samarbeid.

Ved Skogen skole snakker informantene egentlig lite om selve teammøtet.

Samarbeidet mellom lærerne i teamet foregår daglig på trinnkontoret, der de også har det ukentlige tidsbestemte teammøtet. Hvor mye tid de setter av til samarbeid er avhengig av hvor mye arbeid de har i den gitte perioden. På kontoret har de alt de trenger og det praktiske arbeidet foregår der, også under teammøtet. Det er da de lager periodeoversikt, lekseplaner og informasjonsskriv til hjemmet og det er da de starter arbeidet med å planlegge undervisningen for uken etter. Lærerne på teamet snakker og arbeider mye sammen, mesteparten utenom teammøtet (jmf. sitat S13). Teamet har opparbeidet seg stor felles elevkunnskap gjennom å delta på alle konferansetimene den første høsten og gjennom felles gjennomgang av hver elev to ganger i året (jmf. sitat S5 & S10). Ved siden av at de er til stede sammen i

situasjoner med elevene, gir dette dem et stort felles repertoar i form av historier og handlinger. Dette gir dem igjen muligheter til forlengelse av kunnskap.

Den tydeligste forskjellen mellom de to teamene her er innholdet i teammøtet. Ved Borgen skole er hovedtyngden av samarbeidet organisert rundt dette møtet og oppleves av lærerne som hektisk. Ved Skogen skole er samarbeidet fordelt mer utover uka og teammøtet skiller seg ikke vesentlig ut fra annen samarbeidstid. Oppsummert kan vi si at lærerne ved Skogen skole bruker mer tid på samarbeid enn lærerne ved Borgen skole. Samarbeidet ved Skogen skole er også mer av praktisk art der de tar i bruk sitt felles repertoar av verktøy og metoder.

Rutiner i klasserommet

Ved skogen skole har teamet etter hvert opparbeidet seg noen rutiner og måter å gjøre ting på i klasserommet og i det øvrige arbeidet med elevene. Dette dreier seg blant annet om rutiner for å fjerne problemer i klassen, tilrettelegging av TPO, og leksehjelp. Videre dreier det seg om spontan vurdering av hverandres undervisning og at de tar alle diskusjoner etter undervisningstid (jmf. sitat S11 og S12). Igjen ser vi dette med de felles rutinene, verktøyene, metodene, historiene og handlingene. Gjennom spontan vurdering av hverandres undervisning kan de gi hverandre aktelse, tillit og motivasjon, og dermed opprettholde læringsforholdene.

Ved Borgen skole kommer det ikke fram under noen av intervjuene om de har opparbeidet seg slike rutiner. Jeg tolker dette dit hen at dette ikke er et behov for dem i og med at undervisningen og det daglige arbeidet for disse lærerne foregår i separate klasserom.

Oppsummering felles repertoar

For at et praksisfellesskap skal holdes sammen kreves det at man utvikler et felles repertoar. Ved Borgen skole er det veldig utydelig for meg hvorvidt lærerne på teamet har gjort dette i særlig grad. Da jeg ikke har spurt eksplisitt om dette, velger jeg ikke å tolke det. Ved Skogen skole uttrykkes det under intervjuene tydeligere at de har opparbeidet seg rutiner, metoder og verktøy som de bruker i sin praksis. Dette gjør at de har fått noen felles referansepunkter som gir dem muligheter til gjensidig engasjement og forlengelse av kunnskap.

Oppsummering: oppfatninger om samarbeid

Slik jeg tolker det empiriske materialet, ser det ut til teamet ved Skogen skole i større grad forhandler fram en felles virksomhet. De utvikler også en større grad av gjensidig ansvarlighet gjennom felles ansvar for alle elevene på trinnet. De er også tydeligere på hva som er godkjente handlinger, tenkemåter og artefakter gjennom at de har forhandlet fram et felles system som gir dem muligheter til læring og fornyelse. De har funnet sin måte å gjøre tingene på etter forhandling og koordinering av ulike ønsker. Begge disse teamene har en grad av gjensidig engasjement for praksis. Likevel er det slik at lærerne ved Skogen skole i større grad engasjerer seg felles om den daglige praksisen og for å opprettholde det felles engasjementet. Jeg kan også se ut fra mitt materiale at lærerne ved Skogen skole i større grad har utviklet felles forståelser og måter å gjøre ting på enn ved Borgen skole, der lærerne har mulighetene til å gjøre det de selv mener er best i en del situasjoner. Ved begge skolene kan jeg se at lærerne hjelper hverandre og utnytter hverandres kompetanse i noen grad, men at lærerne ved Skogen skole i noen større grad har komplementære bidrag til felles virksomhet. Dette gir dem igjen større muligheter til forlengelse av kunnskap, samt til å gi hverandre anerkjennelse, tillit og motivasjon. Slik jeg tolker mitt materiale, har teamet ved Skogen skole i større grad utviklet et felles repertoar. Jeg tolker disse forskjellene dit hen at de kan ha sammenheng med hvilket samarbeid lærerne ved Skogen skole tvinges til å ha i og med sitt felles ansvar for elevene.

Mesteparten av undervisningstiden er de i samme rom med en stor gruppe elever. Av hensyn til elevenes krav på forutsigbarhet og trygget, og av hensyn til at de alle tre skal kunne leve med jobben sin, krever dette en viss samordning. Det krever at de må planlegge undervisningen sammen, ha kunnskap om alle elevene, samt et felles system for hvordan de gjør ting i hverdagen. Ved Borgen skole kan lærerne i større grad velge hver for seg hvordan de løser det praktiske arbeidet i hverdagen, noe som gjør at de ikke tvinges til dette samarbeidet av selve organiseringen.

Wenger nevner noen ulemper/problemer som kan oppstå i et praksisfellesskap. Ved Skogen skole opplever teamet seg veldig samkjørt. Dette støttes også av lederen jeg intervjuet. Dette kan virke hindrende på utviklingen innad ved at de får sterke eierforhold til domener de er sterkt engasjerte i og dermed blir stående på stedet hvil. Videre kan deres indre terminologi virke hindrende for kommunikasjon utad og resultere i klikkdannelse i personalet. Men, som jeg kommer tilbake til under punkt 5.2, arbeider ledelsen ved denne skolen aktivt for at det skal skapes en felles pedagogisk plattform i hele personalet og at hele personalet skal utvikle "vi-skole"-tankegangen. Dette vil virke som en motvekt til klikkdannelser og altfor sterke bånd innad i teamene.

Jeg tolker mitt materiale til at elevorganiseringen man har valgt ved disse to skolene kan spille en rolle for innholdet og formen på samarbeidet mellom lærerne på teamet. Videre er det helt klart at andre faktorer som jeg ikke har konsentrert min studie omkring, kan spille inn. Det jeg imidlertid ser, er at der elevorganiseringen ikke krever et bestemt innhold og en bestemt form på samarbeidet mellom lærerne, er det mulig at ledelsen ved skolen kan spille inn på ulike måter.

5.2 Ledelse og lærersamarbeid

I denne delen vil jeg drøfte hvilken betydning ledelse har for lærersamarbeidets innhold og form ved Skogen og Borgen skoler. Jeg vil belyse det empiriske materialet gjennom Wengers teori om praksisfellesskap, Cato Wadels teori om læringsforhold og Carl Cato Wadels teori om pedagogisk ledelse. Jeg har valgt å organisere denne drøftingen på samme måte som den forrige, rundt de tre elementene i et praksisfellesskap; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Gjennom dette vil jeg drøfte om og eventuelt hvordan ledelsen legger til rette for å gjøre de ulike teamene spesielt og hele personalet generelt, til praksisfellesskap. Videre vil jeg fokusere på hvordan de respektive ledelsene initierer refleksjons- og læringsprosesser, samt hvordan samspeillet mellom ledelsen og lærerne er, med tanke på læring og utnyttelse av den kompetansen personalet samlet sitter inne med.

Felles virksomhet

Under dette punktet har jeg forsøkt å finne fram til hvordan ledelsen legger til rette for at teamet skal forhandle fram sin egen virksomhet og hvordan de legger til rette for koordinasjon av ønsker.

To kategorier trer fram under dette punktet: **forhandling** og **tillit**.

Forhandling

Ved Borgen skole står hver enkelt lærer forholdsvis fritt til å drive undervisningen slik han/hun ønsker og mener er best. Innimellom deler de elevene slik at lærerne planlegger for elever på tvers av klassene og de har ikke mulighet til å kjøre det samme opplegget år etter år (jmf. sitat B18). Hos Wenger er dette med at medlemmene utvikler en felles måte å gjøre tingene på, en vesentlig del av det å være et praksisfellesskap. Ved denne skolen lar ledelsen hver enkelt lærer i stor grad få

drive undervisningen på sitt vis og legger på den måten lite til rette for forhandling på teamet og lite til rette for å etablere læringsforhold som sikrer læring og fornyelse. Det kreves ingen gjensidig ansvarlighet for virksomheten eller felles handlemåter, tenkemåter eller artefakter. Jeg tolker det slik at hver lærer får sine ønsker i forhold til undervisningen oppfylt i stor grad. Hos Wenger er selve koordineringen av ønskene et poeng i forhold til å være et praksisfellesskap. Jeg kan ikke se at ledelsen her legger til rette for dette.

Ved Skogen skole startet storklasseorganiseringen som et forsøk som ble veldig vellykket. Det var lærerne som i samarbeid med ledelsen la rammene for arbeidet. Et viktig ledd i prosessen var at lærerne skulle få styre dette på sin måte. Her har ledelsen lagt til rette for en kollektiv forhandlingsprosess i flere ledd. En av prosessene foregår mellom lærerne på teamet og den andre mellom lærerne og ledelsen. Ledelsen har tro på at lærerne selv skal være med å bestemme organiseringsformer. De som var interesserte og motiverte fikk være med videre i arbeidet med storklasse. Det tas hensyn til de som ikke ønsker å jobbe på denne måten. Begrunnelsen for dette var at ledelsen mener det gir energi hvis man har lyst og er motivert for noe (jmf. sitat S16). Her har ledelsen lagt til rette for at lærerne selv skal definere virksomheten, noe som i følge Wenger er viktig for å danne et praksisfellesskap. Videre forsøker de å legge til rette for motivasjon gjennom respekt og tillit, noe som i følge Wadel (2002) er forutsetninger for å danne og opprettholde læringsforhold. Læreren uttrykker eksplisitt at lærere blir gode i jobben sin når de får ønskene sine oppfylt (jmf. sitat S15).

Ut fra mitt materiale ser det ut til at man ved Skogen skole i større grad forhandler om virksomheten på teamnivå og at ledelsen har lagt til rette for dette ved å legge forhandlingene dit. Ved Borgen skole drives undervisningen mer individuelt av hver lærer. Organiseringsformen er, som jeg har beskrevet tidligere, et resultat av

drøftinger i FAU og personalet, på bakgrunn av ressursfaktorer. Dette kan sies å ha vært en forhandling om virksomhet, men der flere parter har vært med og der det har vært løftet opp på et høyere nivå enn teamene og praksisfellesskapene innad ved skolen.

Tillit

Ved Borgen skole kommer ikke dette ordet opp under intervjuene. Jeg har likevel valgt å tolke noe av det lederen sier under kategorien tillit. Som skrevet i punktet over, står hver lærer noen ganger fritt til å styre undervisningen helt som han/hun vil (jmf. sitat B18). Jeg tolker dette som om ledelsen har tillitt til at lærerne er profesjonelle i sin yrkesutøvelse og dermed kan ta valg basert på faglig, pedagogisk og erfaringsmessig innsikt. På den annen side legger de da ikke til rette for at teamet skal ha en felles måte å gjøre tingene på. De legger da lite opp til etablering av læringsforhold mellom lærerne, noe som i følge Wadel (2003) er vesentlig i forhold til å sikre læring og fornyelse i organisasjonen.

Ved Skogen skole bruker læreren ordet tillit gjentatte ganger. Han sier ettertrykkelig at ledelsen stoler på at teamet driver skole på en skikkelig måte og at denne tillitten er helt avgjørende for dem (jmf. sitat S14). Hos Wadel (2002) er tillit et sentralt aspekt i forhold til at aktørene skal være motiverte for å gjøre jobben sin. Ledelsen har tro på at teamene selv skal velge en del, men at de skal ha tenkt gjennom hvordan de gjør ting (jmf. sitat S17). Dette betyr at ledelsen legger til rette for at teamet skal kunne forhandle sin virksomhet, men at de må utvikle en gjensidig ansvarlighet og bedømme kvaliteten på det de gjør. Her ser vi at ledelsen gir lærerne anerkjennelse og respekt ved siden av tillit. I tillegg ser vi at ledelsen legger til rette for refleksjonsprosesser i og med at de må tenke gjennom hvordan de ønsker å gjøre tingene før de bestemmer seg.

Her ser jeg igjen et skille når det gjelder dette med individuell tenkning opp mot kollektiv tenkning. Ved Borgen skole er tillitten, slik jeg tolker mitt materiale, basert på den enkelte læreres evne til å ta gode avgjørelser, noe vi også ser der lederen prater om arbeid med teamsammensetningen ved skolen (jmf. sitat B24). Ved Skogen skole er tillitten mer kollektivt rettet, mot det enkelte team og det arbeidet som foregår der.

Oppsummering felles virksomhet

I følge Wenger er det det enkelte praksisfellesskap som forhandler fram den felles virksomheten. Ut fra dette kan jeg tolke mitt materiale på flere måter. Dersom man ser på hele personalet ved skolen som et praksisfellesskap, kan man si at dette fellesskapet har forhandlet fram organiseringsformen ved Borgen skole, men i samråd med FAU, som kan sies å være et nærliggende praksisfellesskap. Wadel (2002) hevder at praksisfellesskapene strukturerer organisasjonens læring blant annet gjennom samhandling med fellesskapets grenser. Derimot er det jo slik at det daglige arbeidet med elevene skjer på det enkelte team. Forhandlingen som eventuelt har funnet sted, går da på at hver lærer skal få drive undervisningen slik han/hun mener er best. Jeg kan ikke ut fra mitt materiale se, at ledelsen i særlig grad har lagt til rette for at det enkelte team skal kunne forhandle fram sin egen virksomhet. Ved Skogen skole fokuserer ledelsen i større grad at hvert enkelt team skal legge rammene for arbeidet i samarbeid med skolens ledelse. De har også i større grad lagt til rette for at teamet skal ta eierskap til den praksisen de har forhandlet fram.

Ved begge skolene legger ledelsen opp til at teamene skal leve med at medlemmene er forskjellige. Ved Borgen skole får lærerne leve ut sin forskjellighet i klasserommet og ledelsen lar hver enkelt ta sine egne valg i større grad enn ved Skogen skole, der lærerne i storklassene må forhandle seg fram til en måte å leve med ulikhetene. Jeg tolker dette dit hen at ledelsen ved Skogen skole i større grad legger til rette for

læringsforhold som sikrer læring og fornyelse i teamet. De legger også i større grad til rette for at lærerne skal reflektere over det arbeidet de gjør og lære av dette. På den annen side legger ledelsen ved Borgen skole opp til at lærerne skal anvende det de lærer på en selvstendig måte (jmf. Wadel 2003). Jeg kan ikke se at de sikrer dette gjennom noen form for kontroll, men at dette er basert på tillitt.

Begge teamene er påvirket av de rammene, ressursene og begrensningene som ligger utenfor deres kontroll. Wenger skriver i denne sammenhengen at det i siste instans er fellesskapet som forhandler sin virksomhet. Ut fra dette tolker jeg mitt materiale dit hen at ledelsen ved Borgen skole i stor grad legger opp til forhandling på skolenivå og deretter setter en del av valgene ut til den enkelte lærer. Dette står i kontrast til at ledelsen forsøker å trekke en del av det pedagogiske arbeidet ned på teamene (jmf. sitat B22). Her legger de opp til at det skal foregå en debatt på teamet, noe som kan skape en forhandling av felles virksomhet. I og med at lærerne i etterkant planlegger og gjennomfører sin egen undervisning, krever dette enten at de blir enige om hva de går for og gjennomfører dette, eller at debatten former holdninger og synspunkter hos lærerne som fører dem i samme retning. Ledelsen ved Skogen skole legger opp til at mye av forhandlingen skal skje på det enkelte team. Ved Skogen skole legger altså ledelsen i større grad til rette for etablering av læringsforhold og refleksjonsprosesser når det gjelder virksomheten fellesskapet skal samles om, noe som kan anses for å være pedagogisk ledelse.

Gjensidig engasjement

Under dette punktet har jeg forsøkt å finne fram til hvordan ledelsen legger til rette for et gjensidig engasjement i teamet og i personalet som helhet. Jeg har også forsøkt å finne fram til hvordan ledelsen legger til rette for å skape og opprettholde praksisfellesskap ved skolen og hvordan de greier å utnytte personalets kompetanse.

Fire kategorier trer fram under dette punktet: **veiledning, teamsammensetning, tilrettelegging for & arbeid med samarbeid** og **kompetanseutnyttelse**. Noen av disse skliir over i hverandre, men skiller seg også fra hverandre, så jeg har valgt å dele materialet på denne måten.

Veiledning

Ved Borgen skole har personalet diskutert om de skal bruke kollegaveiledning, men nå er det unaturlig hvis noen skulle kommet og vurdert undervisningen (jmf. sitat B20). Ledelsen hjelper team som har det vanskelig med samarbeidet og leder teamutviklingsarbeid, utenom det får de ingen veiledning på samarbeid (jmf. sitat B19). Her legger altså ledelsen lite til rette for gjensidig engasjement ved at de først veileder på samarbeid når problemer har oppstått. De teamene som ikke uttrykker behov for hjelp, vil da ikke få veiledning på samarbeidet. Jeg tolker dette til at ledelsen i liten grad hjelper lærerne til forståelse av egen atferd og til å få i gang prosesser der de reflekterer rundt egen praksis. En av inspektørene har imidlertid undervisning på trinnet og deltar således på teammøter. Her ligger det muligheter for alle punktene jeg har nevnt ovenfor.

Ved Skogen skole får lærerne veiledning fra ledelsen ved behov (jmf. sitat S21). Ledelsen fordeler sin tid etter disse behovene. Hvis et team har problemer med samarbeidet, går ledelsen inn og kartlegger problemene og forsøker å hjelpe teamet ut av dette. Det legges vekt på at lærerne skal veilede og hjelpe hverandre. I storklassene benytter lærerne kontinuerlig kollegaveiledning. På samme måte som ved Borgen skole, veiledes lærerne først hvis det har oppstått problemer i samarbeidet. Ved at lærerne skal veilede hverandre hele veien, legger ledelsen likevel opp til å skape og opprettholde tette relasjoner og et gjensidig engasjement, samt få i gang prosesser der lærerne reflekterer over og lærer av egen praksis. Videre legges det opp til at hver enkelt i teamet får sin unike plass fordi deres spesielle kompetanse tas i bruk i forhold til veiledning av de andre.

I forhold til å skape og opprettholde gjensidig engasjement, kan veiledning i mitt materiale drøftes i forhold til to områder. Det ene er kollegaveiledning, der man veileder hverandre på det daglige arbeidet, det andre er der ledelsen går inn og veileder teamene på samarbeid. Ved begge skolene går ledelsen inn og veileder på samarbeid dersom teamene har vanskeligheter. Her har ledelsen ved begge skolene lagt opp til å strukturere organisasjonens læring ved at teamene samhandler ved fellesskapets grenser, altså med ledelsen. Wadel (2003) mener at pedagogisk ledelse er et samhandlingsforløp der man blant annet skal få i gang refleksjonsprosesser. Jeg ser at det ligger potensial til å utnytte dette mer i forbindelse med veiledning på samarbeid ved begge skolene. Ved Skogen skole har ledelsen i større grad lagt opp til at lærerne på teamet skal veilede hverandre daglig. Denne kontinuerlige kollegaveiledningen får de til ved at de hele tiden kan snakke og interagere mens de arbeider, både på trinnkontoret og i klasserommet. Her ser vi også at teamet strukturerer organisasjonens læring ved at de utvikler kunnskap i den kjernen de er som team.

Teamsammensetning

Ved Borgen skole er det ikke personalforhold som avgjør teamsammensetningen. Lederen er veldig klar på at det er personlig egnethet og kompetanse i forhold til å lede en klasse som avgjør (jmf. sitat B24). Han tror at teamsammensetningen kan ha betydning for samarbeidsresultatene på teamet, men dette er ikke et prioritert område. Ledelsen tror at mange lærere får til gode resultater i klasserommet selv om teamsamarbeidet ikke fungerer så godt. Når ledelsen ved denne skolen setter sammen team, tar de i noen grad hensyn til at lærerne skal ha ulik kompetanse, slik at de kan komme med komplementære bidrag. De legger derimot lite til rette for å skape gjensidig engasjement i teamene. Slik jeg ser det, vil det lille fokuset på personkjemien i teamet i liten grad hjelpe lærerne til etablering av læringsforhold. Dette vil igjen gi teamet dårligere ballast i forhold til å holde fast på kunnskapen på en levende måte, forvalte kompetansen og holde fellesskapet i front.

Ved Skogen skole er teamsammensetningen et stort fokusområde som det brukes mye tid på. Grunnen til dette er at ledelsen tror at teamsammensetningen har mye å si for resultatene på teamet. Her legger altså ledelsen i stor grad til rette for at lærerne skal kunne etablere gode læringsforhold i teamet. Læreren sier at teamsammensetningen har mye å si for trivselen på jobb (jmf. sitat S18). Arbeidet starter på medarbeidersamtalene der alle får komme med sine ønsker. På denne måten benytter ledelsen pedagogisk ledelse gjennom å gjøre teamsammensetningen til et fellesanliggende, et samhandlingsforløp. Ledelsen forsøker å sette sammen team som fungerer i forhold til mennesketyper (jmf. sitat S25). Ledelsen arbeider her aktivt for at de lærerne som jobber sammen på team skal fungere godt sammen, at de skal ha forskjellig egenskaper og komme med komplementære bidrag til fellesskapet. Her legger de altså til rette for at fellesskapet skal gi lærerne identitet. Læreren var likevel usikker på om det ledelsen prøver nok på dette (jmf. sitat S19, S20).

Under dette punktet ser vi store forskjeller mellom de to skolene, noe jeg mener reflekterer en mer individuell tenkning ved Borgen skole, og en mer kollektiv ved Skogen skole. Begge lederne jeg har intervjuet mener at teamsammensetningen har noe å si for hvilke resultater samarbeidet kan bringe, men det er kun ved Skogen skole de har valgt å sette dette som et fokusområde.

Et interessant funn i mitt materiale er at læreren ved Borgen skole sier at det har lite å si hvem man arbeider sammen med på teamet (jmf. sitat B4). Ved Skogen skole legger læreren betydelig vekt på personkjemien mellom lærerne som skal samarbeide (jmf. sitat S18, S19 & S20, samt forklarende tekst til disse). Jeg tolker dette dit hen at lærerne ved Borgen skole ikke ser det samme behovet for og fordelene ved samarbeid på teamet som lærerne ved Skogen skole. Dette kan ha sammenheng med elevorganiseringen man har valgt, i den forstand at organiseringsformen ved Borgen skole ikke krever samme type samarbeid (jmf drøfting ovenfor).

Tilrettelegging for & arbeid med samarbeid

Ved Borgen skole fokuserer læreren en del på at teamet har lite tid sammen, at teamtiden er på slutten av dagen, og at alle er slitne under teammøtet. Ledelsen legger til rette for samarbeidet gjennom å binde opp tid til det, noe som kan bidra til å skape og opprettholde gjensidig engasjement. De har hatt noe teori på området og en runde med rollefordelinger. Det er ikke mye fokus i løpet av året på temaet teamarbeid, noe som antakelig vil svekke mulighetene for gjensidig engasjement i teamet. Ledelsen forsøker å trekke mye av utviklingsarbeidet ned på teamene (jmf. sitat B22), de legger vekt på arbeid med kvalitetssirkler på trinn og legger en del føringer for det pedagogiske innholdet i samarbeidet (jmf. sitat B23). De forsøker å få til drøftinger på teamene for å få til løsninger i fellesskap. På denne måten legger de til rette for gjensidig engasjement og forvaltning av kompetanse for å holde organisasjonen i front. De hjelper lærerne til å oppnå større forståelse rundt det de gjør og legger til rette for etablering av læringsforhold. Læreren jeg har intervjuet mener at ledelsen ikke påvirker samspillet i teamet. Ledelsen skal forsøke å legge forholdene bedre til rette for praktisk arbeid på teammøtene, noe som antakelig vil øke det gjensidige engasjementet gjennom at teamet i større grad planlegger felles virksomhet.

Ved Skogen skole bindes det også opp tid til teamsamarbeid hver uke. Under alle medarbeidersamtaler fokuseres teamarbeidet. Dette reflekterer en form for pedagogisk ledelse der man utnytter relasjonen lærer – leder. Man legger opp til å gi lærerne respekt, verdsetting og motivasjon gjennom at de får si sin mening. Ledelsen tror at kulturen på skolen har mye å si for resultatene i klasserommet (jmf. sitat S23). Derfor jobber skolen bevisst med en dynamisk prosess mellom PLU og de ulike teamene (jmf. sitat S24). Ledelsen forsøker å vise at samkjørte team er et fokus gjennom å bruke mye PLU-tid på det. Hvert år brukes det tid på ulike teaminnspill. Ledelsen mener at hvordan de legger til rette for samarbeid er viktig for resultatene. Hele veien her ser jeg at ledelsen legger til rette for gjensidig engasjement ved å fokusere samarbeidet ofte. Dette kan også ses på som et ledd i å legge til rette for at

lærerne skal utvikle læringsforhold. Ved å fokusere mye på teamarbeid som tema, legger de til rette for at teamene skal kunne forvalte kompetanse, holde organisasjonen i front og gi lærerne en identitet knyttet til teamet sitt.

Under dette punktet ser vi en likhet i at ledelsen har bundet opp tid til teamsamarbeid ved begge skolene. Dette kan sees på som et ledd i arbeidet med å skape og opprettholde praksisfellesskap, legge grobunn for etablering av læringsforhold, samt å lage et knutepunkt for bytte og tolkning av informasjon og kunnskap. Forskjellen mellom de to skolene ligger i hvordan teamarbeid fokuseres som tema i løpet av skoleåret. Ved Borgen skole er dette lite i fokus, mens ved Skogen skole er dette et sentralt tema på PLU hvert år. Man kan se det som et forsøk på å legge til rette for praksisfellesskap ved at de ved Borgen skole legger en del føringer på det pedagogiske arbeidet som skal gjennomføres på teamene, men igjen er dette avhengig at lærerne trekker i samme retning når de går hvert til sitt og planlegger sin undervisning. Jeg ser også en forskjell i hvordan ledelsen påvirker samspillet i teamet. Ved Skogen skole er ledelsen bevisst sin rolle i samarbeidet, mens ved Borgen skole ser det ikke ut til at dette blir viet så mye oppmerksomhet fordi de har tro på at lærerne kan oppnå gode resultater i klasserommet uavhengig av kjemien på teamet (jmf. sitat B7). Ved Skogen skole må lærerne bruke uenigheter og uoverensstemmelser til å forhandle fram sin virksomhet og en måte å gjennomføre det daglige arbeidet på. Ved Borgen skole lar ledelsen hver enkelt lærer i større grad gjøre som han/hun vil, noe som ikke bidrar til å skape og opprettholde et gjensidig engasjement.

Kompetanseutnyttelse

Ved Borgen skole legges det innimellom opp til erfaringsutvekslinger i PLU-tid der trinnene legger fram for fellesskapet og der fagkoordinatorerne kommer med innspill. Her legger altså ledelsen til rette for at personalet skal utnytte og ta del i den kompetansen de samlet innehar, samt hjelpe hverandre, gjennom felles refleksjon.

Læreren forteller imidlertid at mye kompetanse ble skjøvet til side da TPO ble introdusert (jmf. sitat B21). Dette strider i mot det Wadel (2002) beskriver som forutsetninger for læringsforhold. Lærerne blir ikke vist aktelse (anerkjennelse, respekt og verdsetting) og tillit. Dette kan hemme motivasjonen og bidrar ikke til at hver lærer finner sin unike plass i personalet som praksisfellesskap.

Ved Skogen skole tror ledelsen på eksemplets makt (jmf. sitat S22). Spes.ped.teamet brukes hvert år til kursing av personalet og alle teamene legger to ganger hvert år fram i plenum slik at lærerne skal få erfaringsdeling og refleksjon i fellesskap (jmf. sitat S26).

Kompetanseutnyttelse i personalet kan drøftes på to nivåer ut fra mitt materiale. Det ene er hvordan ledelsen legger til rette for at hver enkelt lærer skal utnytte sin kompetanse i det daglige arbeidet på teamet og i klasserommet. Det andre går på kompetanseutnyttelse og erfaringsdeling i plenum. Ved begge skolene fokuserer ledelsen på å sette sammen team som har den kompetansen de samlet trenger. Gjennom at lærerne ved Skogen skole i større grad får undervise i de fagene de selv mener de mestrer og liker best, har nok de likevel en større anledning til å utnytte sin spisskompetanse. Likevel er det slik at lærerne ved Bogen skole får utnyttet hele sitt spekter av kompetanse når de underviser i nesten alle fag. Læreren jeg intervjuet ved denne skolen mente imidlertid at det hadde vært en fordel om de hadde kunnet fokusere på færre fag, men at dette var en del av en større diskusjon ved skolen (jmf. sitat B12). Når det gjelder kompetanseutnyttelse og erfaringsdeling i plenum, legger ledelsen ved begge skolene opp til at lærere med spesialkompetanse skal legge fram for de andre, noe som kan bidra til gratis kompetanseheving i personalet og som kan samle personalet i et gjensidig engasjement. Videre legges det til rette for at PLU skal være et knutepunkt for bytte og tolkning av informasjon og kunnskap, samt at man i fellesskap skal forvalte kompetanse og holde organisasjonen i front. Forskjellen her

ser ut til å gå på at ledelsen ved Skogen skole i større grad fokuserer teamarbeid og samarbeid under dette punktet også, i og med at alle team hvert år må legge fram i plenum og at de da setter i gang refleksjonsprosesser der alle lærerne er involvert.

Oppsummering gjensidig engasjement

Som nevnt, er gjensidig engasjement en forutsetning for praksisfellesskapets eksistens. For at man skal kunne skape og opprettholde et praksisfellesskap med gjensidig engasjement, er det som nevnt et krav at medlemmene kan snakke og interagere med hverandre mens de arbeider. Ved Borgen skole er det slik at det praktiske arbeidet ikke foregår på teammøtet (jmf. sitat B14). Interaksjon kan være vanskelig når de sitter på arbeidsrommet sitt fordi det også er mange andre som sitter der og arbeider på samme tidspunkt. Ved Skogen skole er dette i større grad lagt til rette for ved at skolen har et kontor til hvert av teamene. Her skal det legges til at Skogen skole nylig har fått oppgradert deler av bygningsmassen og at man i stor grad er prisgitt de arkitektoniske rammene som ligger til grunn. Det ble også sagt at ledelsen ved Borgen skole framover skal forsøke å legge forholdene bedre til rette for praktisk arbeid på teammøtene. Dette vil kunne gi lærerne større muligheter til forlengelse av kunnskap og sette i gang prosesser der de reflekterer og lærer av egen praksis.

Ved at ledelsen ved begge skolene går inn og veileder team som har vanskeligheter med samarbeidet, legger de til rette for å få i gang prosesser der lærerne reflekterer over egen praksis og bidrar således til å opprettholde praksisfellesskap. Når det gjelder arbeid for å skape praksisfellesskap er de to skolene derimot svært ulike. Mens man ved Borgen skole ikke har særlig fokus på teamsammensetningen i forhold til samarbeid på teamet, er dette ved Skogen skole et stort fokusområde. Jeg tolker dette dit hen at man ved Skogen skole da i større grad arbeider for å danne praksisfellesskap. Det samme gjelder hvilket fokus teamarbeid har ved skolene mer generelt. Ved Borgen skole legger ikke ledelsen opp til mye fokus på teamarbeid i

løpet av året, mens ved Skogen skole gjør ledelsen bevisste valg i forhold til å vise at samkjørte team er et fokus. På denne måten legger de til rette for å holde skolen i front gjennom forvaltning av kunnskap i teamene. Dette at ledelsen ved denne skolen også har lagt opp til at lærerne skal veilede hverandre daglig, kan sies å være et ledd i arbeidet med å opprettholde praksisfellesskapet og å skape et gjensidig engasjement rundt det de er der for å gjøre.

Et annen viktig forutsetning for praksisfellesskapets eksistens er at medlemmene spesialisierer seg og får en unik plass i fellesskapet. Som jeg har skrevet under punktet om kompetanseutnyttelse ovenfor, er det slik at ledelsen ved de to skolene legger ulikt opp til utnyttelse av kompetansen innad på teamene, men at det er ganske likt hvordan de gjør det med kompetanseutnyttelse og -heving i personalet som helhet. Hos Wenger er det et poeng at deltakerne gjennom uoverensstemmelser og utfordringer forbindes med hverandre. Hos Wadel (2002) er det et poeng at praksisfellesskapene skal forvalte kompetanse på en kreativ måte. Slik jeg tolker mitt materiale, legges det ved Skogen skole opp til at lærerne på teamet skal utnytte egen og hverandres kompetanse i det felles arbeidet med klassen og at de dermed får sin unike plass i fellesskapet. Ved Borgen skole har hver lærer i teamet sin unike plass, men jeg er usikker på om denne plassen er en del av et praksisfellesskap der man er gjensidig engasjert i den jobben man skal gjøre og der man sammen forvalter kunnskap og kompetanse. Hver lærer har sin egen gruppe elever og står slik sett ikke i noe avhengighetsforhold til de andre lærerne på teamet hva gjelder kompetanse. Det er utydelig for meg hvordan ledelsen ved Borgen skole legger til rette for at lærerne på teamet skal utnytte hverandres kompetanse og hjelpe hverandre utover de diskusjonene det legges opp til på teammøtene. Det er uklart hvordan dette kommer til uttrykk i det praktiske arbeidet med elevene.

Felles repertoar

Under dette punktet har jeg forsøkt å finne fram til hvordan ledelsen legger til rette for utviklingen av et felles repertoar i personalet.

To kategorier trer fram under dette punktet: **bruk av PLU-tid** og **føringer**.

Bruk av PLU-tid

Ved Borgen skole brukes en del av PLU-tiden på fagdiskusjoner og pedagogiske diskusjoner. Noen ganger har de forelesninger med diskusjoner i etterkant (jmf. sitat B25). Her bruker altså ledelsen først en form for reproduktiv ledelse av læring, der man legger opp til læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter, for så å benytte produktiv ledelse av læring, der man tar i bruk refleksjon og diskusjon for å få i gang refleksjonsprosesser. Dette gir personalet et felles repertoar i form av ord/begreper, verktøy, metoder og historier. Videre legger ledelsen til rette for å gi lærerne muligheter til å danne identitet i det praksisfellesskapet som hele personalet kan være, de legger til rette for at de ulike teamene kan samhandle med hverandre og skaper et knutepunkt for bytte og tolkning av informasjon, kunnskap og kompetanse. Ledelsen kommer med innspill i PLU-tiden som de senere tar med til teammøter. På denne måten følger de opp det de har startet i PLU og bidrar på denne måten til at det felles repertoaret bringes videre ned på teamene. Dette kan også ses på som et ledd i å få lærerne til å anvende det de lærer på en kreativ og selvstendig måte (Wadel 2003). Skolen bruker ikke PLU som debattforum, men som et forum for å få skolen til å henge sammen som skole. Ledelsen tar det overordnede fokus og kopleer teori og praksis (jmf. sitat B28). Læreplanen refereres ofte til og ligger i bunn for vurderinger som blir tatt. Det er litt ulikt hvilket fokus teori har på de ulike teamene, avhengig av hvilken leder teamet er knyttet til (jmf. sitat B26). Dette vil svekke mulighetene for å gjøre hele personalet til et praksisfellesskap med felles repertoar, samt kunne skape ulike subkulturer innad i personalet.

Ved Skogen skole brukes mye av PLU tiden på felles fokusområder der for eksempel ulike team underviser de andre. Det jobbes mye med dynamikk mellom PLU og team og de har mange PLU-økter med felles tema (jmf. sitat S29). Her ser vi at det legges til rette for at det både skal utvikles kunnskap og et felles repertoar i hele personalet som praksisfellesskap og i det enkelte team. De ulike praksisfellesskapene samhandler med hverandre og man får derfor muligheten til forlengelse av kunnskap på tvers i organisasjonen. På samme måte som ved Borgen skole, legges det her opp til at personalet skal utvikle et felles repertoar. Alle lærerne blir spurt på medarbeidersamtaler om de er fornøyde med innholdet i PLU og mange gir da uttrykk for ønske om erfaringsdeling. Igjen ser vi dette med å gi lærerne muligheter til å uttrykke sin mening, at ledelse blir en samhandlingsprosess. Ledelsen mener det er en viktig ledelsesoppgave å løfte en sak opp fra praksis og henviser ofte til læreplanen. Det brukes mye tid på å planlegge PLU og øktene startes alltid med åndelig føde og mat.

Her ser jeg en stor likhet i hvordan ledelsen ved de to skolene bruker PLU til å få skolen til ”å henge sammen” som *en* skole. Begge lederne uttrykte det som en viktig ledelsesoppgave å løfte temaer ut av praksis og inn i teorien og motsatt (jmf. reprodutiv og produktiv ledelse av læring over). Den store forskjellen ligger i at Borgen skole i stor grad benytter teamene som debattfora, mens Skogen skole har en del debatter i plenum. Dette vil kunne føre til at teamene ved Borgen skole utvikler et felles repertoar i teamene som ikke er likt for alle teamene ved skolen, mens man ved Skogen skole legger til rette for et felles repertoar i hele personalet.

Føringer

Ved Borgen skole bestemmer ledelsen en del temaer som skal tas opp til drøfting i teamene. Her legger de altså til rette for utviklingen av læringsforhold i teamene og at de skal kunne utvikle et felles repertoar til meningsforhandling. Jeg synes dette står i sterkt kontrast til at teamene ikke får tid og muligheter til refleksjon og at de i liten

grad samarbeider om det praktiske arbeidet. Ledelsen legger føringer for hvilket utviklingsarbeid som skal skje og det er laget en metodeplan som alle er forpliktet til å følge (jmf. sitat B27). Ledelsen forsøker å peke ut retningen, avgrense fokus og vise sammenhengen mellom teori og praksis. Skolen har erkjent et pedagogisk teorigrunnlag og arbeider etter dette. Her har ledelsen altså lagt til rette for utviklingen av et felles repertoar av rutiner, ord/begreper, verktøy, metoder og handlinger for personalet som helhet. Ledelsen forsøker å hjelpe lærerne å rydde ved at de må sette ord på det grunnleggende. Jeg ser dette som et ledd i å utvikle et felles repertoar, samt å hjelpe lærerne til å oppnå større forståelse av egen atferd og de verdiene som ligger til grunn for denne.

Ved Skogen skole har man et ønske om storklasser (jmf. sitat S28). Ledelsen tror på tydelig ledelse. Hvert år har de teori på kommunikasjon og samarbeid, og ledelsen fokuserer på at man ikke skal kunne kjøre eget løp i klassen. Dette kan ses på som å legge til rette for så vel felles virksomhet og gjensidig engasjement, som felles repertoar. Det satses på pedagogikken og på bevisstgjøring i forhold til det lærerne foretar seg i klasserommet (jmf. sitat S29). Jeg ser dette som et ledd i å utvikle et felles repertoar av rutiner, verktøy, metoder, historier og handlinger. Ledelsen forsøker gjennom sitt læringssyn å være gode rollemodeller. Her ser vi tydelige eksempler på det Wadel (2003) sier om pedagogisk ledelse. Ledelsen legger til rette for å få i gang prosesser der lærerne reflekterer over egen praksis og at de skal lære av denne innsikten.

Ledelsen ved begge skolene fokuserer pedagogikken og legger føringer for hva det pedagogiske utviklingsarbeidet skal inneholde og hvordan det skal foregå. De legger således til rette for utviklingen av et felles repertoar i personalet. Den store forskjellen går på at ledelsen ved Skogen skole har et sterkt fokus på at hver enkelt lærer ikke kan gjøre slik han/hun synes er best i klasserommet. Ledelsen ved Skogen skole har

et uttalt læringssyn som de bruker aktivt i sitt virke ved skolen. Wadel (2003) hevder at de grunnleggende verdiene med hensyn til læring som ledelsen legger til grunn for sin pedagogiske ledelse, har stor betydning for den læringskulturen som utvikles i skolen. Jeg har ikke spurt lederen ved Borgen skole eksplisitt om ledelsen der har et felles uttalt læringssyn.

Oppsummering felles repertoar

Wenger peker på at fellesskapssammenhengen krever at det utvikles et felles repertoar til benyttelse i meningsforhandling i praksisfellesskapet. Det at ledelsen ved begge skolene legger opp til felles temaer i PLU, vil antakelig gi personalet et felles repertoar og er et ledd i å skape og opprettholde praksisfellesskap og der lærerne utvikler identitet som medlemmer av dette. Videre vil dette kunne gi skolen mulighet til å holde fast på kunnskap på en levende måte, forvalte kompetanse og holde skolen i front. Ved Borgen skole tas en del av debattene på teammøtene med begrunnelsen at PLU ikke er et egnet debattfora og at de inkluderer flere i debatten dersom man er færre rundt bordet når man diskuterer. Dette vil skape et felles repertoar i teamet som kan brukes i arbeidet med å forhandle virksomheten og til å skape gjensidig engasjement for arbeidet deres. Jeg kan ikke se at denne muligheten følges opp utover PLU (jmf. drøftingen over). Ved Skogen skole tas debatten stort sett i plenum. Dette vil bidra til utviklingen av et felles repertoar for hele personalet som praksisfellesskap. Ledelsen legger opp til at det man arbeider med på PLU skal vises i teamenes planer i etterkant. Dette kan ses på som et ledd i å få lærerne til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte. Når det gjelder føringene, så er det klart at lærerne ved Skogen skole i større grad enn ved Borgen skole, er avhengige av et felles repertoar for å kunne gjennomføre arbeidet med storklasse. De må ha repertoar til meningsforhandling, de må ha et sett rutiner og verktøy for å kunne arbeide sammen innenfor fire vegger med en og samme elevgruppe hele dagen. De tvinges gjennom organiseringsformen til å bruke dette repertoaret til å forhandle virksomheten sin.

Oppsummering: oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid

I følge Wenger er det det enkelte praksisfellesskap som forhandler fram den felles virksomheten. Slik jeg tolker mitt materiale legger ledelsen ved Borgen skole i liten grad opp til at de enkelte teamene skal forhandle fram sin virksomhet. Forhandlingen som eventuelt har funnet sted går på at hver lærer skal få drive undervisningen slik han/hun mener er best. Dette vil ikke hjelpe lærerne til refleksjon rundt egen praksis, ei heller sikre læring og fornyelse. Ved Skogen skole fokuserer ledelsen i større grad at hvert enkelt team skal legge rammene for arbeidet i samarbeid med skolens ledelse. De har også i større grad lagt til rette for at teamet skal ta eierskap til den praksisen de har forhandlet fram, samt reflektere over og lære av denne. Ved Borgen skole får lærerne leve ut sin forskjellighet i klasserommet og ledelsen lar hver enkelt ta sine egne valg i større grad enn ved Skogen skole, der lærerne i storklassene må forhandle seg fram til en måte å leve med ulikhetene på. Ledelsen ved Borgen skole legger i stor grad opp til forhandling på skolenivå og setter deretter en del av valgene ut til den enkelte lærer. Ledelsen ved Skogen skole legger opp til at mye av forhandlingen skal skje på det enkelte team. Ved Skogen skole er det i større grad lagt til rette for interaksjon mellom lærerne både ved at de har egne trinnkontor der de kan arbeide uforstyrret og ved at de kan interagere i klasserommet. Ved Borgen skole har ikke ledelsen særlig fokus på teamsammensetningen i forhold til samarbeid på teamet, mens dette ved Skogen skole er et fokusområde. På samme måte er teamarbeid i fokus hele året som tema på PLU ved Skogen skole. Jeg tolker dette dit hen at man ved Skogen skole da i større grad arbeider for å danne praksisfellesskap med muligheter for læring, forvaltning av kunnskap og fornyelse i organisasjonen. Ved denne skolen legger også ledelsen til rette for at lærerne skal veilede hverandre daglig, noe som er et ledd i arbeidet med å opprettholde praksisfellesskapet og å skape et gjensidig engasjement rundt det de er der for å gjøre. Ved Skogen skole har ledelsen lagt opp til at lærerne på teamet skal utnytte egen og hverandres kompetanse i det felles arbeidet med klassen. Ved Borgen skole har ikke lærerne i teamet den samme muligheten i og med at de har hver sin klasse og underviser i stort sett alle fag alle sammen. Ledelsen ved begge skolene legger til rette for utvikling av et felles

repertoar for hele personalet gjennom PLU. Ved begge skolene er PLU et knutepunkt for bytte og tolkning av informasjon og kunnskap. Ledelsen ved begge skolene anvender stor grad av pedagogisk ledelse i sitt arbeid med PLU.

6. Konklusjon

I denne studien har jeg sett at begge teamene samarbeider, men at samarbeidet har ulikt innhold og form. Jeg har sett at teamet ved Skogen skole i større grad forhandler fram en felles virksomhet enn teamet ved Borgen skole. De har også utviklet en større grad av gjensidig ansvarlighet gjennom felles ansvar for alle elevene på trinnet. Videre er de tydeligere på hva som er godkjente handlinger, tenkemåter og artefakter gjennom at de har forhandlet fram et felles system. Ved Borgen skole står hver lærer mer fritt i sitt daglige virke. Jeg har sett at lærerne ved Skogen skole i større grad engasjerer seg felles om den daglige praksisen og for å opprettholde det felles engasjementet. Videre har jeg sett at lærerne ved begge skolene hjelper hverandre og utnytter hverandres kompetanse i noen grad, men at lærerne ved Skogen skole i noen større grad har komplementære bidrag til felles virksomhet og at de i større grad har utviklet et felles repertoar. Teamet ved Skogen skole er veldig samkjørt, noe som kan være negativt i forhold til å redusere åpenhet for kommunikasjon utad. Jeg har sett at ledelsen ved skolen arbeider aktivt for å motvirke dette gjennom å utvikle en felles pedagogisk plattform og en ”vi-tankegang” for hele skolen.

Jeg har videre sett hvordan ledelsen ved Borgen skole i liten grad legger opp til at de enkelte teamene skal forhandle fram sin virksomhet. Ved Skogen skole fokuserer ledelsen i større grad at hvert enkelt team skal legge rammene for arbeidet i samarbeid med skolens ledelse. De har også i større grad lagt til rette for at teamet skal ta eierskap til den praksisen de har forhandlet fram, samt reflektere over og lære av denne. Ved Borgen skole får lærerne leve ut sine uenigheter i klasserommet, noe lærerne ved Skogen skole ikke har anledning til. Ledelsen ved Borgen skole legger i stor grad opp til forhandling på skolenivå og setter deretter en del av valgene ut til den enkelte lærer. Ledelsen ved Skogen skole legger opp til at mye av forhandlingen skal skje på det enkelte team. Jeg har videre sett at ledelsen ved Borgen skole ikke har særlig fokus på teamsammensetningen i forhold til samarbeid på teamet, mens

dette ved Skogen skole er et fokusområde. På samme måte er teamarbeid i fokus hele året som tema på PLU ved Skogen skole. Jeg har også sett at ledelsen ved begge skolene legger til rette for utvikling av felles repertoar for hele personalet gjennom PLU og at de anvender stor grad av pedagogisk ledelse i sitt arbeid med dette.

Jeg tolker mitt materiale til at elevorganiseringen man har valgt ved disse to skolene kan ha betydning for innholdet og formen på samarbeidet mellom lærerne på teamet og at ledelse av samarbeids- og læringsprosesser i personalet er viktig for hvilket samarbeid som foregår både på teamnivå og på skolenivå. I tråd med min forforståelse (jmf. innledningen), viser det empiriske materialet at lærerne ved Skogen skole har en større samkjøring i og med sitt felles ansvar for elevene i storklassen. Ved Borgen skole kan lærerne i større grad velge hver for seg hvordan de løser det praktiske arbeidet i hverdagen, noe som gjør at de ikke tvinges til dette samarbeidet gjennom organiseringsformen. Jeg mener at teamet ved Skogen skole i større grad oppfyller kriteriene for å være et praksisfellesskap gjennom en rekke punkter. At de har forhandlet fram en felles virksomhet, noe ledelsen i stor grad legger opp til gjennom å fokusere at teamene skal få velge en del selv. Videre gjennom at de har et gjensidig engasjement og en gjensidig ansvarlighet for elevene og den jobben de er der for å gjøre, noe ledelsen i stor grad legger opp til gjennom å legge forholdene til rette for arbeid med storklasse, gjennom fokuseringen på samkjørte team og gjennom arbeidet med teamsammensetningen. Videre at de har dannet seg et felles repertoar og at de utnytter hverandres kompetanse i form av komplementære bidrag til arbeidet i teamet, noe ledelsen legger opp til gjennom teamsammensetning, kollegaveiledning og pedagogisk utviklingsarbeid, spesielt i PLU. Teamet ved Borgen skole forhandler i liten grad virksomheten på teamet og de har liten grad av gjensidig ansvarlighet og engasjement rundt den felles virksomheten. Jeg synes dette er vanskelig å tolke i og med at ledelsen bevisst legger en del av det pedagogiske utviklingsarbeidet ned på teamene. Teamet har i noen grad opparbeidet seg et felles repertoar, men mister noe av denne muligheten i og med at

de ikke har felles ansvar for elevene og arbeidet i klasserommet. Videre får ikke lærerne på teamet utnyttet sin egen og de andres spisskompetanse i særlig grad fordi de underviser hver sine klasser i nesten alle fag.

Jeg ser en helt klar begrensning i forhold til drøftingsarbeidet i denne studien ved at jeg har valgt å dele inn materialet etter Wengers elementer i et praksisfellesskap. Hele veien under drøftingen har jeg sett tråder som jeg kunne ha plukket opp igjen andre steder og at jeg kunne ha hatt fordel av å mer ha drøftet materialet som helhet. Så er det engang slik at man må foreta noen valg i forhold til omfang, både hva gjelder tid og størrelse på studien/oppgaven.

Det er vanskelig å peke på årsakssammenhenger i denne studien og jeg har fremdeles mange spørsmål knyttet til sammenhengen mellom lærersamarbeid, elevorganisering og ledelse. To interessante spørsmål som har dukket opp underveis, er om samarbeidets innhold og form har betydning for hvordan man velger å organisere elevene og om organiseringen av elevene har betydning for ledelse, samt om det eventuelt finnes en indre sammenheng mellom alle disse tre. I og med at jeg ikke har grunnlag for å konkludere med at resultatene er representative utover de to teamene og skolene jeg har undersøkt, ville det vært interessant å undersøke flere skoler i en større studie.

7. Refleksjoner over eget arbeid

”Alt jeg vet er at jeg intet vet”, sa Sokrates. Klisjé? Kanskje, men for meg har dette utsagnet betydd mye gjennom disse fire årene som student i Utdanningsledelse og spesielt det siste året mens jeg har arbeidet med Masteroppgaven. Hver uke, og innimellom hver dag, har det åpenbart seg mer å lese og mer å lære for meg. På mange måter har dette vært uendelig slitsomt å kombinere med lærerjobb og ”småbarnsmorjobben”. På den annen side har det gjort meg til et annet menneske. Både på godt og vondt. Min selvtillit og innsikt i forhold til lærerjobben og utdanningsledelse som felt har økt, og dette har ikke alltid vært lett å håndtere for verken meg selv eller mine omgivelser. Jeg har fått faglig fordypning i et område jeg genuint interesserer meg for og det er som kjent slik at ”det hjertet er fylt av, det renner munnen over av”. Jeg synes ikke det har vært så lett at de fleste av de jeg omgås til daglig på jobb og hjemme overhodet ikke bryr seg om det som de siste fire årene har vært en av de viktigste tingene i verden for meg. Innimellom har jeg nesten følt meg ensom med tankene mine på min egen arbeidsplass. Dette bringer meg inn på dette med å skrive en så stor oppgave alene. Kanskje hadde det vært mer fruktbart for meg å arbeide sammen med en som delte min lidenskap for feltet? Kanskje jeg da hadde fått utløp for mye av det jeg nå føler at jeg brenner litt inne med? For meg har prosjektseminarer og samlinger med de andre masterstudentene vært av uvurderlig betydning. Der har jeg møtt andre med de samme interessene og de samme problemstillingene. Der har jeg møtt andre som liker å prate om det samme og andre som føler de ”brenner inne med kunnskapen” på egen arbeidsplass.

Starten på arbeidet med denne oppgaven ble ikke så god for meg. Den første tilbakemeldingen jeg fikk på prosjektbeskrivelsen bar preg av at jeg ikke hadde uttrykt godt nok hva jeg ville studere. Dette resulterte i flere runder med avklaringer som ga meg dypere innsikt i mitt eget prosjekt og tvang meg til tydeligere formuleringer. Da jeg fikk ”utdelt” Eli Ottesen som min veileder ble jeg veldig lettet

og optimistisk. Hun har gjennom hele studieløpet vært en god foreleser og et godt forbilde for meg. Hennes betydning underveis i prosessen har vært stor. Hun har hjulpet meg gjennom de vanskelige fasene av arbeidet, hjulpet meg å sortere tanker og materiale, gitt tips om litteratur og gitt kritiske og konstruktive tilbakemeldinger hele veien. Hun har også hjulpet meg med å få ledelsesaspektet tydeligere inn i oppgaven, noe som manglet i starten av arbeidet.

Gjennom arbeidet med Masertoppgaven har jeg fått nærmere kjennskap til forskningsprosesser og jeg mener meg mye bedre rustet enn før til å lese, tolke og ta stilling til den forskning som daglig presenteres i media og andre forum. Jeg har oppøvd evnen til kritisk tenkning og utviklet meg både som menneske og fagperson. På mange måter er det godt at studiene er over for denne gang. Det skal bli godt å bare være mamma, kone og lærer en stund. På den annen side er det litt trist også. Savnet etter gode forelesninger, faglige utfordringer og medstudenter kommer nok til å følge meg en tid framover. Så får vi se hva som venter bak neste dør...

Kildeliste

Ask, F.F.(1998): *Elementær statistikk – en pedagogisk innføring*, Grimstad: Unikurs.

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1996): *Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis*, i Bråten. I.: *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Dale, E.L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Dalen, M.(2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O. & Igland, M.(2001): *Vygotskij og sosiokulturell teori*, i Dysthe, O.(red): *Dialog, samspill og læring*, Oslo: ABSTRAKT FORLAG.

Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.)(2003): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*, Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S.(2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Bergen: Fagbokforlaget.

Holter, H & Kalleberg R.(red.)(1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget.

Jordell, K.Ø. Learning to teach. A review and a discussion. *Report no. 1 2006*, Oslo: Universitetet i Oslo, PFI

Kleven, T.A. (red.)(2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, Oslo: Unipub AS.

Kvale, S.(2006): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal akademisk.

Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.)(2006): *Ledelse i anerkjente skoler*, Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet 2004, *Organisering av elever*, lastet opp på <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/ufd/2004/annet/045071-990353/dok-bn.html>, 17. november 2006

Kunnskapsdepartementet 2004, *Stortingsmelding 30*, lastet opp på <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/dok-bn.html>, 17. november 2006

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

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M (2002): *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press

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

Vedlegg 1: informasjonsbrev til skolene

Verdrørende masteroppgave i utdanningsledelse

Jeg takker for anledningen til å hente data ved deres skole til bruk i min masteroppgave i utdanningsledelse. Oppgaven skal leveres ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Problemstillingen min, slik den ser ut i denne fasen av arbeidet, er todelt:

1. Hvilken betydning har ledelse for lærersamarbeid?
2. Hvilken betydning har elevorganisering for lærersamarbeid?

Formålet med studien er å sammenlikne hva lærerne på to team samarbeider om og å studere hvilken betydning ledelse og elevorganisering, har for samarbeidets innhold og form.

Jeg vil forsøke å belyse dette gjennom å hente data fra to skoler som organiserer elevene forskjellig, en med trinn/storklasse-organisering og en med klasse/gruppe-organisering. Selve datamaterialet vil hentes fra intervju med en av lærerne på det utvalgte teamet og et med rektor/inspektør. I forkant av dette vil jeg observere et eller to teammøter for å kartlegge temaene man snakker/samarbeider om på teammøtene som et utgangspunkt for intervjuene. Observasjonsnotater vil ikke utgjøre deler av datamaterialet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og alle navn som brukes i oppgaven, vil være fiktive. Intervjuene tas opp på bånd for transkribering, og blir makulert når arbeidet er ferdigstilt.

Med vennlig hilsen

Kristin Hovde Høidal

Vedlegg 2: Foreløpig intervjuguide til NSD

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen av de som blir intervjuet vil bli kjent igjen
- Ingen vil få lytte til opptaket jeg gjør

Åpningsspørsmål

- På hvilket grunnlag er dette teamet satt sammen?

Temaer til hoveddel

- Hva samarbeider man om på teamet?
- Hva ønsker man å samarbeide om?
- Når og i hvilke former foregår samarbeidet?
- Hvilke føringer ligger for samarbeid ved skolen?
- Hvordan utnyttes teamets samlede kompetanse?
- Vurderer man egen og hverandres undervisning?
- Har man didaktiske fagfora på skolen?
- Vurderer man læreplanen på teamet (eller i andre fora ved skolen)?
- Fordeling av bunden arbeidstid

Vedlegg 3: intervjuguide for lærere

- Alt som blir sagt under dette intervjuet blir anonymisert og kan ikke spores tilbake til person og skole
- Prøve å unngå å si navnet på skolen, selv om jeg uansett ikke kommer til å bruke det, gjør ikke noe om man bruker fornavn på kolleger

- Kan du si noe om hvordan dere er organisert på teamet?

- Kontaktlærere/andre lærere – klasser/grupper etc
- Hvordan er elevene organisert? Fag, grupper
- Hvem underviser hvem (i hva?) Fast?

Nå kommer jeg til å stille en del spm. om innholdet i samarbeidet på teamet

- Kan du beskrive hva dere samarbeider om på teamet?

- Hva bruker dere mest tid på?
- Hvordan vurderer du tidsbruken på teamet?

- Samarbeider dere om det faglige og pedagogiske opplegget i timene?

- Hvordan gjør dere dette – helt konkret?

- Samarbeider dere om tilpasset opplæring for enkelelever eller grupper?

- Hvordan gjør dere dette – helt konkret?
- Har ledelsen lagt opp til at dette skal være et fokus? Hvordan?

- Samarbeider dere om konferansetimer (utviklingssamtaler) og annet skole-hjemsamarbeid?

- Har dere bestemte rutiner for slike samtaler og samarbeidet rundt dem?
- Hva samarbeider dere om da – helt konkret?

- Hvordan bruker dere læreplanen i teamsamarbeidet?

(Kan du si noe mer om det – hva gjør dere helt konkret?)

- Hvordan legger ledelsen opp til arbeid med læreplanen?
- Diskuterer dere mål, innhold og metode?
- Diskuterer dere læreplanens forankring i virkeligheten og dens evne til å bli realisert?

- Er forventninger som stilles et tema i forhold til materielle ressurser?

- Er det noe du skulle ønske dere kunne samarbeide mer om?

- Er det noen grunn til at dere ikke gjør det, tror du?
- Har dere forsøkt å samarbeide om dette?
- Hva er grunnen til at det ikke fungerte, tror du?

Nå kommer jeg til å stille noen spm. rundt teammøtene og samspill i teamet

- Når vi tenker på teammøtene – hvordan er de organisert?

- Hvordan avgjør dere hvilke temaer dere skal diskutere?
- Kommer ledelsen med saker som skal diskuteres - hva slags saker er i så fall dette?
- Hvem er med på disse møtene?
- Er det evt. noen som ikke er der som burde vært det?
- Hva er grunnen til at de ikke er med?
- Hvordan er det fysiske miljøet der dere har møtene? Begrenser dette samarbeidets innhold og form?
- Skrives det referat? Hvem leser dette referatet?

- Samarbeider dere utenom disse møtene?

- Når? Hvor? Om hva?
- Kan du si noe om hvordan dette samarbeidet foregår helt konkret?

- Hvordan vil du beskrive et samkjørt team?

- Opplever du at dere er et samkjørt team?

- Hvordan da? Kan du utdype det litt mer?
- Hvilke faktorer tror du har bidratt til dette?
- Har ledelsen lagt opp til at samkjørte team skal være et fokus?
- Kjenner dere hverandre godt? Hvor lenge har dere jobbet sammen

- Opplever du at alle er likeverdige deltakere i teamet?
(timelærere/kontaktlærere)
- Kan du si noe om hvilke føringer som ligger for samarbeid ved skolen?
- Hvordan tilrettelegger ledelsen for samarbeid?
 - Får dere veiledning på samarbeid? Av hvem?
- Hvordan påvirker ledelsen samspillet i teamet?
- Kan du si noe om bakgrunnen for teamsammensetningen?
- Har dere ulik kompetanse på teamet? (Kan du utdype det litt?)
- Hvordan greier dere å utnytte det i samarbeidet?
- Fordeler dere ansvar på noen måte?
 - I hvilken grad støtter dere dere til hverandre?
 - Kunne dette vært gjort på en annen måte synes du? Hvorfor? Fordeler, ulemper?
- Bruker dere noe av teamtiden til å vurdere egen og hverandres undervisning?
- Hvordan foregår evt dette?
 - Hvordan fungerer det synes du?
 - Hvorfor gjør dere dette?
 - Bruker dere evt annen tid enn teamtiden til dette?
 - Har ledelsen lagt opp til at dette skal være et fokus?
- Hvis nei:
- Skulle du ønske at dere kunne bruke tid på dette?
 - Hvorfor gjøres ikke dette?
 - Hva tror du at du kunne lært av det?
- Har dere har fora ved skolen der dere diskuterer fag, pedagogikk og didaktikk?
- Settes det av tid til dette?
 - Hva snakker dere om da?
 - Hvem initierer dette?

- Kan du beskrive hvordan dette fungerer

- Hvordan er stemningen og interessen for dette ved skolen?

Hvis nei: * savner du dette?

Kun ved Borgen skole:

- *Undersøkelser av teamsamarbeid i skoler viser at det ofte dreier seg mest om å koordinere.*
- *Under observasjonen fikk jeg en opplevelse av at dere jobber hver for dere, og har ansvar hver for dere, men at dere informerer hverandre og blir enige om visse kjøreregler etc. Hvordan stemmer mitt førsteinntrykk med dine opplevelser?*

Til slutt kommer jeg til å stille noen spm. rundt elevorganiseringen

- Kan du si noe om hvilke føringer som ligger for elevorganisering ved skolen?
 - Gjøres dette likt over hele skolen?
 - Hvis ja: Hvordan har dere kommet fram til dette?
 - Hvis nei: hvordan avgjøres organiseringen på det enkelte trinn?
- Hvis vi tenker på lærersamarbeid, mener du at elevorganiseringen dere har valgt har betydning for hva dere samarbeider om og hvordan dere samarbeider?
 - Ser du noen fordeler/ulemper (avhengig av hva de svarer her...)
 - Har du noen erfaringer med å organisere annerledes?
- Benytter dere ulik elevorganisering i løpet av året?
 - Kan du beskrive hvordan dere avgjør hvilken elevorganisering dere skal benytte fra periode til periode?
- Under intervjuet har jeg forsøkt å få tak i hva dere samarbeider om på teamet, hvordan dere samarbeider og hvilken rolle elevorganiseringen og ledelsen ved skolen spiller i dette samarbeidet. Er det noe rundt dette du føler at du vil si som ikke har kommet opp til nå?

Vedlegg 4: Intervjuguide for ledere

Først kommer jeg til å stille noen spørsmål rundt elevorganiseringen ved skolen.

Da vil jeg gjerne at du sier noe om hvilke føringer som ligger for elevorganisering

- Hva er bakgrunnen for føringene?
- Hvordan har dere kommet fram til dette?
- Hvorfor er det slik dere ønsker å jobbe?
- Fordeler og ulemper?
- Hvor stor er friheten på de ulike trinnene?
- Hadde det vært ønskelig å jobbe på en måte dersom man hadde andre rammebetingelser? Hvilke? Hvordan?

Hvis vi tenker på lærersamarbeid, mener du at elevorganiseringen dere har valgt har betydning for hva lærerne samarbeider om og hvordan de samarbeider?

- Ser du noen fordeler/ulemper (avhengig av hva de svarer her...)
- Har du noen erfaringer med å organisere annerledes?

Nå kommer jeg til å stille noen spørsmål rundt teammøter, samarbeid og samspill på team

Hvordan legger ledelsen til rette for og hvilke føringer har dere lagt for teamsamarbeid?

- Fast møtetid?
- Hvilke føringer ligger for innhold på møtene?
- I hvilken grad deltar ledelsen på møtene og i samarbeidet ellers?
- Ligger det noen føringer for innholdet i samarbeidet ellers? (På hvilket nivå skal samarbeidet foregå? Hvor fritt står lærerne til å "kjøre sitt eget løp"?)

Hvordan brukes læreplanen i teamsamarbeid ved skolen her?

- Har dere lagt opp til at dette skal være et fokus?
- Hva gjør dere helt konkret?

Hva mener du det brukes mest tid på i teamsamarbeidet på 7. trinn?

- Brukes det tid på å samarbeide om det pedagogiske og faglige opplegget i timene? – Har dere lagt opp til at dette skal være et fokus?
- Hva med tilpasset opplæring for enkeltelever eller grupper? – Hvordan legger dere til rette for samarbeid om dette?
- Samarbeides det om skole-hjem-samarbeid? Konferansetimer? Hvilke føringer ligger det for samarbeid rundt dette?
- Er det noe du skulle ønske man kunne brukt mer tid på? Hvorfor gjøres evt. ikke dette?

Kun Borgen skole:

- *Undersøkelser av teamsamarbeid i skoler viser at det ofte dreier seg mest om å koordinere. Under observasjonen på syvende trinn, fikk jeg en opplevelse av at de jobber hver for seg og har ansvar hver for seg, men at de informerer hverandre og blir enige om visse kjøreregler etc. Hvordan stemmer mitt førsteinntrykk med dine opplevelser?*

Når vi tenker på teammøtene – hvordan er de organisert?

- Er dette likt på alle trinn?
- Er dette en modell det ligger føringer på?
- Hvordan avgjøres hvilke temaer som skal diskuteres på disse møtene?
- Kommer ledelsen med saker som skal diskuteres - hva slags saker er i så fall dette?
- Er det evt. noen som ikke er med på møtene som burde ha vært der?
- Hva er grunnen til at de ikke er med?
- Hvis vi tenker på det fysiske miljøet der møtene holdes. Har dette noe å si for samarbeidets innhold og form? Begrensninger?

Hvordan vil du beskrive et samkjørt team?

Opplever du at dere har samkjørte team ved skolen?

- Hvordan da? Kan du utdype det litt mer?
- Hvilke faktorer tror du har bidratt til dette?
- Har ledelsen lagt opp til at samkjørte team skal være et fokus?

- Opplever du at alle er likeverdige deltakere i teamene? (timelærere/kontaktlærere)

Hvordan vil du vurdere ledelsens rolle i samspillet på teamene?

- Hva gjør dere konkret for å sikre godt samarbeid?
- Kan du si noe om hvordan dere går fram for å sette sammen team?
- Hvilke kriterier jobber dere etter?
- Hvor viktig er teamsammensetningen for samarbeidsresultatene på de ulike teamene?
- Hva gjør dere konkret for å sette sammen team som fungerer godt?
- Får dere dette til?
- Hvordan greier dere å utnytte lærernes ulike kompetanse i teamsammensetningen? Er dette et fokus? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva gjør dere for å hjelpe team som ikke fungerer så godt? Konkret?

Hvordan ønsker ledelsen at teamene skal utnytte den kompetansen de samlet sitter på i samarbeidet sitt og ovenfor elevene?

- Bør de fordele ansvar på noen måte?
- Kunne dette vært gjort på en annen måte synes du? Hvorfor? Fordeler, ulemper?

Legger ledelsen opp til at det skal være et fokus å vurdere egen og andres undervisning?

- Hvis nei:

- Skulle du ønske at dere kunne bruke tid på dette?
- Hvorfor gjøres ikke dette?
- Hva tror at du kunne vært gevinsten ved dette?

Har dere har fora ved skolen der dere diskuterer fag, pedagogikk og didaktikk?

- Settes det av tid til dette?
- Hva snakker dere om da?
- Hvem initierer dette?
- Kan du beskrive hvordan dette fungerer?
- Hvordan er stemningen og interessen for dette ved skolen?

Vedlegg 5: matrise 1 – Borgen skole: oppfatninger om samarbeid

	Felles virksomhet	Gjensidig engasjement	Felles repertoar
Lærer	<p><i>Forhandling</i></p> <p>Planlegger undervisning hver for seg, løser oppgaver på sitt vis</p> <p>Samarbeider om lekseplaner, ordensregler, prøver og tester, strategier for TPO, arbeidsmetoder, innhold i kjernefagene</p> <p>Noe planlegging av innhold i timer, men lite detaljert</p> <p>Foreldremøter, felles intro, snakker om hva de skal nevne</p> <p>Har noen ulike prøver</p> <p>Lufter frustrasjoner</p> <p><i>Definisjon av virksomheten</i></p> <p>Det ligger i bunn at man har hver sin klasse</p> <p>Lite å si hvem som er på teamet</p>	<p><i>Gjensidig engasjement</i></p> <p>Respons på hverandres opplevelser, drøfting av elevproblemer</p> <p>Konferansetimer; stiller opp, gir tilbakemeldinger til hverandre på elever</p> <p>Låner hverandre bøker, kopier og oppgaver/opplegg</p> <p>Snakker om skole i pausene, tekstmelding i ny og ne hvis viktig, jobber mye hver for seg</p> <p><i>Arbeid for å opprettholde praksisfellesskapet</i></p> <p>Hyggelig tone, er trygge på hverandre</p> <p>Tid et problem – hektiske møter, lite tid til refleksjon</p> <p>Kontaktlærerne kjernen i trinnet</p> <p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Deler erfaringer på trinnet, hjelper ufaglært fast vikar</p> <p>Noen prater mer enn andre, ør i hodet etter møter</p> <p>Liker ulike fag, utveksler opplegg som de lager hver for seg, skyver hverandre foran, støtter seg på hverandre, gir hverandre tips hvis noe gikk bra/dårlig med</p>	<p><i>Rutiner</i></p> <p>Flere med redusert stilling kun tid til et møte i uka, presser mye inn på det ene møtet, hektisk arbeidssituasjon</p> <p>Inspektør tilstede på møtene – er også lærer på trinnet</p> <p>Agenda fra ledelsen innimellom, drøfting av elevsaker, gjennomgang av planer, prosjekter, TPO</p> <p>Bruk av fast møterom, alle kontaktlærere til stede, timelærere kommer og går, ”litt sirkus”- folk kommer og går, hektisk tone, lite tid til ettertanke og filosofering, mye info skal veksles, logistikk tar mye tid, de praktiske tingene blir ikke gjort på møtet.</p> <p>Drøftinger, noen ganger gjør de likt andre ganger går de hver sin vei</p> <p>Ikke samarbeid om skriv hjem, felles møter med foreldrerepresentanter</p> <p><i>Metoder</i></p> <p>Bruker ikke L97 mye i</p>

		<p>et opplegg</p> <p>Hadde vært fordel om hver enkelt kunne hatt færre fag</p> <p>Glade for tips og råd for å bli bedre, men ikke tid til organisert kollegaveiledning, vurderer egen undervisning</p>	<p>løpet av året, men når de legger årsplaner, legger linjene på starten av året, bruker skjema med arbeidsmetoder og læringsstrategier</p> <p>Akkurat fått bærbar pc til trinnet</p>
Leder 1	<p><i>Forhandling</i></p> <p>Jobber med å få et felles eierforhold til gruppen av elever, organiseringen fremmer fagsamarb. mer enn oppfølging av enkeltelever, mer å gå på når det gjelder felles gjennomgang av utfordringer og utarbeiding av opplegg etter kartlegging, kan samarbeide mer om innhold i timer – ta fatt i metodeplanen sammen</p> <p>Trinnene må jobbe mer med sin egen agenda for samarbeid – ledelsen må angi retningen, kvalitetssikring på trinn</p> <p>Oppnår ikke ped. utv. som gruppe hvis teamet ikke fungerer, mange lærere oppnår resultater i klasserommet likevel</p> <p><i>Definisjon av virksomheten</i></p> <p>Hver enkelt skriver ”prosadelen” av ukeplanen for sin klasse, styrke at de ikke bare kopierer, fellesbeskjeder blir gitt likt</p>	<p><i>Gjensidig engasjement</i></p> <p>Kan omdisponere lærerressurser ved store elevutfordringer, fordeler utfordringer seg i mellom på teamet, åpenhet for å ta elevutfordringer i fellesskap, fast elevgjennomgang på teammøtet, jobber med ”viskole-tenkningen”, viktig at den enkelte lærer ikke føler at han/hun står alene med utfordringene</p> <p>Hvilken funksjon skal teammøtet ha, hvor effektiv er ”frustrasjons-lufte-delen” av møtet?</p> <p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Fordeler noen av fagene etter lærernes fagkrets innad på trinnet</p>	<p><i>Rutiner</i></p> <p>Mye tid på koordinering og oppsummering, lite tid til refleksjon og kvalitativ vurdering</p> <p>Hadde kanskje vært mer effektiv om man startet dagen med teammøte? Godt å dele erfaringer fra klasserommet etter seks timers ”sceneopptreden”</p> <p><i>Meningsforhandling</i></p> <p>Ønsker at samarbeidet skal gå på å jobbe med de sosiale utfordringene, læringsstrategier</p>

Vedlegg 6: matrise 2 - Borgen skole: oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid

	Felles virksomhet	Gjensidig engasjement	Felles repertoar
Lærer		<p><i>Arbeid for å skape/opprettholde praksisfellesskap</i></p> <p>Teamtid på slutten av dagen, alle er slitne, føler at de har for liten tid sammen</p> <p>Ledelsen har gått inn og hjulpet enkelte team som sliter med samarbeidet, ikke veiledning på samarbeid utover det</p> <p>Ledelsen påvirker ikke samspillet i teamet, teamsammensetning ut fra ønsker og fagkrets</p> <p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Kollegaveiledning har vært diskutert, ville vært unaturlig og litt hårsårt hvis noen hadde kommet og vurdert undervisningen nå</p> <p>Når TPO ble introdusert, ble det trukket fram som et nytt fenomen – mange ble provosert, kunne vært fokusert mer på hva man vi får til og hva man forbedre seg på, masse kompetanse på huset som ble skjøvet til side Mange arbeidsmetoder som ble introdusert nå, har folk vært med på for femogtjue år siden</p>	<p><i>Felles plattform</i></p> <p>Læreplanen blir referert til ganske ofte, man har inntrykk av at den ligger i bunnen for vurderinger som blir tatt</p> <p>Ulikt hvor mye utviklingsoppgaver de ulike teamene får, avhengig av hvilken inspektør de har, mange opplever dette som frustrerende, viktig å se praktisk betydning av teori</p> <p>Fagdiskusjoner, pedagogiske diskusjoner på PLU: mål og virkemidler, diskuterer arbeidsmetoder, er opptatt av at hvis vi skal introduserer noe nytt, må vi finne noe å kutte ut, forelesning i LUS (leseutviklings skjema), med diskusjon i etterkant, vet ikke om det setter noen varige spor, men det blir diskutert.</p>
Leder	<p><i>Felles virksomhet</i></p> <p>Veldig mye av undervisningen står</p>	<p><i>Arbeid for å skape/opprettholde praksisfellesskap</i></p>	<p><i>Felles plattform</i></p> <p>Ledelsen legger føringer i forhold til hvilke</p>

<p>læreren fritt til å gjøre som han vil, lærerne står noen ganger svært fritt, noen ganger lite fritt</p> <p>Deler elevene i grupper etter behov og hver planlegger for sin gruppe – ikke mulighet til å snu bunken</p>	<p>Legger til rette gjennom arbeidsplaner og arbeidstidsavtale til hver lærer, setter av tid til teamarbeid, et gitt antall timer per år legger ledelsen føringer for det pedagogiske innholdet i teamarbeidet, en fra ledelsen er med på annethvert møte</p> <p>En av inspektørene har undervisning på trinnet og deltar i samarbeidet, positivt fordi man ikke bare får en kontroll- og ordrefunksjon, men er en som er med og løser, denne tosideige rollen kan også være vanskelig fordi man sitter på to sider av bordet samtidig</p> <p>Forsøker å dra det pedagogiske utviklingsarbeidet ned på trinn-nivå, teammøter et egnet debattfora, i motsetning til PLU</p> <p>Alle trinn, bortsett fra syvende har to teammøter; et til koordinering, fellesplanlegging, fellesvurdering av det konkrete arbeidet, og en mer knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid</p> <p>Syvende trinn har valgt å ha teammøter på et møterom som innbyr til drøftingsmøte over bordet, ingen læremidler, ingen læreverk, plansjer, i forhold til å få ting opp på veggen når man drøfter ting, noen er mer visuelle enn verbale</p>	<p>drøftinger lærerne skal ha på en del møter</p> <p>Føringer for hvilket utviklingsarbeid som skal skje</p> <p>Metodeplan for hvilke metoder som skal brukes i løpet av et år</p> <p>Ønsker at man på trinnmøtene utveksler, planlegger og utveksler erfaringer rundt den biten av undervisningen</p> <p>Læreplanen brukes lite</p> <p>Bruker metodeplan og lokale årsplaner for fag</p> <p>Ledelsen kommer med innspill på PLU</p> <p>Tar med innspillene videre på teammøter</p> <p>Man må summere opp i fellesskapet</p> <p>Det må ha skjedd en grunnleggende debatt et annet sted først</p> <p>PLU blir for stort i forhold til å kvesse en pedagogisk debatt – vil inkludere flere i debatten</p> <p>Enten tar man en innledning i felles fora eller så tar man en oppsummering i felles fora</p> <p>Ledelsen må peke ut retningen</p> <p>Ledelsen prøver å vise sammenhengen mellom</p>	
--	---	--	--

		<p>– dette kan gjøres noe med</p> <p>Nettopp fått bærbar datamaskin som kan brukes i dette rommet også, med nett-tilgang</p> <p>Legger vekt på tanken om kvalitetssirkler på trinn. kvalitet skal utvikles og vurderes på trinn, vertikale kvalitetssirkler preget av rapportering, horisontale i form av analyse</p> <p>Hatt en runde med rollefordelinger og noe teoribakgrunn på dette med teamarbeid, ikke mye fokus på teamarbeid underveis i året , ledelsen går inn og jobber med enkelte team hvis de har det vanskelig: teamsamtaler og arbeidsmøter, leder teamutviklingsarbeid</p> <p>Ikke mye personalforhold som avgjør teamsammensetning, men kompetanse og klassefokus,</p> <p>ikke mye fokus på at trinnene skal fungere de voksne seg i mellom, man er ansatt her for å gjøre en jobb, mye vekt på personlig egnethet i forhold til klassestyreroppgaven, sikrer spisskompetanse</p> <p>Tror teamsammensetningen har innvirkning på samarbeidsresultater, men det er langt ned på prioriteringslisten, tror noen lærere oppnår resultatene uansett om de trives på teamet i kraft av seg selv og av det samspillet de har</p>	<p>det de snakker om, sammenhengen mellom det de driver med basis i sin pedagogiske grunnlagsteori og sitt oppdrag</p> <p>Tror det er veldig ønske om at ledelsen skal angi retning og avgrense fokus</p> <p>Hvis ting ikke er i en sammenheng og man ikke kan peke på hvilken sammenheng det er så oppfattes det nok ikke så positivt</p> <p>Man har samla opp det man driver med på skolen på en plakat på veggen - erkjenner at skolen har et pedagogisk teorigrunnlag i bunnen.</p> <p>Skolen har et oppdrag, så velger man metoder og aktiviteter som man mener fører fram</p> <p>Tror det rydder å få satt ord på det grunnleggende</p> <p>Lærerne har hele tiden fokus på hvordan de skal lykkes i klasserommet med elevene og fagene.</p> <p>Ledelsen må ha skolens fokus, litt mer overordna</p> <p>Ledelsen forsøker å få det til å henge sammen som skole</p> <p>Ledelsen forsøker å vise at det ikke er sånn hopp og sprett og tjo og hei og kenguruscole vi driver med – at ting står i en større, teoretisk</p>
--	--	--	---

		<p>med elevgruppa si</p> <p><i>Arbeid for å skape gjensidig engasjement</i></p> <p>Drøftinger horisontalt, på trinn for å få til ting, ledelsen har noen ganger overtatt hovedansvar for kontakt- og oppfølging av problemelever i en periode.</p> <p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Erfaringsutveksling hvor trinnene legger fra for fellesskapet, koordinatorene i de ulike fagområdene som kommer med innspill</p>	<p>sammenheng</p>
--	--	---	-------------------

Vedlegg 7: matrise 1 – Skogen skole: oppfatninger om samarbeid

	Felles virksomhet	Gjensidig engasjement	Felles repertoar
Lærer	<p><i>Forhandling</i></p> <p>Kjenner hverandre godt, jobbet sammen lenge – samarbeidet går lett</p> <p>Væremåte overfor elever, rammer i klasserommet og for samarbeidet, menneskesyn, fellessystem for reaksjoner ovenfor ungene, elevsyn</p> <p>Går gjennom hva som skal gjennomgås i timer og hvordan, metodediskusjoner, periodeoversikt, innleveringer, prøver, informasjon til hjemmet - viktig med positiv kontakt med hjemmet, arbeidsplan, sørger for å følge planlagt progresjon, ledelsen får plandokumenter</p> <p>Konfliktløsning i klassen går svært godt</p> <p>Foreldrene skeptiske i starten, mye tid på oppfølging og hjem-skolesamarbeid.</p> <p><i>Definisjon av virksomheten</i></p> <p>Lærerne vil ha det på sin måte, tre likestilte lærere med likt ansvar for gruppa,</p>	<p><i>Gjensidig engasjement</i></p> <p>”Vi-følelsen”, har det innmari fint sammen, backer hverandre opp hele veien, trygghet på hverandre, fullt og helt et samkjørt team, stoler helt på hverandre</p> <p>Felles ansvar for alle ungene, en, to eller tre lærere på konferansetimer etter behov, mye jobb, men gir store gevinster på sikt</p> <p>Tar over timer/undervisning for hverandre hvis nødvendig, ringer hverandre på kveldstid, lunsj utenom skoletid for å dra unna tunge saker, alle møter med positivt fortegn, jobber sammen for ikke å bli dødsslitne, tar over vanskelig elever for hverandre</p> <p>Går mer inn i ukeplaner og lekseplaner enn ved ordinært trinn-samarbeid, mer samarbeid om det daglige arbeidet i klassen, forbereder hver time sammen, tre som sørger for at arbeidet blir gjort, aldri alene om ansvar, hjelper hverandre i svar på foreldremøter</p> <p>Å bygge opp en storklasse er mye arbeid, men det betaler seg i lengden</p>	<p><i>Rutiner</i></p> <p>Arbeidsbyrden er ”sesongbetont”, mye tid på elevarbeid – opparbeide elevkunnskap og tillit hos foreldrene, tar over konferanser for hverandre hvis en er syk</p> <p>Svært tilfredsstillende måte å jobbe på, det fineste er hvordan man greier å fjerne problemer i klassen, bråkmakerne får aldri vist seg, undervisningen settes alltid i gang med en gang, aldri kjefting i plenum for noe som gjelder en liten gruppe elever</p> <p>Enkelt å tilrettelegge for TPO; storklasserom, grupperom og vanlig klasserom</p> <p><i>Verktøy</i></p> <p>Har alt de trenger på kontoret; bøker, telefon, flere datamaskiner, kopimaskiner innen rekkevidde</p> <p><i>Handlinger som</i></p>

	<p>hver unge følges opp litt mer enn ellers, foreldrene kan henvende seg til alle tre, tidkrevende i starten; 55 konferansetimer, gevinst av arbeidet: god elevkunnskap</p> <p>Møtestruktur blir til underveis, ikke noe fast mønster, fleksibilitet, senker skuldrene og tåler forandringer</p> <p>Går ikke å være firkanta, går ikke å ri egne kjepphester</p>	<p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Prøver å dele på arbeidet hele tiden, bruker ledig tid på fellesskapet, deler på å ta ut støyende elever, felleskunnskap om ungene, deler ”vanskelige” foreldre mellom seg, hver sine styrker/fag de prefererer, tar mer ansvar for hvert sitt hovedområde, forholdsvis lik kompetanse, noe ulikt på fag – spiller på hverandre hele tiden, lærer hverandre f. eks data, kan utnytte hver enkelts kompetanse mer i kurssammenheng med elevene og i opplæring av hverandre</p>	<p><i>fellesskapet tar opp i seg</i></p> <p>Bruker ikke læreplanen mye i løpet av året, setter opp hovedtrekk i begynnelsen av året</p> <p>Frivillig studietid for elevene – leksehjelp, en lærer på leksehjelp og to andre retter bøker</p> <p>Spontan vurdering av undervisning, gir hverandre tilbakemeldinger kontinuerlig, trygge på hverandre</p> <p>Alle diskusjoner tas på kammerset, sier aldri noe negativt eller diskuterer foran elever</p>
Leder	<p><i>Forhandling</i></p> <p>På papiret har hver lærer ansvaret for en gruppe elever, i praksis har de funnet en mer hensiktsmessig løsning, stepper inn for hverandre hele tiden</p> <p>Mye tid på organisering – få til ukeplanen på ulike nivå (kurs, tema), fordeling av arbeid seg i mellom – en tar ansvar, men de er sammen om oppgavene, kvalitetssikring å være flere, snakker om situasjonene og hva de skal gjøre videre</p> <p><i>Definisjon av virksomhet</i></p>	<p><i>Gjensidig engasjement</i></p> <p>Lærerne synes jobben er morsommere når man jobber med storklasse, sier at de ikke er så slitne, mange vil aldri gå tilbake til vanlig klasse igjen</p> <p>Annet type samarbeid i storklassene enn i vanlig trinnsamarbeid, man gjør hele tiden det samme, TPO felles ansvar, samarbeid om innholdet i dagen</p> <p>Refleksjon, løpende kollegaveiledning, forsterker hverandre i undervisningssituasjoner, forsterket autoritet i klasserommet</p>	<p><i>Rutiner/handlinger som fellesskapet tar opp i seg</i></p> <p>Teamet er samkjørt, de vet om hverandres timer, fag, organisering, snakker og jobber mye sammen, det skjer mye når man prater sammen – må sette ord på tanker, refleksjon, de eier sakene sammen fordi de har snakket om dem sammen</p> <p>Bruker mye tid på å planlegge undervisning, alt er organisert, ikke fri flyt og på selvstyr</p>

	<p>Lærerne på teamet eier løsningene sammen, løser mange vanskelige saker fordi de er tre som ser, reflekterer og snakker sammen – det skjer noe kvalitetsmessig med handlingene</p>	<p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Lærerne får brukt sine sterke sider og spisskompetanse mye mer enn i vanlig klasse – øker trivsel, lærer av hverandre i undervisningssituasjoner – eks hvordan man didaktisk legger opp en engelsktime, mye erfaringslæring</p> <p>Refleksjon i etterkant av undervisningsøkter</p> <p>Alle er hele tiden orienterte om alt, men de han noe områder de tar mer ansvar for enn andre, lurt å fordele oppgavene litt, men bra med samordning underveis</p>	
--	--	--	--

Vedlegg 8: matrise 2 – Skogen skole: oppfatninger om ledelsens tilrettelegging for samarbeid

Lærer	<i>Forhandling</i>	<i>Arbeid for å skape/opprettholde praksisfellesskap</i>	<i>Felles plattform</i>
	Usedvanlig godt samarbeid med ledelsen		Jobbet mye felles med matematikk – fokusområde,
	Får inspektør til å komme hvis noe må drøftes, inspektør kommer hvis hun vil drøfte noe	Ledelsen har en kjempejobb foran hvert skoleår, må få til team som fungerer, funker ikke teamene, så funker ingenting	matteteamet underviser de andre lærerne Spes.ped-team som holder kurs for de andre
	Skolen prøver å få til storklasser fra fjerde trinn og oppover, tar hensyn hvis enkelte lærere ikke ønsker å jobbe med storklasse, lærere blir gode lærere når de får ønskene sine oppfylt	Viktig å føle at man har det godt på jobben, samtaler med hver enkelt hvor man snakker om ønsker Når ledelsen hører på lærerne i medarbeidersamtaler, så må de begynne å legge brikkene på plass	Enkeltlærere holder kurs i sine kompetanseområder, f. eks. ikt og førstehjelp Interessen for PLU er til stede i personalet fordi det har vært spennende temaer
	<i>Definisjon av virksomheten</i>	Usikker på om ledelsen prøver nok på å få til gode team, jo flere gode team ledelsen setter sammen, jo enklere blir skoleåret for dem også, ledelsen har et stort ansvar i forbindelse med introduksjon av hvem som skal arbeide sammen; må presenteres for hver enkelt lærer alene	<i>Føringer</i>
	Ledelsen stoler på at teamet driver skole på en skikkelig måte, tillit er helt avgjørende, det gir, gode lærere og flinke elever, ledelsen gir teamet lov til å samarbeide, setter av tid		Skolen har et ønske om storklasser, det rives vegger for å få storklasserom.
	Storklassene startet med et forsøk som viste seg å være svært vellykket, lærerne la rammene for storklasse – samtaler med ledelsen – ressurser, arkitektur, metoder + at lærerne måtte få styre det på sin måte, møte med klassekontaktene, foreldremøte	Får veiledning fra ledelsen ved behov, en inspektør som er usedvanlig dyktig, lærerne er veldig godt fornøyd med hvordan ledelsen styrer teamarbeidet	
		<i>Gjensidig engasjement</i>	
		Viktig at de setter sammen lærerne som ønsker å gå inn i det med kropp og sjel,	

		sånn at det ikke blir skapt konflikter underveis	
Leder	<p><i>Forhandling</i></p> <p>Har troen på at lærerne sjøl er med på å bestemme litt hvordan de skal organisere elevene, forsøker å holde på den organiseringen man har valgt for elevenes skyld</p> <p>Ressurser på trinnet avgjør i noen tilfeller organiseringen</p> <p>Etter forsøk med storklasse, de som var interesserte og motiverte invitert til å være med videre</p> <p>Ledelsen tror at det genererer veldig mye energi hvis man har lyst og hvis man er motivert.</p> <p>Tror på eksemplets kraft, å se hvordan andre løser ting</p> <p><i>Definisjon av virksomheten</i></p> <p>Teamene velger selv strukturen på teammøtene, men de skal ha tenkt gjennom hvordan de gjør det, ledelsen melder av og til inn saker til teammøtene</p>	<p><i>Arbeid for å skape/opprettholde praksisfellesskap</i></p> <p>Binder opp tid til teamsamarbeid hver uke, ledelsen kan være tilstede på teammøtene, spør alltid om samarbeidet på medarbeidersamtalene; om refleksjon, erfaringsdeling, om de hjelper hverandre</p> <p>Fordeler sin tid på teamene etter behov, kjenner personene godt, vet hvem som jobber på hvilken måte</p> <p>Legger vekt på at det skal samarbeides om innhold i timer</p> <p>Storklasselærerne legger fram hvordan de samarbeider på PLU – en måte å gi føringer på – fortelle de andre gjennom eksempler</p> <p>Ledelsen forsøker å vise at samkjørte team er et fokus ved å bruke PLU-tid på det hvert år, knytter teori til teamarbeid hvert år, forskjellige teaminnspill; Belbin, eksterne foredragsholdere på kommunikasjon i teamsamarbeid, LØFT-metoden</p> <p>Teamene får oppgaver i etterkant av foredrag, viser hvordan ledelsen ønsker at det skal gjøres, men de får</p>	<p><i>Felles plattform</i></p> <p>Jobber mye med dynamikk mellom trinn og PLU, mange PLU-økter med felles tema, felles diskusjoner, bygger skolekultur gjennom PLU, viktig å bygge kultur i fellesskap for så å gå ut på trinn, viktig at det ikke blir mange skoler i skolen</p> <p>Tror på å ha en tydelig ledelse</p> <p>Hvert år noe som går på samarbeid og kommunikasjon</p> <p>Ikke mulig å kjøre eget løp i klassen, men teamene kan velge en del</p> <p>Ledelsen viser hvor noe står i læreplanen og sier at de ønsker at dette skal være synlig i teamenes planer</p> <p>Satser veldig på pedagogikken, læringssyn, hvor er vi når vi gjør det og det, bevisstgjøring, prøver å få inn pedagogene mer, Vygotsky</p> <p>Forsøker å få til refleksjon i personalet i stedet for å styre hva lærerne skal gjøre, enda mer refleksjon rundt ped. er et mål</p>

		<p>likevel velge litt</p> <p>Hvert trinn har eget kontor</p> <p>Ledelsen har mye å si for stemningen på en skole, hvordan ledelsen legger til rette for samarbeid er viktig</p> <p>Ledelsen bruker mye tid på teamsammensetning, forsøker å sette sammen team som fungerer i forhold til typer, noen ganger går ikke dette på grunn av sammensetningen i personalet som helhet</p> <p>Ledelsen går inn og hjelper hvis et team har problemer med samarbeidet; bruker ulike metoder, eks Belbin, kartlegger problemene, lager utgangspunkt for samtale, LØFT – metoden</p> <p>Tror at en skole er organisk, skolen og kulturen på skolen har mye med hverandre å gjøre – resultater i klasserommene er avhengig av hvordan ledelsen jobber, skolen er organisk og en dynamisk prosess - jobber bevisst dynamisk: fra PLU og til trinn og fra trinn og praksis tilbake igjen til PLU</p> <p><i>Komplementære bidrag</i></p> <p>Bruker spes.ped.teamet hvert år til kursing av personalet, personalet forholder seg mye til spes.ped.teamet i hverdagen</p> <p>Tror teamsammensetningen har mye å si for resultatene</p>	<p>Ledelsen har et læringssyn, har jobbet mye med hvilken pedagogisk plattform ledelsen har, prøver å være rollemodeller for hvordan de ønsker at læring skal skje</p> <p>Personer fra ledelsen foreleser for personalet</p> <p>Lærerne vil gjerne ha erfaringsdeling</p> <p>Spør alltid på medarbeidersamtaler om lærerne er fornøyde med innholdet i PLU, prøver å få PLU til å bli noe som lærerne synes er morsomt og at de ser nytten av det, viktig at PLU er praksisnært og at man kopleer teori og praksis</p> <p>En viktig ledelsesoppgave å løfte, ta fugleperspektivet i forhold til en sak som er helt i praksis</p> <p>PLU starter kl ett med litt mat og åndelig føde, forsøker å lage arenaer for å få til gode PLU-økter, da får ikke lærerne piggene ut, bruker mye tid på å tilrettelegge, forberede, lærerne trenger tilpasning og motivasjon, de trenger noen ganger hjelp til å se strukturer, de trenger å løfte</p>
--	--	---	--

		<p>på teamet; elevene gir uttrykk for at de liker å ha ulike typer lærere, hvis et team mangler en kompetanse, forsøker man å spe på med enkelttimer fra faglærere</p> <p>Ikke kollegaveiledning etter Handvold og Lauvås, men ønsker at lærerne skal hjelpe hverandre og ha refleksjon om ting som går galt og ting som går bra.</p> <p>Tilrettelegger for erfaringsdeling hele veien, alle trinn legger fram for de andre to ganger hvert år – refleksjon i fellesskap</p>	
--	--	--	--