

Utvikling av lærende organisasjon gjennom teamarbeid

Klasselærerteam – en arena for organisatorisk læring?

Av

Gerd-Elisabeth Mandelid

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)

2011



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): Gerd-Elisabeth Mandelid

Tittel: Utvikling av en lærende organisasjon gjennom teamarbeid.

Klasselærerteam – en arena for organisatorisk læring?

Studieprogram: Master i kunnskaps – og innovasjonsledelse 09/11

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 30.09.11

Dato: 28.08.11

Gerd-Elisabeth Mandelid
Underskrift

Forord.

Målsettingen sommeren 2010 var å komme tidlig i gang med masteravhandlingen. Utgangspunktet var klart, jeg ville undersøke noe i egen organisasjon som jeg og organisasjonen kunne ha praktisk nytte av. Valget falt på skolens organisering av klasselærerteam, med aksjonsforskning som metode. Utover høsten 2010 måtte jeg gå bort fra planen om aksjonsforskning. Rammene for de nye arbeidsoppgavene som konstituert rektor var ikke forenelig med aksjonsforskning som metode, og valg av metode ble endret til caseundersøkelse.

Å skrive en avhandling ut fra egen forskning, var en ny og lærerik erfaring. Personlig har jeg tro på potensialet som organiseringen med klasselærerteam kan representere for utvikling av ny kunnskap i organisasjonen og for det kollektive ansvaret som er knyttet til pedagogisk arbeid ved skolen. Her ligger min motivasjon for det arbeidet som er utført i forbindelse med avhandlingen.

Nå er jeg endelig i mål. Gjennom arbeidet med avhandlingen har jeg blitt mer bevisst på viktigheten av å ha teoretiske perspektiver og modeller i bunnen av det praktiske arbeidet som skal utføres i skolen. Masterstudiet og avhandlingen har gitt meg flere nye verktøy for videre arbeid som kunnskapsleder.

Det er flere som fortjener takk i forbindelse med avhandlingen. Først vil jeg takke min veileder Ingrid Stenøien som har vært en meget god støttespiller, med ærlig og konstruktiv veiledning. Videre vil jeg takke mine kollegaer på skolen, for støtte og oppmuntring spesielt i skriveprosessen, og deltakelse i undersøkelsen. Takk til min datter Hanne, min kollega Mette og tidligere kollega Berit som leste avhandlingen med et kritisk blikk og kom med nyttige innspill. Takk til min kollega Erik som har bistått med datateknisk hjelp. Jeg setter stor pris på den velviljen dere har vist meg i denne sammenheng. Takk til Arne som på hjemmebane har vært usedvanlig tålmodig og overbærende når mye av fritiden til tider har blitt brukt til studiet. Takk også til Pepsi som gav matmor beskjed når det var tid for pauser i skrivingen. Det har vært mange nyttige refleksjoner underveis i våre daglige turer på Byafjellet.

Steinkjer 28.08.11

Gerd-elisabeth Mandelid

Sammendrag .

Tema for masteravhandlingen min innen Kunnskaps- og Innovasjonsledelse (MKIL) er utvikling av lærende organisasjoner gjennom teamarbeid, med problemstillingen: **Bidrar organiseringen av klasselærerteam til utvikling av en lærende organisasjon?**

Avhandlingens forskningsspørsmål er knyttet til samarbeid og kunnskapsprosesser i klasselærerteamene, med kunnskapsutvikling for forståelse av kunnskap som et dynamisk og prosessuelt begrep. Prosessuell kunnskapsutvikling og organisatorisk læring er sentrale begrep knyttet til utvikling av en lærende organisasjon. Avhandlingens hovedperspektiv er bygd opp rundt innholdet i nevnte begreper. Avhandlingens teori er avgrenset til å omfatte teambegrepet, fremmende og hemmende faktorer for teamarbeid, kunnskapshjelpende kontekst, kunnskapsdeling og refleksjon.

For å søke svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennomførte jeg en singel-caseundersøkelse, i en hermeneutisk forståelsesramme. Det innebar at jeg måtte velge metoder som fikk fram respondentenes beskrivelser av egen forståelse og erfaringer av samarbeidet i klasselærerteamene. Valg av metode baserer seg på metodetriangulering, spørreundersøkelse med 16 respondenter og halvstrukturert intervju med seks kontaktlærere, med hovedvekt på kvalitativ metode.

Mine funn i analysene er at samarbeidet, samarbeidsklimaet og relasjonene mellom teammedlemmene i klasselærerteamene oppleves som positivt av de fleste teammedlemmene. Samarbeidet oppgis som preget av en delingskultur. Kommunikasjonen i klasselærerteamene beskrives som åpen, støttende og inkluderende, og med høy grad av omsorg.

Videre tyder analysene på at klasselærerteamene fungerer som en kunnskapshjelpende og kunnskapsdelende kontekst. Klasselærerteamene er en form for selvstyrte praksisfellesskap, de representerer erfaringsbasert læring som gir mening, tilhørighet og identitet til medlemmene. I dialog gjennom personlig kontakt utveksles informasjon og erfaringer som mange av respondentene oppgis som nyttig for deres praktiske arbeidssituasjon. I flere tilfeller har det medført ny forståelse og kunnskap for saken, og generert ny handlingskompetanse og utvikling av egen praksis. Tidsfaktoren oppgis som den viktigste hemmende faktor for å utnytte potensialet i teamsamarbeidet og kunnskapsprosessene enda bedre. I undersøkelsen etterspør flere respondenter mer tid til dialog og refleksjon i teamsamarbeidet. Dialog og

felles refleksjon i teammøtene er en viktig forutsetning for prosessuell kunnskapsutvikling og organisatorisk læring, og spesielt læring på systemnivå (Lillejord 2006).

Min konklusjon på problemstillingen er følgende: Klasselærerteamene bidrar til å utvikle skolen som en lærende organisasjon ved å være en arena for organisatorisk læring, først og fremst på individnivå, og i mindre grad på systemnivå. En lærende organisasjon etterspør reflekterte praktikere. Hvis klasselærerteam skal videreutvikle seg som en arena for organisatorisk læring også på systemnivå, må organiseringen av, og arbeidet i teamene ha som målsetting å stimulere delingskulturen ytterligere ved mer tid til grundigere dialog og felles refleksjon. Det er kjernen i organisatorisk læring og utvikling av en lærende organisasjon.

Gjennom arbeidet med masteravhandlingen har jeg fått ny kunnskap om arbeidet i klasselærerteamene, og bedre innsikt og forståelse for valgt teori. Arbeidet med avhandlingen har vært en viktig læringsprosess for mitt videre arbeid som leder og reflekterende praktiker.

Forord

Sammendrag

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Avhandlingens oppbygning.....	5
1.2	Problemstilling	6
1.2.1.	Forskningsspørsmål 1.....	7
1.2.2	Forskningsspørsmål 2.....	7
2	Casebeskrivelse	8
3	Teori	10
3.1	Team.....	11
3.1.1	Fremmende faktorer i teamarbeidet.....	12
3.1.2	Hemmende faktorer i teamarbeidet	15
3.2	Kunnskapsbegrepet, kunnskapssyn og kunnskapsprosesser	17
3.2.1	Kunnskapsbegrepet.....	17
3.2.2	Det strukturelle og prosessuelle perspektivet på kunnskap og kunnskapsutvikling	19
3.2.3	Taus og eksplisitt kunnskap.....	20
3.3	Hvordan fremme kunnskapsdeling og kunnskapshjelpende prosesser.....	21
3.3.1	Seki-modellen.....	21
3.3.2	Refleksjon i praksis	24
3.3.3	Hjelpende prosesser for å skape kunnskap	25
3.4	Skolen som lærende organisasjon	27
3.5	Organisatorisk læring	29
3.6	Kunnskapsprosesser i team.....	31
3.7	Oppsummering av teori	33
4	Forskningsmetode	33
4.1	Tilnærming av metodevalg.....	34

4.2	Ulike innfallsvinkler til casestudier	35
4.3	Forskningsdesign.....	35
4.3.1	Spørreundersøkelse.....	36
4.3.2	Gruppeintervju.....	37
4.3.3	Tidslinje for forskningsprosessen:.....	39
4.4	Reliabilitet, validitet og etikk	41
4.4.1	Reliabilitet.	41
4.4.2	Validitet.....	42
4.4.3	Forskningsetiske overveielser	43
4.5	Rollen som leder og forsker i egen organisasjon.....	43
4.6	Oppsummering av forskningsdesign	45
5	Analysen og tolking av datamaterialet knyttet til forskningsspørsmålene....	46
5.1	Innledning.....	46
5.2	Analyse og tolkning av empiri til forskningsspørsmål nr. 1: Hva kjennetegner samarbeidet i klasselærerteamene?.....	48
5.2.1	Fremmede faktorer i teamsamarbeidet.	48
5.2.2	Hemmende faktorer for teamsamarbeidet.	55
5.3	Konklusjon på forskningsspørsmål nr.1: Hva kjennetegner samarbeidet i klasselærerteam?62	
5.4	Analyse og konklusjon av forskningsspørsmål nr.2. Hva kjennetegner kunnskapsprosessene i klasselærerteamene?.....	63
5.4.1	Klasselærerteamene som kunnskapshjelpende kontekst.	64
5.4.2	SEKI-modellen og kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene.....	73
5.4.3	Refleksjonsprosesser i klasselærerteamene	83
5.4.4	Konklusjon på forskningsspørsmål 2. Hva kjennetegner kunnskapsprosessene i klasselærerteam?	87
6.	Refleksjon over forskningsprosessen og konklusjon på problemstillingen ...	89
6.1	Innledning.....	89
6.2	Kvaliteten i og kritikk av intensiv single-caseforskning	90
6.3	Refleksjon over rollene som leder og forsker i egen organisasjon.	92

6.4	Drøfting og konklusjon på problemstilling.	94
7	Avslutning.	100
7.1	Innledning.....	100
7.2	Hva har jeg lært av arbeidet med masteravhandlingen?.....	100
7.3	Veien videre	102
8	Litteraturliste	104

Vedlegg:

- Nr. 1 : Sektorens – og skolens utviklingsmål skoleåret 2010/2011 i skjemaform til bruk i klasselærerteamene a) til g) (s.107-113)
 Nr. 2 : Spørreskjema (s.114-115)
 Nr. 3 : Intervjuguide (s. 116-118)
 Nr. 4 : Informert samtykke (s.119-120)

Liste over figurer:

- Nr.1: Kapittel 1.1. Oppbygning av masteravhandlingen
 Nr.2: Kapittel 3.2.1 Det hierakiske perspektivet på kunnskap (Gottschalk 2004:25)
 Nr.3: Kapittel 3.3.1 Seki-modellen. Fire faser i kunnskapsprosessen (Irgens 2007:60 etter Nonaka og Takeuchi 1995)
 Nr.4: Kapittel 3.6 Utvikling av metaperspektiv på læring i klasselærerteam (bearbeidet etter Lillejord 2006:188)

Liste over tabeller:

- Nr.1: Kapittel 4.3.3 Tidslinje for hoveddelen av forskningsprosessen
 Nr.2: Kapittel 5.4.2.1 Oversikt over hovedvekten av tema i klasselærerteammøtene

1 Innledning

Vi lever i et kunnskapssamfunn, hvor betydningen av kunnskap og evne til kunnskapsutvikling hos hvert enkelt individ får stadig større verdi. Kunnskapsutvikling og opplæring er skolens samfunnsmandat, og kunnskap om elevenes læring kan betegnes som skolens kjernekompetanse.

Samfunnet er i kontinuerlig utvikling, og skolens innhold og mandat påvirkes av utviklingen. Nye krav og forventninger stilles til skolens arbeid i takt med endringene, noe som også påvirker aktørene som arbeider i skolen. Vi ser det spesielt innen den teknologiske utviklingen og utfordringer knyttet det pedagogiske og sosialpedagogiske arbeidet. Idealet om ”tilpasset opplæring”, som er selve bærebjelken i enhetsskolen, setter skolens kunnskap om forholdene mellom undervisning og læring på prøve. Det er påkrevd for skolen å skape nye betingelser for læring og demokratisk samhandling i et moderne samfunn (Lillejord 2006). For å møte nye forventninger og krav, stilles det krav til mer samarbeid mellom aktørene, og at aktørene er omstillingsdyktige og villige til å videreutvikle sine kunnskaper. Aktørene i denne sammenheng er først og fremst skolens ledere og lærere (se for eksempel Gottschalk 2004, Irgens 2010, Lillejord 2006).

Nasjonale styringsdokumenter legger føringer for gjennomføring av statens skolepolitiske intensjoner. I Stortingsmelding nr.31 (Kunnskapsdepartementet 2008): ”Kvalitet i skolen” er hovedbudskapet at kvaliteten i opplæringen må forbedres. Stortingsmelding nr.30 (Utdannings -og forskningsdepartementet 2004: 99): ”Kultur for læring” sier følgende:” Lærende organisasjoner stiller store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap” I samme Stortingsmelding (2004:27) sies det videre: ”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid”. I Stortingsmelding nr.11 (Kunnskapsdepartementet 2009:12): ”Læreren – rollen og utdanning” står det følgende: ”Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt (...), dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere, og til samarbeid lærerne imellom”. Den nye reformen for grunnskolen og videregående skole innført høsten 2006, ”Kunnskapsløftet”, som stiller klare forventninger til skolen som en lærende organisasjon jfr. Stortingsmelding nr.30 (2004) :”Kultur for læring”.

Av tidligere forskning på tilnærmet område nevner jeg LP-prosjektet. Dette er relevant forskning på områder med flere likhetstrekk jfr. organiseringen og arbeidet i klasselærerteam . I perioden 2002-2005 ble det gjennomført en casestudie ved 14 pilotskoler (grunnskolen) i Norge med prosjektet ”Læringsmiljø og problematferd” (LP-prosjektet). Dette i regi av Lillegården kompetansesenter, med støtte fra Det kongelige utdannings-og forskningsdepartementet. I LP-prosjektet er utgangspunktet lærernes egne utfordringer. Arbeidet har et situasjonsbestemt utgangspunkt, med fokus på systemorientert tilnærming og skoleutviklingsarbeid med ”bottom up”-strategi. Formålet er kompetanseheving basert på samarbeid mellom lærerne. Senter for praksisrettet utdanning, Høgskolen i Hedmark v/Thomas Nordal, har i perioden 2007-2009 evaluert prosjektet med LP-modellen. Evalueringen viser at arbeidet ved de 14 skolene har hatt god dokumentert effekt på mange områder. Her henviser jeg til Tinnesand og Flatten (2006). I perioden 2008-2010 ble LP-modellen implementert i sju videregående skoler som et pilotprosjekt, med veiledning fra Lillegården kompetansesenter.

Med utgangspunkt i de nasjonale føringene, er mitt valg av tema for masteravhandlingen utvikling av lærende organisasjoner gjennom teamarbeid. Jeg begrunner dette med at organisert klasselærerteamsamarbeid er en forholdsvis ny måte å arbeide på ved skolen vår, og en ny måte å arbeide på i de videregående skolene generelt. Det vekket min interesse for å forske på denne formen for samarbeid.

Læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring i skolen (Hattie 2009). Betydningen av lærerkvalitet for elevprestasjoner er også dokumentert i nyere internasjonal utdanningsøkonomisk forskning (Falch&Strøm 2009). Høyt kvalifiserte lærere skapes ved at lærerne oppdaterer og videreutvikler sin kunnskap gjennom yrkesløpet (Vibe, Carlsen & Aamodt 2009). Lærere i velfungerende praksisfellesskap utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg noe som legger til rette for videreutvikling (Postholm 2008). Opplæringslovens § 10-8 om kompetanseutvikling pålegger skoleleder et særlig ansvar for kunnskapsutvikling hos lærerne. I en lærende organisasjon har lederen en sentral funksjon, både som aktiv deltaker og som koordinator for læringsprosjektet (Lillejord 2006).

I et organisasjonsperspektiv vil det være en sentral utfordring for skoleledelsen å bygge bro mellom den individuelle og personlige erfaringen og de kollektive framtid utfordringene. I koordinering og utvikling av institusjonaliserte deltakerbaner handler det om å utvikle en kultur for læring hvor en systematisk reiser spørsmål om seg selv og sin egen virksomhet

(Andreassen 2009). Kompetanseutvikling blant lærerne har endret seg de siste fem-seks årene (Hagen & Nyen 2009). Hagen og Nyen (2009) fremhever betydningen av at lærerne har praktisk erfaring, at de viser evne til å øke sin kompetanse gjennom samarbeid med andre lærere og at de tar ansvar for sin egen kompetanseutvikling. En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis, gjennom at organisasjonens medlemmer vurderer det arbeidet som utføres, og reflekterer over hvordan egen og organisasjonens praksis kan forbedres (Lillejord 2006). Læring i denne sammenheng kalles organisatorisk læring (Lillejord 2006:15). Organisatorisk læring dreier seg om på hvilke måter individer som samarbeider i grupper eller team kan lære av hverandres erfaringer, skape ny kunnskap om betingelse for læring i dagens skole og gjøre ny kunnskap tilgjengelig for andre. Slik kan hele organisasjonen ta del i utviklingsarbeid i form av samhandling og organisatorisk læring. Utgangspunktet er den kunnskapen skolen alt har (Lillejord 2006). Det er ulike måter å organisere samhandlingen på, en måte er avgrensede arbeidsfelleskap, som i mange tilfeller benevnes som team og teamarbeid.

Kunnskapsutvikling i en lærende organisasjon tar utgangspunkt i en prosessuell forståelse for at kunnskap og kunnskapsutvikling er sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og praksis (Newell, Robertson, Scarbrough og Swan 2009). Det er først og fremst den pedagogiske yrkeskompetansen som må videreutvikles om skolen skal bli en lærende organisasjon (Lillejord 2006:172). Dette innebærer at teammedlemmene i større grad bør snakke om hva de faktisk gjør, og reflektere over dette sammen med de andre teammedlemmene, enn å snakke om hva de skal gjøre. Organisatorisk læring er en problemløsende prosess, hvor prosessen skal skape ny kunnskap for å handle annerledes enn før, det Lillejord (2006:189) kaller for ny handlingsrelevant kompetanse. I arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon må en legge til grunn at alt påvirker og påvirkes av alt, en helhetstenking som innebærer at vi blant annet intuitivt fanger inn de faktorene som gjensidig påvirker hverandre i organisasjonen som system (Lillejord 2006).

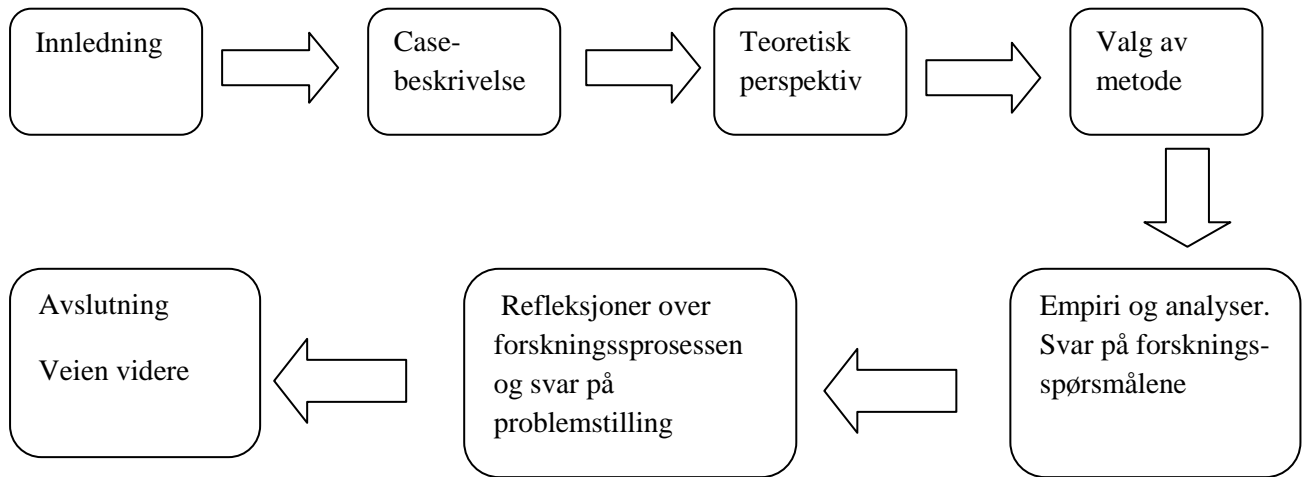
I masteravhandlingen har jeg fokusert på medlemmene i klasselærerteam, det vil si: Lærere og kontaktlærere, deres læring og kunnskapsutvikling gjennom samarbeid i klasselærerteam. Jeg ønsket å finne ut om klasselærerteam kan være en arena for organisatorisk læring, med fokus på samarbeidet og kunnskapsprosesser i teamene. Med klasselærerteam forstår jeg den gruppe lærere som har ansvaret for undervisning i samme klasse. I noen klasser omfatter dette lærere innenfor både teoretiske og praktiske/estetiske fag.

Jeg har forsket i egen organisasjon som er, - videregående skole, hvor jeg deler av forskningsperioden har fungert som konstituert rektor. Masteravhandlingen gav meg som leder en mulighet til å forske på ett av skolens tiltak for å utvikle skolen som en lærende organisasjon ved å legge til rette for organisatorisk læring. Formålet med avhandlingen er å skape ny kunnskap om arbeidet i klasselærerteamene. Forskningen er forankret i teoretiske perspektiver innen samarbeid i team og kunnskapsprosesser. Mitt forskningsdesign er single-caseundersøkelse. Datamaterialet baserer seg på metodetriangulering med vekt på kvalitativ metode, gjennom spørreskjema til lærerne som deltar i klasselærerteam og tre halvstrukturerte gruppeintervju. Å få frem lærernes og kontaktlærernes beskrivelser av egen virkelighet, var sentralt ved valg av metode. Dette leder mot en hermeneutisk forståelsesmåte, hvor den sosiale verden ikke lar seg beskrive og forstå ut fra enkle årsaks-virkningsskjema. Forståelse av den sosiale verden krever nærvær, innlevelse, tolkning, observasjon og samtaler (Gotvassli 1999). For meg innebar dette at jeg måtte velge metoder som gav meg som forsker den nødvendige nærhet til respondentene, og at de fikk gode muligheter til å beskrive sin egen forståelse av virkelighet. Selv om forskningen har hatt fokus på lærerne og kontaktlærerne, er det viktig at samarbeidet i klasselærerteamene til syvende og sist kommer elevene til gode, men det er ikke mitt fokus i denne avhandlingen.

En oppsummering av innledningen tilsier at lærere gjennom samhandling og felles kontekst, kan fungere som ressurspersoner for egen og kollegers læring og kunnskapsprosesser, med utgangspunkt i et prosessuelt kunnskapssyn og organisatorisk læring. Her kan det ligge potensialer som kan utnyttes bedre, i tråd med bl.a. nevnte nasjonale føringer og styringsdokumenter. Det stiller krav til at ledelsen ser mulighetene til og nytten av organisatorisk læring, og legger til rette for det.

1.1 Avhandlingens oppbygning.

For oversiktens del vil jeg presentere masteravhandlingens struktur slik den fremstår.



Figur 1. Oppbygning av masteravhandlingen.

Masteravhandlingen er delt i sju hovedkapitler: 1. Innledning skisserer generelle forhold knyttet til bakgrunn for valg av tema og av masteravhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, forskningssprosessen, rollen som forsker, teorigrunnet og oppbygning av avhandlingen. 2. Case-beskrivelse av skolen som kontekst for arbeidet i klasselærerteam. Jeg har valgt å ta inn casebeskrivelsen tidlig i avhandlingen, fordi den er et viktig bakteppe for å forstå organiseringen med klasselærerteam, utgangspunktet for masteravhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål. 3. Valg av teoretiske perspektiv tar utgangspunkt i sentral teori knyttet opp mot teamsamarbeid og kunnskapsutviklende prosesser. 4. Valg av metode beskriver single- case design som forskningsdesign, og valg av og begrunnelse for spørreundersøkelse og gruppeintervju som metoder for datainnsamling. I tillegg inneholder kapitlet krav som stilles til forskningsmetodikk . Et sentralt mål for meg med masteravhandlingen er å belyse hvordan empiri fra eget organisasjon, knyttet til arbeidet i klasselærerteam, kan forstås på bakgrunn av valgt teoretisk perspektiv. 5. Analyser av empiri og konklusjoner med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og valgte teoretiske perspektiver. 6. Dette punktet omhandler kvaliteten og kritikk av intensiv, single-caseforskningen, refleksjon over å være leder og forsker i egen organisasjonen. Kapitlet avsluttes med

drøfting og konklusjon i forhold til avhandlingens problemstilling. 7. Avslutning: Hva har jeg lært av prosessen med forskningsarbeidet? Veien videre.

Dette leder oss over på masteravhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

1.2 Problemstilling.

I innledningen har jeg skissert bakgrunnen for mitt valg av tema for avhandlingen, sett i lys av førende nasjonale målsettinger og interne målsettinger, samt formålet med avhandlingen.

Inderøy videregående skole har som målsetting å utvikle seg som en lærende organisasjon, og organiseringen av skolens ulike klasselærerteam inngår som ett av flere tiltak i denne sammenhengen. En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis. Organisasjonens medlemmer vurderer arbeidet som er gjort, og reflekterer over det på en slik måte at de kan lære hvordan de kan forandre sin praksis (Lillejord 2006:21).

Organisatorisk læring er et sentralt begrep i prosessene mot å utvikle en lærende organisasjon, og dreier seg om på hvilke måter individer som arbeider i team eller grupper, kan lære av hverandres erfaringer (Lillejord 2006). På bakgrunn av dette, trekker jeg den slutning at teamarbeid er viktig for kunnskapsutvikling i skolen. Klasselærerteamene kan sees på som praksisfelleskap hvor det å lære av hverandres erfaringer og praksis er en sentral målsetting for samarbeidet. Hvordan samarbeidet og kunnskapsprosessene i teamene fungerer i praksis, hadde jeg i utgangspunktet lite innsikt i. Det har ikke vært foretatt grundig evaluering av eller forskning på tiltaket tidligere på denne skolen. Som kunnskapsleder ser jeg derfor stor verdi i å kartlegge de to nevnte forholdene gjennom min masteravhandling, dette også fordi det er et arbeid som skolen prioriterer høyt innenfor lærernes arbeidsoppgaver i fellestiden (bunden arbeidstid på skolen). Det danner utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt knyttet til samarbeid og kunnskapsprosessene i skolens ulike klasselærerteam. Forskningsprosessen er lagt opp for å søke svar på dette gjennom respondentenes egne beskrivelser på et gitt tidspunkt. Problemstilling for masteravhandlingen er som følger:

Bidrar organiseringen av klasselærerteam til utvikling av en lærende organisasjon?

En lærende organisasjon stiller krav til samhandling mellom organisasjonens medlemmer, med kunnskapsutvikling innenfor rammene av en felles kontekst (Lillejord 2006). I denne sammenheng utgjør organiseringen av klasselærerteam en slik kontekst, hvor lærere og

kontaktlærere møtes jevnlig, og kan utveksle praksisbaserte erfaringer. En forutsetning for læring i denne sammenheng, er at arbeidet er rettet mot problemløsning (Lillejord 2006), med hensikt i å forbedre praksis som ikke gir ønsket resultater. Det å forske på praksis, er viktig for praksis (Lillejord 2006). Det kan blant annet gjøres ved at en stiller spørsmål ved organiseringen og gjennomføringen av teammøtene, hva som styrer handlingene våre og hvilke kunnskaps-og læringssyn som ligger bak de valgene vi foretar oss, både som kontaktlærer, lærer og ledere.

I masteravhandlingen har jeg valgt å undersøke nærmere forhold som er knyttet til samarbeidet i klasselærerteamene og kunnskapsprosessene som vi kan finne der. Dette på bakgrunn av at teamsamarbeid og kunnskapsutvikling er svært sentrale områder når man snakker om å utvikle en lærende organisasjon.

1.2.1. Forskningsspørsmål 1.

En lærende organisasjon og organisatorisk læring legger til grunn en prosessuell forståelse for kunnskapsutvikling i en sosial kontekst, hvor samarbeid er vesentlig (Lillejord 2006).

Samarbeidsklimaet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene er blant annet avhengig av god samarbeidsevne og samarbeidsvilje hos det enkelte teammedlem. Derfor vil jeg undersøke hvordan samarbeidet er i klasselærerteamene, sett under ett. Dette er bakgrunnen for første forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1 lyder som følger:

Hva kjennetegner samarbeidet i klasselærerteamene?

1.2.2 Forskningsspørsmål 2.

Organisatorisk læring legger til grunn at vi har noe å lære av hverandres erfaringer fra praksis, med utgangspunkt i hva vi kan lære fra før (Lillejord 2006). I følge Lillejord (2006:17) er det viktig å skape kunnskap i fellesskap, fordi felles kunnskapsutvikling kan føre til læring som er viktig for organisasjonen. Gjennom utveksling og refleksjon over erfaringer som teammedlemmene bringer med inn i teamsamarbeidet, kan ny kunnskap utvikles. Medfører samarbeidet i klasselærerteamene til at teammedlemmene lærer av hverandre? Og på hvilken måte foregår kunnskapsprosessene? Dette er utgangspunktet for det andre forskningsspørsmålet, som lyder som følger:

Hva kjennetegner kunnskapsprosessene i klasselærerteamene?

I masteravhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i forhold knyttet til egen organisasjon, Inderøy videregående skole. Det utgjør empiridelen som caseforskningen er koblet opp mot. Jeg har valgt å ha casebeskrivelsen i kapittel 2 for å klargjøre konteksten og bakgrunnen for opprettelsen av klasselærerteamene så tidlig som mulig i avhandlingen. Alt i kapittel 3, teori, kommer denne informasjonen til nytte.

2 Casebeskrivelse

Skolen er en middels stor organisasjon, med 45 årsverk fordelt på 63 ansatte. Vi hadde i skoleåret 2010/2011 225 elever, fordelt på tre ulike programområder. Det er en stor spennvidde i det faglige tilbudet, fra relativt praktiske fag innen musikk, dans, drama og helse-og sosialfag til det teoretiske programområdet studiespesialisering.

Gjennom årlige elevundersøkelser (kvantitative) og skolens egne registreringer, har skolen kartlagt noen konkrete utfordringer knyttet til elevers fravær (for høyt), manglete motivasjon for læring utover i opplæringsløpet, lavt læringstrykk og behov for mer tydelig klasseledelse. Det er utfordringer som flere videregående skoler har, og det danner bakgrunn for formulerte målsettinger i sektorens – og skolens strategi og handlingsplan for skoleåret 2010/2011 (skissert på side 9-10).

Skolen har iverksatt flere tiltak for å møte de nevnte utfordringer. Ett sentralt tiltak, som tema for masteravhandlingen tar utgangspunkt i, er klasselærerteam. Skolen etablerte i august 2008 klasselærermøter. Fra august 2010 ble benevnelsen på dette endret til klasselærerteam.

Klasselærerteamene er sammensatt av dem som underviser i de ulike klassene.

Kontaktlærerne i de ulike klassene har et overordnet ansvar for å forberede og lede klasselærerteammøtene, samt skrive referat. Hensikten med organiseringen av klasselærerteam, var å etablere et mer kollektivt ansvar for den enkelte klasse ved å ”dra lasset mer i lag” og være ”tettere på” den enkelte elev i opplæringen. Samarbeidet i teamene kan åpne muligheter for å lære mer av hverandres erfaringer og praksis (organisatorisk læring) ved konkrete utfordringer knyttet til enkeltelever eller klasser.

Når ordningen med klasselærerteam ble innført, var innstillingen til tiltaket litt avmålt hos noen av lærerne, noe som kan ha sin årsak i hvordan teammøtene ble organisert tidsmessig. I

starten, skoleåret 2008/2009, ble møtetidspunktene lagt til kl.15.30 – 16.15 (etter vanlig arbeidstid) etter en turnusordning mellom klassene. Dette fungerte ikke godt nok, mange lærere kunne ikke delta av ulike årsaker. Når det ble stort forfall på møtene, fungerte de ikke etter intensjonen. Ved innføringen av ordningen var tre klasselærerteam-møter lagt parallelt på møteplanen. Dette ble gjort for å få til en relativt hyppig møtefrekvens. Når de fleste lærere var medlemmer i flere klasselærerteam, var det uunngåelig at noen lærere ble ”overbooket” ved en slik organisering av møtetidspunkt. Ledelsen justerte etter hvert møtetidspunktene, slik at de kom innenfor ordinær arbeidstid og samsvarte bedre med lærernes individuelle arbeidstidsavtaler. Justeringsarbeidet ble videreført i innværende skoleår, slik at få møter nå forgår parallelt. Ulempen er at møtefrekvensen i klasselærerteammøtene for de ulike klassene blir sjeldnere. Skolen har flere lærere i små stillinger, spesielt innenfor instrumentalopplæring i musikk. For dem er det praktiske forhold som gjør at de ikke kan delta i klasselærerteammøtene. I noen klasselærerteam er det derfor ikke 100% deltakelse, men det er vanskelig å gjøre noe med.

I desember 2010 ble det foretatt en underveisevaluering blant lærerne/kontaktlærerne i regi av rektor, med fokus på organiseringen og arbeidet i klasselærerteamene. Evalueringen ble gjennomført i grupper på tvers av teamene. Tilbakemeldingene fra totalt 29 lærere/kontaktlærere var at de fleste var mer fornøyd med organiseringen etter diverse justeringer av møtetidspunktene, og en opplevelse av at arbeidet i klasselærerteamene var nyttig. Få lærere (en gruppe med fire deltakere) gav tilbakemelding om at det var behov for mer formell lederstyring av teammøtene. utfordringer som mange gav tilbakemelding på, var at møtetiden ofte opplevdes for knapp, og at møtefrekvensen var blitt sjeldnere. Gjennomgående i tilbakemeldingene var *nok tid* oppgitt som den største utfordringen i forhold til innhold og kvalitet på arbeidet.

Klasselærerteamene har fått konkrete arbeidsområder å arbeide med på *klassenivå*. Dette er målsettinger som er knyttet til sektorens og skolens utviklingsmål for skoleåret 2010/2011:

- Flere gjennom (tett og god oppfølging av elevene kan gi færre sluttere)
- Bedre gjennom (faglig framgang - bedre karakterer)
- Tydelig pedagogisk ledelse i klasserommet
- God tilbakemeldingskultur (for eksempel vurdering for læring – læring som prosess)

- Forebygge mobbing (blant annet ved å stimulere til et godt klassemiljø i klassene)

Det er utarbeidet egne ringpermer for hvert klasselærerteam, hvor nevnte målsettinger er satt inn i skjemaformat (vedlegg nr.1 s.107-113). Møtefrekvensen for de ulike klasselærerteam er organisert som en turnusordning og inngår i skolens halvårsplan for planlagte aktiviteter i perioden. Halvårsplanen er tilgjengelig elektronisk for lærere og elever på ”Itslearning”¹. Det skal skrives møtereferat fra alle møtene. Referatene legges inn i ringpermen for den aktuelle klassen. Ringpermene oppbevares slik at de er tilgjengelig for pedagogisk leder, rektor og lærere som eventuelt ikke har fått deltatt på alle møter.

3 Teori

I dette kapitlet presenteres hovedteorier som avhandlingen er basert på. Med dette mener jeg de teorier som sammen med empiri, kan gi svar på avhandlingens to forskningsspørsmål og problemstillingen som helhet. Formålet med casestudiet var å skape ny kunnskap om arbeidet i klasselærerteamene. For å avgrense avhandlingen har jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen, valgt å sette fokus på to ulike teoretiske perspektiv: 1. Samarbeid i team. Hva er et team? Hva kan være fremmende og hemmende faktorer for et godt teamsamarbeid? 2. Kunnskapsprosesser i team. Hva er kunnskap? I tillegg vil jeg gå nærmere inn på ulike syn på kunnskap, kunnskapsdeling, kunnskapshjelpende prosesser og refleksjonsprosesser. Begge perspektivene sees i sammenheng med organisatorisk læring og utvikling av en lærende organisasjon. Siden team og teamsamarbeid er gjennomgående i hele masteravhandlingen, velger jeg først å gå nærmere inn på teambegrepet og forhold som kan virke fremmende og hemmende på teamsamarbeidet, før jeg går videre med å se nærmere på kunnskapsbegrepet, ulike syn på kunnskap, kunnskapsdeling, kunnskapshjelpende prosesser og refleksjonens betydning for kunnskapsutvikling i klasselærerteamene. Avhandlingens tema og problemstilling tar utgangspunkt i utvikling av skolen som lærende organisasjon og organisatorisk læring, derfor var det nødvendig å utdype dette noe mer i teorikapitlet, utover det som beskrives i innledningen. Hovedkapittel 3 avsluttes med en oppsummerende del av teorien.

¹ ”Itslearning” brukes som digital læringsplattform i Nord-Trøndelag fylkeskommune, og er tilgjengelig for ansatte og elever i de videregående skolene i fylket.

3.1 Team

I faglitteraturen brukes begrepene team og gruppe om hverandre, og det kan være uklare skiller mellom begrepene. Delvis brukes også begrepet gruppe til å forklare og gi innhold til teambegrepet. I denne sammenheng henviser Nebb og Grendstad (2009: 118) til en definisjon fra Assmann (2008:37): ”*Team er en liten, flerfaglig sammensatt gruppe med et felles formål der medlemmene opplever felles ansvar for at de oppnår resultater*”.

Levin og Rolfsen (2006) har en mer utfyllende definisjon på team, og definerer team slik:

”Et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt-relasjoner, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha et felles formål, og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskapet”
(Levin og Rolfsen 2006 :36).

I definisjonen understrekes det relasjonelle aspektet og betydningen av prestasjonskrav.

Det er flere måter å kategorisere teambegrepet på. Nebb og Grendstad (2009) henviser til Lise Thingleff Nielsen (2008) som studerte i hvilken utstrekning ordinært og daglig teamarbeid bidrar til organisatorisk læring i danske skoler. Hun skiller mellom to hovedtyper arbeid knyttet til team. Den ene typen er det ordinære og daglige lærersamarbeidet i team (ordinære team). Den andre team som er etablert for mer spesifikke formål, som for eksempel utviklingsteam (Nebb og Grendstad 2009: 121). Utviklingsteam har fokus på utviklingsarbeid med et avstemt mandat og strammere målbetingelser for sine aktiviteter enn ordinære team. I arbeidet knyttet til ordinære team påpeker Lise Thingleff Nielsen (2008) at dette teamsamarbeidet først og fremst bidrar positivt til å løse oppgaver knyttet til undervisning, men ikke til å utvikle kunnskap om undervisning. Å bringe lærerne sammen, fører ikke nødvendigvis til refleksjon og læring. Likevel, Thingleff Nielsen (2008) påpeker at mange forskningsprosjekter indikerer at lærersamarbeid kan være en viktig kilde for profesjonsutvikling og undervisning.

Noen vil hevde at ”ordinære team” i skolen vanligvis ikke struktureres på en slik måte at de har fokus på organisasjonslæring og per definisjon ikke er å oppfatte som team (Nebb og Grendstad 2009:119). Denne forståelsen understøttes blant annet av Levin og Rolfsen (2006) sin definisjonen av team. Hindin, Monocco, Mott & Aguilar (2007) hevder at samarbeidet om

felles refleksjoner over erfart planlegging og undervisningspraksis uansett har en positiv effekt på undervisningen (Nebb og Grendstad 2009) .

Å utvikle gode læringsfellesskap krever at en vektlegger å bruke tid på relasjonsbygging og utforme en produktiv organisasjonskultur (Lillejord 2006). Forhold som fremmer en produktiv organisasjonskultur og godt samarbeid blir neste underkapittel.

3.1.1 Fremmende faktorer i samarbeidet

Nebb og Grendstad (2009:123) trekker fram beskrivelsen til Levin& Rolfsen (2006) på følgende forhold for å utvikle ferdigheter for godt fungerende team:

- Faglige begreper om teamets prosesser og funksjoner.
- Forståelse av at effektivt samspill i team gir grunnlag for personlig og faglig utvikling, for individuell og kollektiv læring.
- Forståelse av at alle team må ledes, men ikke nødvendigvis av samme person til enhver tid. Ledelse må betraktes som et sett av oppgaver som må ivaretas, og som kan organiseres på ulike måter.
- Forståelse av at alle i teamet er like mye verdt og like viktige for teamets målarbeid.

Bolman og Deal (2003) understreker at effektivt samarbeid krever at roller og relasjoner utformes på en måte som passer til situasjonen. Det betyr at team primært er oppgave - og situasjonsbestemte, og at arbeidsformen er mål - og prosessrettet. Godt samarbeid er avhengig av god ledelse. Ledelsen kan utøves formelt og uformelt, i og utenfor teamet. Rektor er øverste formelle leder av skolen, men utøvelse av ledelse i mange situasjoner handler om å stimulere til uformell ledelse blant de ansatte. På denne måten blir ledelse noe annet enn styring (Nebb og Grendstad 2009). Klasselærerteamene er organisert som selvstyrte team som stimulerer til uformell ledelse i teamene, med delegert myndighet og ansvar.

Newell et al (2009) fremhever teammedlemmers ulike bakgrunn som viktig i samarbeid. De vektlegger at kreativitet utvikles når mennesker med ulik bakgrunn samarbeider, det er også mest utviklende å sette folk som vanligvis ikke samarbeider i lag, da innarbeidede roller kan bli brutt og nye tanker kommer inn i teamet. Dette skjer når teammedlemmene kan vedlikeholde en synergisk og meningsfull kommunikasjon med hverandre, og gjennom det danne felles mentale modeller om for eksempel hensiktsmessig handlingskompetanse ved en gitt utfordring. Disiplinens mentale modeller kan knyttes til Senges (2004) teori om fem

displiner for å utvikle en lærende organisasjon og organisasjonslæring. Klasselærerteamene består av lærere med ulik fagbakgrunn, noe som medfører at ulike erfaringer og perspektiver kan bringes inn i teamsamarbeidet.

Et velfungerende team er avhengig av en kommunikasjon som får deltakerne til å oppleve trygghet, støtte og samhørighet. Kommunikasjonen er avgjørende for om nye perspektiver og nye handlingsalternativer vil komme fram (Tinnestad og Flaatten 2006). Kommunikativ kompetanse er å vite hva en skal si til hvem, hvor, når og hvordan (Glomnes 1991). To viktige forutsetninger for god kommunikasjon er at deltakerne er likeverdige, og at de er ærlige og mener det de sier. I diskursetikk forutsettes at enhver uttalelse inneholder et gyldighetskrav som må innløses. Å uttale seg er ikke bare å tale, men også å handle sosialt. Når vi sier noe til noen, forutsetter vi den andres svar. En samtale inneholder således en gjensidig forpliktelse (Løvlie 1984).

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2007:68) peker på noen grunnleggende forutsetninger knyttet til omsorg i teamet for kunnskapsutvikling i organisasjonen: Gjensidig tillit, aktiv empati, tilgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot. De som skal dele og utvikle personlige kunnskaper, må ha gode relasjoner med gjensidig tillit. Klasselærerteam kan være en viktig arena for å bygge relasjoner og omsorg for hverandre.

Gjensidig tillit blant teammedlemmene betinger at de har tro på hverandres gode intensjoner i samarbeidet, og at de vil hverandre vel. Gjensidig tillit er en forutsetning for at man tør å stå fram med sine behov og utfordringer, uten fare for å ”miste ansikt” hos de andre teammedlemmene. Dette er også en viktig betingelse for å kunne utvikle gode relasjoner mellom teammedlemmene. Fordømmelse og sterke negative tilbakemeldinger derimot, kan svekke omsorgen i relasjonene mellom teammedlemmene. Gjensidig tillit er etter min mening en av de viktigste forutsetningene for at klasselærerteam skal fungere.

Aktiv empati kan innebære at teammedlemmene er lyttende for å forstå ”den andre”, viser interesse for det ”den andre” bringer med inn i dialogen og samarbeidet, og hjelper hverandre til å klargjøre synspunkter som kommer opp. En bør tar innover seg og aksepterer synspunkter og perspektivene til ”den andre” selv om en ikke nødvendigvis er enig.

Adgang til hjelp kan innebære at alle i klasselærerteamet har noe å lære av hverandre. I klasselærerteam er både erfarne og uerfarne (nye) lærere og kontaktlærere representert. Von Krogh et. al. (2007) presiserer at adgang til hjelp er av grunnleggende betydning for kunnskapsutvikling.

Pågangsmot kreves når nye oppgaver skal prøves ut, og spesielt i de tilfellene når en er usikker på utfallet. Klasselærerteam kan ha en støttende funksjon, hvor det er mulighet for å diskutere ulike erfaringer og valg av strategi for hvordan en skal møte utfordringene, og bli enige om en felles strategi for å håndtere utfordringer knyttet til den enkelte klasse eller elev. Enighet om felles strategi kan skape en trygg ramme for utøvelsen i klasserommet i neste omgang, og opplevelse av at flere er sammen om hvordan utfordringer møtes, kan gi pågangsmot for det enkelte teammedlem.

Ved høy grad av omsorg kan teammedlemmene dele erfaringer med hverandre. Hensikt er at vi vil hverandre vel. De enkelte teammedlemmene skaper kunnskap gjennom en prosess som går ut på å skjenke den innsikten de har utviklet til de andre medlemmene (Von Krogh et.al 2007). Teamet skaper sosial kunnskap gjennom å leve med kunnskapen, og det kan danne et godt grunnlag for å frigjøre taus kunnskap, en viktig forutsetning for nyskapning av kunnskap (Von Krogh et al.2007). En bevisstgjøring av dette, er en del av arbeidet med å utvikle velfungerende klasselærerteam. Et arbeidsklima som er preget av gjensidig tillit og aktiv empati kan være en arena for ærlige tilbakemeldinger som stimulerer til vekst og utvikling hos det enkelte teammedlem og for hele teamet. Det kan skape takhøyde for meningsutvekslinger, at teammedlemmene kan lære av hverandres erfaringer, handlinger og håndtering av utfordringer, når disse synliggjøres gjennom dialog og refleksjon i teammøtene. For mye omsorg kan bli lite utviklende, dersom man ikke tørr å utfordre hverandre. Utviklende kommunikasjon er der hvor man er trygg nok til å utfordre hverandre, ”dersom jeg vet du vil meg vel, tåler jeg godt dine utfordrende spørsmål”.

For lavt omsorgsnivå i organisasjonen, kan hemme samarbeidet og utbyttet av det, spesielt når det er snakk om taus kunnskap. Kortene holdes tettere til brystet, og teammedlemmene utveksler bare eksplisitt kunnskap. Man griper kunnskapen, og det meste av den sosiale kunnskapen skjer ved at deltakerne utveksler og ikke reflekterer over egen og andres praksis.

Deltakerne tenker mest på seg selv (Von Krogh et.al. 2007). Refleksjon er viktig blant annet for for å avklare handlingsalternativene (Lillejord 2006).

Oppsummert kan en si at teamledelse, god kommunikasjon og forhold knyttet til omsorgsbegrepet er fremmede faktorer for et velfungerende teamsamarbeid.

Det er også noen faktorer som kan være hemmende faktorer for teamsamarbeid. Noen aktuelle faktorer i denne sammenheng blir omtalt i påfølgende underkapittel.

3.1.2 Hemmende faktorer i teamarbeidet

Newell et. al. (2009) skisserer følgende forhold som kan være til hinder for et effektivt teamarbeid: 1) Konformitet, 2) Gruppetenking , 3) Polarisering.

I arbeidet i klasselærerteam kan konformitet være en utfordring, da det kan føre til at teammedlemmene kan tenke forholdsvis likt. Da kan det være vanskelig å få fram nye perspektiver, eller at medlemmer som har avvikende meninger kan føle på ”gruppepresset”, og ikke synliggjør egne meninger og erfaringer. Ett punkt jeg synes er viktig, er at teammedlemmene må ha eierfølelse til det som blir tatt opp i teammøtene, og at det tar utgangspunkt i egen praksis og føles nyttig.

Gruppetenking i teamet kan føre til ensidig kunnskapsutvikling uten korrekter. For stor grad av enighet hos teammedlemmene, kan skape lite utvikling. Det er først når ulike perspektiver får bryne seg på hverandre, at handlingsalternativene trer fram, og skape grunnlag for dannelse av ny og reflektert kunnskap.

Gruppetenking kan også ha bakgrunn i overdreven tro på egen kompetanse og dømmekraft, og legge et emosjonelt press på teammedlemmene om å være enige (Levin & Rolfsen 2004). Gruppetenking kan for det første forårsakes av mangelfulle beslutningsprosesser uten impulser utenfra. For det andre kan overdreven intern ros og oppmuntring med bagatellisering av problemene medføre gruppetenking. For det tredje kan gruppetenking oppstå hvis samholdet er så sterkt at det er vanskelig med avvikende syn, særlig i isolerte grupper (Levin & Rolfsen 2004:103).

Et kjennetegn på gruppetenking er overdreven tro på egen sårbarhet og overdreven selvtillit på vegne av gruppen. Lite gjennomtenkte forslag kan gå igjennom, uten at fordeler og ulemper ved andre alternativer er diskutert og vurdert. Blind lojalitet kan medføre at de andre teammedlemmenes kompetanse ikke blir utnyttet.

Polarisering kan føre til at kunnskapsutvikling hindres ved at grupper eller enkeltindivider i teamet ikke viser vilje til å sette seg inn i de andres ståsted, men ser på sin egen kunnskap som den "rette" (strukturelt perspektiv på kunnskap). Dersom teammedlemmene har "fasitsvaret", blir det lite utviklende.

Andre barrierer kan i følge Kaplan og Norton (1992) være knyttet til kulturen i organisasjonen. Her nevnes fem ulike former for barrierer: 1. Manglende vilje til å bidra i teamarbeidet, dele egne erfaringer og synspunkter med de andre, det som Kaplan og Norton (1992) kaller for personalbarrieren. 2. Mangel på framtidfokus eller uklar målstruktur, visjonsbarrieren. 3. Teknologien mangler, teknologibarrieren. 4. Organisasjonen ikke er riktig organisert for gjennomføringen, ressursbarrieren. 5. Ledelsens egentlige motiver for å ta i bruk målstyring, ledelsesbarrieren. Kaplan og Norton (1992) peker på at det i offentlig sektor er lett å havne i en eller flere av fallgruvene, barrierene, som er nevnt her.

I analysen av forskningsspørsmål 1, vil jeg i henhold til de nevnte barrierer, fokusere på personalbarrieren knyttet til kulturen i klasselærerteamene, fordi jeg vurderer at det er den som direkte har relevans for prosessene i teamsamarbeidet.

Oppsummert kan en si at hemmende faktorer for teamsamarbeidet kan knyttes til ulike utfordringer, både på individ-, gruppe- og systemnivå. I analysen av forskningsspørsmål 1, samarbeidet i klasselærerteam, vil først og fremst gruppenivået være det sentrale.

Samarbeidet i klasselærerteamene kan gi muligheter for å skape ny kunnskap og handlingskompetanse hos teammedlemmene. Hvordan kunnskapsprosessene kan foregå, omhandles i de neste underkapitlene i kapittel 3.

3.2 Kunnskapsbegrepet, kunnskapssyn og kunnskapsprosesser

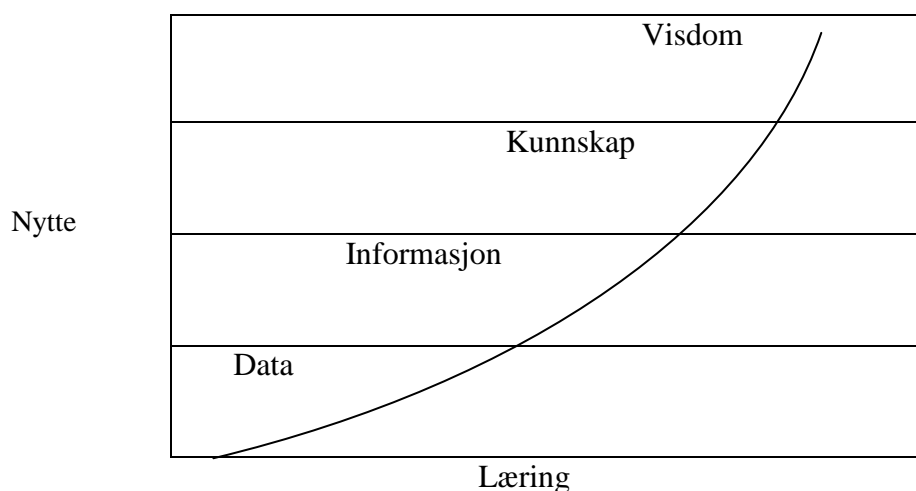
I en lærende organisasjon står begrepene læring og kunnskap sentralt. Definisjoner og debatter om kunnskapens natur og dualismen i kunnskapsbegrepet har vært til stede siden oldtidens filosofer (Newell et. al.2009). Nyere tenking om kunnskap omfatter et mer pragmatisk syn. Nå betraktes ikke kunnskap lenger som et råstoff, men kunnskapen er blitt selve produktet. Polanyi (1966,2000) skisserer at kunnskap kan ha form som intellektuell, teoretisk kunnskap og en praktisk eller handlende form. Gottschalk (2004) påpeker at kunnskap blir til i en prosess når informasjon kombineres med erfaring, kontekst, fortolkning og refleksjon, og at kunnskap er en stadig fornybar ressurs.

I vår tids kunnskapssamfunn er kunnskap mer enn noensinne nøkkelen til fremgang (Lillejord 2006:43). Kunnskap produseres mange steder i samfunnet. Samfunnsmandatet til skolen er å produsere og forvalte kunnskap. Hva er kunnskap? I neste underkapittel går jeg nærmere inn på kunnskapsbegrepet.

3.2.1 Kunnskapsbegrepet.

Kunnskapsbegrepet innebærer både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Gotvassli 2007). Når kunnskapsbegrepet skal defineres, henviser Gotvassli (2007:25) til det engelske begrepet knowledge (kunnskap). Begrepet knowledge inneholder en rekke type ferdigheter som blant annet know how, erfaringer, meninger, kapasitet. Dette innebærer en utfordring når en enhetlig definisjon skal utformes.

Gottschalk (2004) har tatt utgangspunkt i kunnskapspyramiden til Polanyi (1966,2000) når kunnskapsbegrepet skal settes inn i en kunnskapsutviklende kontekst. Her ligger data nederst i figuren. I følge Gottschalk (2004) er data tall og bokstaver uten mening, men blir til informasjon når data tolkes/settes inn i en bestemt kontekst. Når informasjon kobles sammen med personlige erfaringer, refleksjon og tolking, relatert til en kontekst, oppstår kunnskap. Kunnskap kan også bli til informasjon igjen, gjøres eksplisitt, når den kommuniseres til andre. Øverst i figuren finner vi visdom. Visdom kan defineres som kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft (Gottschalk 2004). Gottschalk (2004) fremstiller det slik:



Figur 2. Det hierarkiske perspektivet på kunnskap (Gottschalk 2004:25).

Denne framstillingen er blitt kritisert, og foreslått snudd på hodet, ut fra forståelse av at kunnskap utløser informasjon (Gottschalk 2004:25).

Ut fra forklaringene til Gottschalk (2004) om hva kunnskap er, kan det stilles spørsmål ved bruken av begrepet kunnskapsoverføring. Kunnskap oppfatter jeg som personalisert, eid av det enkelte individ. Personalisert kunnskap kan gjøres eksplisitt og deles med andre gjennom samhandling, dialog og felles refleksjon. I et strukturelt kunnskapsperspektiv vil dette innebære en overføring (læring) av en fasiløsning på for eksempel et bestemt handlingsmønster. I et prosessuelt kunnskapsperspektiv derimot, vil handlingsalternativene være mer åpne. Læring ved kunnskapsoverføring i en slik sammenheng vil da kunne dreie seg om å nyttegjøre seg av informasjon om andres ferdigheter og erfaringer i en bestemt kontekst, gjennom å omforme og tilpasse denne informasjonen til egne kunnskaper og handlinger. Dette er mitt perspektiv på kunnskapsoverføring når begrepet omtales i masteravhandlingen. Dette samsvarer også med hvordan Lillejord (2006) definerer kunnskap.

Lillejord (2006:209) definerer kunnskap slik: ”Når vi snakker om kunnskap, snakker vi om en prosess som går ut på å skape ny kunnskap, å tolke og tillegge den mening, og på en eller annen måte ta den nye kunnskapen i bruk”. I videre omtale av kunnskapsbegrepet i avhandlingen, legger jeg denne definisjonen av begrepet til grunn for forståelsen av kunnskap. Det er fordi den vektlegger et prosessuelt kunnskapsperspektiv, utgangspunktet for organisatorisk læring.

I følge Gotvassli (2007) finnes det ikke en enhetlig framstilling av kunnskapsutvikling og teoretisk innfallsvinkel som kan gi entydig svar på hva som er den ”rette vei” til kunnskapsutvikling i organisasjonen. Gotvassli (2007) påpeker imidlertid at i litteraturen som omhandler kunnskapsutvikling, peker seg ut et hovedskille mellom et strukturert og prosessuelt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling. Disse perspektivene omtales mer i neste underkapittel.

3.2.2 Det strukturelle og prosessuelle perspektivet på kunnskap og kunnskapsutvikling

Det strukturelle perspektivet tar utgangspunkt i en forståelse av kunnskap som er strukturelt, statisk og objektivt. En legger til grunn en antakelse om at verden er håndgripelig og har en objektiv, konkret eksistens uavhengig av deg som betrakter (Irgens 2010). Det strukturelle perspektivet fokuserer på kunnskapstyper- og kunnskapsformer som mennesket innehar, der kunnskap kan avgrenses og defineres uavhengig av kontekst, dvs. kunnskap er noe en ”har” (Newell et. al 2009). I følge Lillejord (2006) har skolen tradisjonelt vært preget av det strukturelle perspektivet på kunnskap (empiristisk og rasjonalistisk kunnskapssyn) hvor læringsprosessen bare går én vei: fra den som har kunnskap (læreren) til dem som mangler kunnskap (elevene).

Når læring betraktes som noe mer enn ”overføring” av etablert kunnskap, utfordres det strukturelle kunnskapssynet. Når kunnskap ikke lenger oppfattes som noe gitt en gang for alle, men noe som er foranderlig og konstrueres gjennom dialoger og samhandlinger mellom mennesker, er det snakk om et prosessuelt kunnskapssyn. Lillejord (2006:175) omtaler dette som et konstruktivistisk kunnskapssyn, også på organisasjonsnivå.

Det prosessuelle perspektivet tar utgangspunkt i en forståelse av kunnskap som er prosessuelt, dynamisk og praksisbasert (Irgens 2010). I en prosessuell forståelse betraktes kunnskap og kunnskapsutvikling som sosiokulturelle prosesser som foregår i aksjon og i praksis (Gotvassli 2005). Det prosessuelle perspektivet forutsetter at kunnskap er kontekstavhengig og kan ikke beskrives objektivt, det vil si at kunnskap ikke kan skilles fra det en ”gjør” (Newell et. al 2009). En prosessuell forståelse av kunnskap og kunnskapsutvikling, medfører at vi må være innstilt på at vi aldri blir utlært, at læring er sosialt betinget og at det er viktig stadig å lære seg

nye ting (Lillejord 2006, Newell et. al.2009). Det vitenskapsteoretiske grunnsyn som ligger til grunn for masteravhandlingen, er kunnskapsutvikling basert på sosiale konstruksjoner, at læring er tett forbundet med mellommenneskelig aktiviteter, samhandling og kommunikasjon (Lillejord 2006).

3.2.3 Taus og eksplisitt kunnskap

Innen begrepet kunnskap er det snakk om både taus (implisitt, følt) og eksplisitt (synlig) kunnskap. Taus og eksplisitt kunnskap er avhengig av –og påvirker hverandre. Den sterke koblingen mellom disse to former for kunnskap innebærer at bare individer med et minimum av felles kunnskap er i stand til å utveksle kunnskap (Gottschalk 2004).

Polanyi (1966,2000) var den første som introduserte begrepet taus kunnskap. Han hevder at mennesket har mer kunnskaper enn det som kommer til uttrykk verbalt. Forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap kan sammenlignes med et isfjell, hvor toppen av isfjellet representerer eksplisitt kunnskap, mens den delen av isfjellet som ikke er synlig (under vann) representerer den tause kunnskapen. Taus kunnskap kan knyttes til ubevisste mentale modeller, magefølelse, etablert ”fingerspiss-kompetanse” gjennom egne erfaringer og individuelle ferdigheter (Carlsen1999). Taus kunnskap omtales ofte som uartikulert kunnskap, mens eksplisitt kunnskap beskrives som praktisk, artikulerbar og kodifiserbar. (Lillejord 2006). Eksplisitt kunnskap er ikke nyttig før den tolkes for bruk av en person i en bestemt sammenheng (kontekst). Å få omsatt taus kunnskap til eksplisitt kunnskap er ofte en forutsetning for å stimulere refleksjon og få til læring (Madsen 1999). I følge Von Krogh et al. (2007) er taus kunnskap den viktigste kilden til innovasjon. Å få synliggjort den tause kunnskapen i virksomheten, er en utfordring. Dette er kunnskap som er ”eid” av individet, men som ofte er viktig og har stor betydning for virksomheten. Den tause formen for kunnskap er vanskeligst å overføre til andre, men kan representere en viktig ressurs for virksomhetens utviklingsmuligheter og konkurransefortrinn. SEKI-modellen (kapittel 3.3.1 s.22) omhandler hvordan taus kunnskap kan omsettes til eksplisitt kunnskap og gjøre kunnskapen tilgjengelig for andre.

I nyere forskning har man blitt stadig mer opptatt av å forstå hvordan det kan la seg gjøre å utnytte praksisfellesskap og arbeidslivet som læringsarena. Ved å rette oppmerksomheten mot samspillet mellom erfaringer og kompetanse kan dette medføre fruktbar læring. Uten

forståelse for dette, kan praksis lett stivne til rutine (Lillejord 2006). I spørsmålet hvordan kunnskap kan ”deles” mellom individer, er SEKI-modellen lagt til grunn som en aktuell teori for kunnskapsdelende prosesser.

3.3 Hvordan fremme kunnskapsdeling og kunnskapshjelpende prosesser.

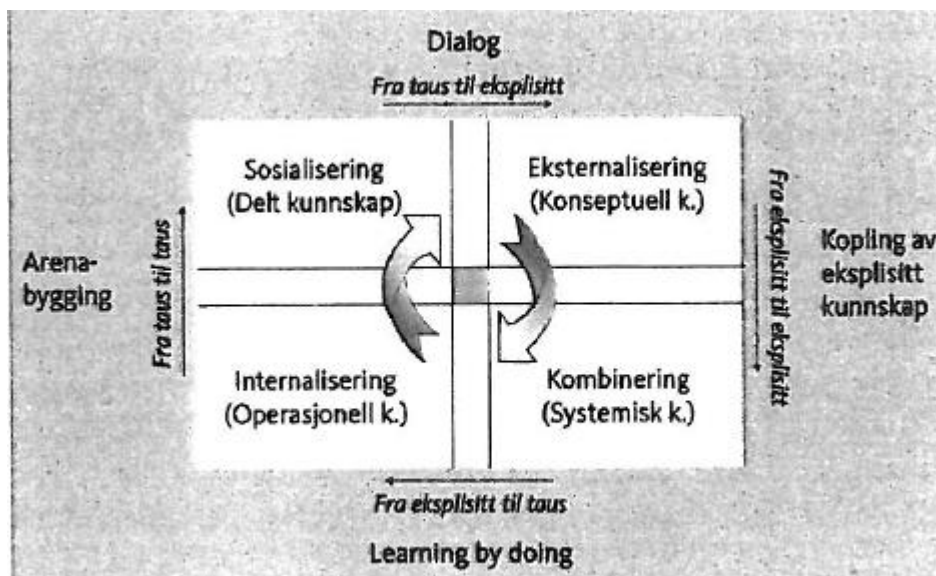
”Å skape kunnskap innebærer både å legge forholdene til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen”. (Von Krogh et.al. 2007:18). Det å skape kunnskap kan sees som summen av aktivitetene i en organisasjon som påvirker kunnskapsutvikling på en positiv måte. Dette er både en individuell og sosial prosess (Von Krogh et.al. 2007).

I følge Lillejord (2006) vil forbedring av praksis, skje best i praksis. Hun sier videre at såkalt ferdighetskunnskap og taus kunnskap, som er vanlig å knytte til yrkespraksis, finnes i alle former for læring. Et kjennetegn ved kunnskapsorganisasjoner er at de i stor grad hviler på en betydelig mengde ferdighets- og ekspertkunnskap. En vesentlig del av denne type kunnskap er knyttet til taus kunnskap. Den tause kunnskapen er intuitiv, personlig og subjektiv fordi den er knyttet til ferdighetskompetanse, handlinger i praksissituasjoner. Det er en type kompetanse som skapes av aktørene i prosesser som de deltar aktivt i (Lillejord 2006). God teft for hva som er god praksis, utvikles best i praksis og ved at man arbeider sammen med andre som er mer erfarne enn en selv. I en kunnskapsorganisasjon er det et mål å prøve å sette ord på den tause kunnskapen for å drøfte og begrunne handlingsalternativene (Lillejord 2006).

Seinere i avhandlingen, i analysen av forskningsspørsmål 2, vil jeg ta utgangspunkt i SEKI-modellen når jeg skal analysere de kunnskapsdelende prosesser som foregår i klasselærerteamene.

3.3.1 Seki-modellen

SEKI-modellen skisserer en kunnskapsdelende prosess hvor frigjøringen av taus kunnskap er det essensielle.



Figur 3. Fire faser i kunnskapsprosessen (Irgens 2007:60 etter Nonaka og Takeuchi 1995)

Modellen vektlegger i utgangspunktet et strukturelt perspektiv ved kunnskapsutvikling. Modellen omhandler hvordan taus kunnskap kan omsettes til eksplisitt kunnskap, for så igjen gå tilbake som taus kunnskap. Kunnskapsutviklingen beskrives som en prosess over tid i form av en spiral, hvor det skjer en omforming mellom taus og eksplisitt kunnskap i en kontinuerlig og lineær prosess. Prosessen deles inn i fire faser: 1) sosialisering 2) eksternalisering 3) kobling 4) internalisering av kunnskap (Gottschalk 2004).

Sosialisering medfører deling av taus kunnskap gjennom at man samhandler eller arbeider sammen, fysisk nært, og deler erfaringer gjennom praksis. Eksternalisering betyr å uttrykke taus kunnskap til en forståelig form (eksplisitt) for andre gjennom dialog og refleksjon. Gjennom kobling blir eksplisitt kunnskap sammenstilt med mer kompleks og systematisk kunnskap. Internalisering går ut på at den eksplisitte, koblede kunnskapen blir delt i hele virksomheten og blir til taus kunnskap hos hver enkelt medarbeider (Jensen 2000). Kunnskapen blir gjort til en praktisk kunnskap gjennom "learning by doing" (Irgens 2007). Den er nå en del av det erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoaret, og er kroppsliggjort. Dette vil i følge SEKI-modellen føre til at kunnskap utvikles videre som en spiral (markert med piler i sentrum i figur 3 s.22), med at det blir internalisert i virksomheten. Sentralt i SEKI-modellen er mobilisering og transformering av taus kunnskap, i en veksling mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon.

SEKI-prosessen skisser refleksjonsrommet ”ba” (japansk ord som i følge Von Krogh et.al.2007: 67 betyr sted) som en felles kontekst for utviklingen av kunnskap og kunnskapsaktiva, som styrer inngående og utgående informasjon ved kunnskapsutvikling. Praksisfellesskap kan være et typisk ”ba”, som består av en gruppe av individer som deler de samme verdier og formål, arbeider på et kollektivt prosjekt eller jobb, og deler åpent og ukritisk med hverandre (Gottschalk 2004). I denne forståelse av SEKI-prosessen legges et prosessuelt kunnskapssyn til grunn. Klasselærerteam kan defineres som praksisfellesskap.

Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at kunnskap bare kan skapes på et individuelt nivå, og mener derfor at organisatorisk kunnskap ikke kan ha samme betydningen for alle. Dette betyr likevel ikke at organisasjoner og ledelse ikke har en rolle i det å skape kunnskap. De understreker at kreative individuelle behov må bli støttet i organisasjonen, og ledelsen må skape en kontekst hvor medarbeiderne kan utvikle og dele kunnskap. Hvis individet kan begrunne sine handlinger ut fra tanker og følelser knyttet til disse, kan det være et steg på veien mot å frigjøre taus kunnskap.

Kritikken av SEKI-modellen har primært gått på at taus viten oppfattes endimensjonalt, at den er lite dokumentert, og med spørsmål om prosessen egentlig skjer i spiralform (Jensen, Mønsted & Olsen 2004). Stephen Gourlay (2005) kritiserer SEKI-modellen for å være for generell, og at det er flere innfallsvinkler til taus kunnskap. Gourley mener at sammenhengen mellom taus og eksplisitt kunnskap er mye mer komplisert enn det som framstilles, og at sammenhengen mellom disse er en vesentlig dimensjon som hemmer denne kunnskapsspiralen.

Hovedstyrken til SEKI-modellen er at den veksler mellom taus og eksplisitt kunnskap, og at den har i seg en form med fokus på å omdanne og ta i bruk taus kunnskap. Den kan betraktes som en modell som drar veksler både på et strukturelt og prosessuelt kunnskapssyn. På den ene siden er SEKI-modellen preget av mye styring, og er dirigerende jfr. mesterlæring. På den andre siden har den fokus på prosessen med å omdanne taus kunnskap og vektlegger også prosesser i kunnskapsdanning og kunnskapsutvikling, jfr. arbeid i praksisfellesskap.

Eksternalisering i SEKI-modellen vektlegger dialog og refleksjon for å frigjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. I neste underkapittel omtales betydningen av refleksjon i kunnskapsutviklende prosesser.

3.3.2 Refleksjon i praksis

Asklund (2006) har følgende betraktning om formålet med refleksjon:

”Refleksjonens viktigste funksjon er å skape mening i forholdet mellom individ og sammenhengen man befinner seg i. Refleksjonen skal gi grunnlag for å videreutvikle selvstendighet, og refleksjon genererer kunnskap” (Asklund 2006:79)

I følge Nebb og Grendstad (2009) er læring i skolen tradisjonelt basert på kunnskap-i-handling, dvs. arbeidsprosesser som etter hvert går over i rutinemessige og ureflekterte handlinger, der tenkingen ligger i selve handlingen. Donald Schön var den som innførte begrepet den reflekterte praktiker og reflection – in- action (Schön 2001). Å reflektere over noe innebærer å sette ord på hendelsen eller problemet, og sette dette inn i en sammenheng. Naming dreier seg om å sette ord på hendelsen eller problemet, mens framing dreier seg om å sette det inn i en sammenheng (Schön 2001). Refleksjoner underveis i handlingen, reflection – in-action, og over egen praksis i etterkant av arbeidsprosesser, reflection – on-action, er viktig for å åpne for endring av atferd som resultat av læring og utvikling av ny kunnskap (Schön 2001, Irgens 2007).

Når systematisk og metodisk refleksjon bringes inn i teamarbeid, legges det til rette for at lærerne som er interessert i å lære av hverandre, bringer ny kunnskap inn i gjennomføringen av krevende oppgaver (Nebb og Grindvik 2009). Tradisjonelt har det vært liten praksis for formelt samarbeid om felles refleksjon over egen praksis, kunnskapsutvikling og utveksling av kunnskap i skolen (Lillejord 2006).

Reflecton- in-action og reflection – on –action kan være prosesser som kan øke bevissthetsnivået hos det enkelte individ i forhold til egne handlinger. Felles refleksjoner over erfaringer og handlinger kan være med på å øke egen og andres forståelse for tanker og følelser som ligger til grunn for handlingene og dermed være utgangspunktet for endret handlingsstrategi, utvikling av læring. Her ligger også potensialer i forhold til teorien til Argyris om fra enkelt-kretslæring til dobbelt-kretslæring (Sveberg 2002).

I følge Rennemo (2005) handler enkeltkretslæring om at nye erfaringer kan forstås inn i eksisterende tankemønster og gi grunnlag for kvantitativ, men ikke kvalitativ læring. Vi lærer mer om saken, men endrer ikke nødvendigvis handlingskompetansen. Dette kan knyttes til Piagets teori om ”assimillasjon”. Videre er i følge Rennemo (2005) dobbeltkretslæring når læringssituasjonen krever endring av mer grunnleggende antagelser. Vi endrer vår forståelse

også kvalitativt, og det resulterer i at vi utvikler nytt handlingsmønster. Dette kan knyttes til Piagets teori om læring gjennom ”akkomodasjon”.

Hvordan informasjonen blir formidlet, og i neste omgang oppfattet hos mottaker, kan være avgjørende for prosessen med å skape ny kunnskap. Mottakeren av informasjonen vil ofte prøve å sammenligne ny informasjon med det han/hun vet fra før, forkaste den eller inkludere den i sin egen kunnskapsutvikling jfr. Piagets teori² om akkomodasjon og assimilasjon. Dette understreker også at innlæring er en individuell prosess (Sveberg 2002). Vi tolker informasjon ut fra våre forutsetninger, forståelse og forventninger (Lillejord 2006). En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av noe. Virkeligheten blir først til vår egen gjennom tolkninger (meningsproduksjon) og kunnskapsproduksjon. Den kunnskapen vi har fra før, utgjør de referanserammene vi bruker for våre tolkninger. Derfor oppfatter vi virkeligheten forskjellig (Lillejord 2006).

Når mange ulike perspektiver får prøve seg mot hverandre, kan det danne grunnlag for ny kunnskap og ny handlingskompetanse (Lillejord 2006). Refleksjonen bør fokusere på selve hendelsen eller situasjonen, og ikke forhold utenfor hendelsen. Det er en forutsetning at vi ønsker å lære noe nytt.

3.3.3 Hjelpende prosesser for å skape kunnskap.

Von Krogh et.al.(2007:23) skisserer fem hjelpere som kan bidra til å skape kunnskap gjennom blant annet teamarbeid. Alle fem hjelperne har en sterk påvirkning på utviklingen av forsterket, tverrfaglig kunnskap. De hjelper til med å øke kunnskapsspredningen i hele organisasjonen, og til å redusere barrierene mot kommunikasjonsflyt. Hjelperen – lede samtaler - er den kunnskapshjelperen som er tettest knyttet til omsorg og menneskelige relasjoner. Gode relasjoner bygger på tillit, åpenhet og raushet mellom aktørene, og vil dermed ha påvirkningskraft på de andre nevnte kunnskapshjelperne. De fem hjelperne i kunnskapsutvikling er som følger:

1. Formulere en kunnskapsvisjon - en klart formulert kunnskapsvisjon kan oppmuntre til bedre utnyttelse av kunnskapen, og hjelpe til å legitimere prosessen med å viderebringe kunnskapen til andre. Her er sektorens og skolens utviklingsmål viktige holdepunkter for fokuset i samarbeidet i teamene.

² Jean Piaget er en sentral teoretiker innenfor kognitiv psykologi og - læringsteori

2. Lede samtaler - gode samtaler fremmer kreativitet, stimulerer til utveksling av taus kunnskap, utvikling av begreper og rettferdiggjøring av dem. De gode samtalerne kan være smurning på flyten av kunnskap på tvers av organisasjonsnivåene. De gode samtalerne krever at samarbeidsklimaet i gruppen er god, at man har respekt og tillit til hverandre. I klasselærerteamene er det kontaktlærerne som er møteledere, og leder samtalerne i teammøtene. Å lede gode samtaler, stiller krav til å ha kunnskaper om viktige forhold ved kommunikasjonsprosessene. Hva som fremmer og hva som hemmer god kommunikasjon er forhold en bør være oppmerksom på.

3. Mobilisere kunnskapsaktivister- omfatter å sette fokus på de i organisasjonen som initierer og koordinerer prosesser som leder til kunnskapsutvikling. Det er ikke nødvendig at dette er en person i organisasjonen som har et formelt lederansvar. Riktig valg av kunnskapsaktivist kan medføre en bredere deltakelse og bedre aksept for prosessen i kunnskapsutvikling. Kontaktlærerne kan være viktige koordinatorene i arbeidet i klasselærerteam, de har en ekstra viktig funksjon med tanke på den tette kontakten de har med sine kontaktelever, og kan i denne sammenheng karakteriseres som de viktigste kunnskapsaktivistene i arbeidet med klasselærerteam.

4. Utforme den rette konteksten - er det å skape kunnskap handler om, spesielt når prosessen bygger på en støttende organisasjonskultur og understøttes av strategisk tenking. I forarbeidet med implementeringen er det viktig at ledelsen ”selger inn” positive forventninger og nytteverdien man kan få i teamsamarbeid. Konteksten må oppleves som relevant i forhold til nytteverdien teamarbeidet har for arbeidsoppgavene som skal utføres i klasserommet. Hvis teammedlemmer ikke opplever samarbeidet i klasselærerteamene som relevant, kan det medføre manglende motivasjon for aktiv deltakelse i teammøtene.

5. Gjøre lokal kunnskap global- vektlegger at kunnskapen skal kunne spres over mange nivåer i organisasjonen. Dette har størst betydning når kunnskapsarbeid og utnyttelse av kunnskapen skilles i rom og tid, og er sentral når organisasjonskunnskap skal spres (Von Krogh et.al. 2007).

I praksisfellesskap, som for eksempel klasselærerteam, kan kunnskapsutvikling utvikles gjennom interaksjonen mellom kompetanse og personlig erfaringer i et miljø med felles engasjement og i en felles praksisutøvelse. En slik kunnskapsutvikling vil i høyeste grad være

dynamisk, ved at den blir forhandlet fram i interaksjonen som skjer i den sosiale praksissituasjonen (Gotvassli 2007).

I analysen av forskningsspørsmål 2, kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, vil jeg sette søkelys på klasselærerteamene som kunnskapshjelpende kontekst.

3.4 Skolen som lærende organisasjon

Tema for avhandlingen er utvikling av skolen som en lærende orgaisasjon, og spesifikt organiseringen av klasselærerteamene som et tiltak i denne sammenheng.

I følge Lillejord (2006) er en lærende organisasjon orientert mot helhetlige læringsprosesser. Dette innebærer en oppfatning av at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i skolen, med et syn på endring som en vedvarende prosess og at man tenker helhetlig. En lærende organisasjon stiller krav og forventninger til en høy grad av toleranse, og bør være opptatt av det som foregår i verden utenfor. Viktige forutsetninger knyttet til lærende organisasjoner, er at det utvikles en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer (Lillejord 2006).

Skolen som en lærende organisasjon må etterstrebe en læringskultur i organisasjonen med dreining fra ”fasitkultur” til ”undringskultur” basert på produktiv læring (Fuglestad og Lillejord 1997). En undringskultur innebærer evne og vilje til refleksjon. Dialogen og relasjonene er sentrale i en lærende organisasjon (Stålsett 2006). I tillegg må skolen som en lærende organisasjon, også problematisere læringens natur og hvordan den skal forvalte kunnskapen den resulterer i (Lillejord 2006).

Senge (2004) sin teori om de fem disipliner knyttes spesielt til begrepet, og utvikling av, en lærende organisasjon : 1) Felles visjoner for arbeidet som skal utføres, utvikling av ny kunnskap og læring i 2) Teamprosesser, hvor mentale modeller dannes 3) Mentale modeller relatert til dagens virkelighet og utfordringer, 4) Personlig mestring ved at handlingsstrategier endres i takt med tiden, formulerte visjoner og utfordringer, og 5) Systemtenking ved å se sitt arbeidsbidrag i sammenheng med skolens komplekse arbeidsfelt.

Senge (2004) vurderer systemtenking som det bærende element i sin modell om de fem disipliner. Han mener at systemtenking integrerer de fire andre disiplinene. Systemtenking viser hvordan hvert enkelt av de andre disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre.

Ved at hver enkelt av de andre disiplinene fremmes, blir vi hele tiden påminnet om at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene. For å få fram helheten, må de fire andre disiplinene fremheves for at systemtenkingen skal kunne virkeliggjøre potensialet.

Likevel synliggjør han også den individuelle faktoren ved sin karakteristikk av en lærende organisasjon : ”*En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den*” (Senge 2004:18). Ved å løfte blikket opp fra eget fagområde , og se det i et helhetsperspektiv jfr. Senge (2004) om systemtenking, får man bedre forståelse for skolen som helhet. Jo mer kunnskap en har om skolen, jo flere muligheter ser vi i handlingsrommet.

Skolen som kunnskapsorganisasjon baserer seg mye på organisasjonens humankapital, og karakteriserer kunnskapsarbeiderne, lærerne, som profesjonelle og med ekspertise og ferdigheter (Newell et.al. 2009). Lærerne er klar over at de viktigste ressursene i skolen er ulike former for kunnskap, at denne kunnskapen først og fremst er knyttet til individet, og at skolen ikke kan eie denne kritiske ressursen (Gotvassli 2007). I et utviklingsperspektiv for skolen, er det viktig at ledelsen stimulerer og legger til rette for en kultur som forener den individuelle kunnskapen og ferdigheter (humankapitalen) i skolen slik at den kommer hele skolen til nytte gjennom kunnskapsutvikling, kunnskapsspredning, og i neste omgang til hensiktsmessige handlinger i yrkesutøvelsen. Dette er en viktig intensjon ved organiseringen av klasselærerteamene.

Tradisjonelt har skolen vært organisert slik at ”den privatpraktiserende lærer” har hatt det fulle og hele ansvaret for sin undervisning, sine klasser og konsentrert seg om sitt/sine fag. Denne organiseringen av arbeidet i skolen har medført fragmentering og pulverisering av ansvar for den kollektive samhandlingen i skolen (Lillejord 2006). Nå kreves det at skolen i større grad utvikler et kollektivt ansvar for elevene og finner en felles profesjonell forankring for det arbeidet som skal gjøres (Lillejord 2006). Dette utfordrer skolen til å finne en hensiktsmessig balanse mellom lærerens autonome lærerrolle og skolens behov for utvidet kollektiv praksis for å få et samlet ansvar for elevenes totale læringsmiljø. Lillejord (2006) påpeker at det er behov for mer kunnskap om skolens pedagogiske prosesser, og en må skape ny kunnskap om hvordan elever og lærere tenker om undervisning og læring. Alle i skolen må være med på å drive denne utviklingen, men det er rektor som har et særlig ansvar for å legge forholdene til rette for det. Gjennom systematisk og langsiktig arbeid med skolevurdering kan

organisasjonen skape kunnskap om læreprosesser, deres forutsetninger og betingelser (Lillejord 2006).

Oppsummert kan en si at skolen som lærende organisasjon må være orientert mot helhetlige læringsprosesser, som forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i skolen, med utgangspunkt i et prosessuelt kunnskapsperspektiv (Lillejord 2006). Senge (2004) og hans teori om de fem disipliner knyttes spesielt til begrepet og utvikling av en lærende organisasjon. En lærende organisasjon legger til grunn at kunnskapsutvikling skjer gjennom samarbeid og læring ved at det reflekteres og stilles spørsmål ved egen og andres praksis (Lillejord 2006). Organiseringen av klasselærerteam er ett av skolens svar på dette, ved å legge til rette for kunnskapsutvikling og kunnskapsspredning gjennom teamsamarbeid, på bakgrunn av målsetting om et kollektivt ansvar for elevenes totale læringsmiljø.

Organisatorisk læring er sentralt i en lærende organisasjon, og tar utgangspunkt i et prosessuelt kunnskapssyn, hvor kunnskap dannes i samhandling med andre, for eksempel i teamarbeid. Neste underkapittel omhandler organisatorisk læring noe mer utfyllende, utover omtalen i innledningen.

3.5 Organisatorisk læring.

Til definisjonen av en lærende organisasjon, knyttes begrepet organisasjonslæring. I følge Lillejord (2006) dreier organisasjonslæring seg om på hvilke måter individer som arbeider sammen i team, kan lære av hverandres erfaringer. Utgangspunktet er den kunnskapen aktørene i skolen alt har, og i samhandling skape ny kunnskap om betingelser for læring i dagens skole. Organisatorisk læring innebærer både å tilbakeføre ny kunnskap slik at organisasjonens egne arbeidsprosesser forbedres og fornyes, og tilbakemeldinger må være kontinuerlige og utformet slik at de kan diskuteres og bli ”eid” av organisasjonen (Mintzberg, Ahlstrand og Lampel 2009). I følge Lillejord (2006) går organisatorisk læring ut på å lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i/for organisasjonen.

Organisatorisk læring bør etterstrebe et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat (Wadel 2002). Det krever aktiv handling av alle parter, med mer delegert myndighet og medansvar. Beslutningene tas der hvor tingene skjer. Situasjonens kontekst blir

mer avgjørende for våre vurderinger og handlinger. Felles standarder for alle situasjoner medfører at organisasjonen fort blir statisk, og det er dårlige vekstvilkår for utvikling. For noen lærere kan økt ansvar kanskje føles truende og mer forpliktende, de kan ikke lene seg tilbake og skyldes på andres avgjørelser. I slike tilfeller kan forsvarsmekanismer slå inn (Stålsett 2006).

I følge P. Senge (2000) er det en klar sammenheng mellom individuell læring og kollektiv organisasjonslæring, fordi en organisasjon ikke kan lære mer enn de enkelte medlemmene klarer å lære. Et hvert læringsforhold består av to komplementære aktiviteter: å lære fra seg og å lære til seg, knyttet til rollene lærer og den lærende. Dette gjør læring til et dynamisk mellommenneskelig forhold. Læring bør ses som en ”to-veis” prosess, hvor begge parter har mulighet til læring (Wadel 1995). I tillegg til faglige og pedagogiske ferdigheter, stilles det nå krav om kreativitet og gode ferdigheter på relasjonsbygging, og mellommenneskelig kompetanse hos lærerne (Nebb og Grenstad 2009). I denne konteksten må nye handlingsmønstre etableres gjennom systematisk og reflektert samarbeid.

Nebb og Grenstad (2009) hevder at organisasjonslæring er avhengig av ledelsens og de ansattes systemfokus og anvendelse av strategier for at kunnskap skal komme andre til del. Teamet er en viktig organisatorisk enhet for å få dette til. Den femte disiplinen til Senge (2004), systemtenking, blir først mulig når lærerne opplever personlig mestring, når de har mentale bilder om eget arbeid på bakgrunn av refleksjoner over hva som fungerer og ikke fungerer, når de deler visjoner om skolens framtid, og når de samhandler på en slik måte at de lærer av hverandre (Nebb og Grenstad 2009:120)

Jeg vil videre i avhandlingen holde fast ved Lillejord (2006) sin forståelse av organisatorisk læring. Den synliggjør en retning om muligheter for læring og kunnskapsutvikling gjennom samarbeid i team som et bærende element, i denne sammenheng i forhold til mitt fokus på klasselærerteam.

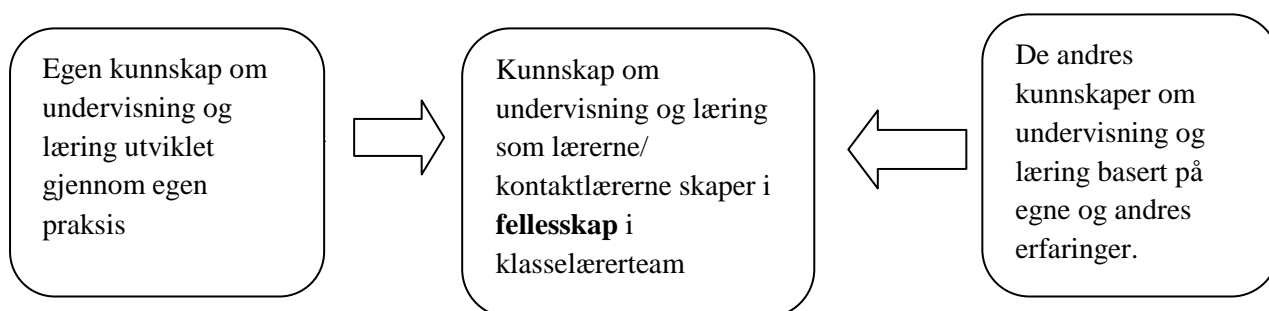
Oppsummert kan en si at organisatorisk læring krever en kontekst av felles visjon for arbeidet, og samhandling ved at teammedlemmene lærer av hverandres erfaringer med utgangspunkt i hva de vet fra før (Lillejord 2006). Gjennom dialog og felles refleksjon kan erfaringene revideres til ny forståelse og ny kunnskap. Når handlingsmønstret blir endret på bakgrunn av ny forståelse og ny kunnskap, har det oppstått en læringsprosess hos det enkelte individ og

eventuelt i hele teamet. I analysen av forskningsspørsmål 2, vil kunnskapsprosessene i klasselærerteamene bli analysert i lys av de dette.

3.6 Kunnskapsprosesser i team

Kunnskapsutvikling stiller særlige krav til relasjoner (Von Krogh et.al.2007). En forutsetning for organisasjonslæring og kunnskapsutvikling, er at utviklingsprosessen foregår i en kontekst av samarbeid på tvers av de ulike nivåene i virksomheten. Det er ulike måter å organisere dette samarbeidet på. En måte er klasselærerteam. Her skal lærerne knyttet til den enkelte klasse, samarbeide om klassen og den enkelte elev med et spesielt fokus på pedagogisk utviklingsarbeid. Kunnskapsutviklingen skjer ved å innhente ulike perspektiver og informasjon fra de andre teammedlemmene knyttet til en bestemt sak eller situasjon. Ved å analysere dem, kan handlingsalternativene bli klarere. I et kollegium finnes ofte ulike meninger om samme sak, og det er viktig med et forum, for eksempel klasselærerteam, hvor man kan samordne de forskjellige oppfatningene. Målsettingen er ikke at alle skal være enige, men at man blir enige om hva man er uenige om, og hvorfor. Målet er å finne fram til en form for enighet som gjør det mulig å handle. Det er de kunnskapsutviklende prosessene som bidrar til å gjøre skolen til en lærende organisasjon, med fokus på prosessene og ikke personene. Det er et mål å stimulere den enkelte lærer til å gjøre så god jobb som mulig, mens klasselærerteamene kan skape organisasjonskunnskap på områder som skolen har behov for å bli bedre på (Lillejord 2006).

Følgende figur kan illustrere dette slik:



Figur 4. Utvikling av metaperspektiv på læring i klasselærerteam. Figuren er bearbeidet etter Lillejord (2006:188)

Figur 4. viser hvordan ny handlingsrelevant praksiskunnskap og læring i praksissituasjoner kan utvikles gjennom dialog og felles refleksjon i klasselærerteam. Når det er et mål å forandre etablerte handlingsmønstre, må man finne ut hvilke prinsipper og teorier som ligger

under og styrer handlingene. Det krever at man må gå ut over rutinemessig tenking og stille spørsmål ved hvorfor vi tenker og handler slik vi gjør. Gjennom diskusjon og felles refleksjon over egen og andres praksis i teamsamarbeid, kan man få avklart dette spørsmålet (Lillejord 2006). En utfordring i dagens skole er at lærernes hverdagshandlinger er mer intuitive og situasjonsbundne enn refleksive (Lillejord 2006:194).

Praksisfellesskap eller teamarbeid kan være en måte å stimulere til prosessen som er vist i figur 4. Von Krogh et.al. (2007) kaller slike grupper for kunnskapens mikrosamfunn, med felles forpliktelser til å bidra i samarbeidet. Newell et.al.(2009 :83) definerer teamarbeid som:

”en nøkkelmekanisme som kan legge til rette for en hensiktsmessig kontekst for utvikling av kunnskap hvor gjensidig forståelse for dyp taus kunnskap kan oppnås basert på erfaringsdeling over en lengre periode”.

I denne sammenheng er det snakk om klasselærerteam som er mer eller mindre tilfeldig satt sammen, ut fra fag - og timeplaner. Dette stiller ekstra store krav til samarbeidsevne og vilje. En av målsettingene for arbeidet i klasselærerteamene, er å skape rom for refleksjoner, ”ba”, både i forhold til egen og andres erfaringer og praksis. Det er samtidig positivt i forhold til nye innspill.

Personalisert kunnskap er knyttet til personer som har utviklet den og overføres hovedsakelig gjennom personlig kontakt. Personalisert kunnskapsutvikling fremhever tilegnelse og deling av erfaringer mellom individene , og har et prosessuelt kunnskapsperspektiv (Newell et.al. 2009). Mye av arbeidet som lærerne utfører i klasserommet og i samarbeidet i klasselærerteam er basert på personifisert kunnskap, ”know how”, med kodifisert kunnskap, ”know what” som bakteppe og ramme. Kodifisert kunnskapsutvikling søker å gjøre eksplisitt kunnskap tilgjengelig i hele organisasjonen. Det tar utgangspunkt i et strukturelt kunnskapsperspektiv (Newell et.al.2009).

Mitt perspektiv i masteravhandlingen vektlegger en prosessuell forståelse av kunnskapsutvikling. Dette begrunner jeg i en konsekvens av at vi lever i et kunnskapssamfunn i kontinuerlig utvikling, at vi aldri blir utlært. Det prosessuelle perspektivet er i tråd med definisjonene av en lærende organisasjon og organisasjonslæring (side 3 i innledningen), hvor begge begrepene knyttes spesielt til læring som prosess. Utgangspunktet ved all læring er det

vi vet og kan fra før (Lillejord 2006). Gjennom skapende prosesser, dialogiske og intersubjektive aktiviteter mellom mennesker i en kontekst, skapes ny kunnskap. Perspektivet på denne form for læring kalles det konstruktivistiske perspektiv (Lillejord 2006: 46).

3.7 Oppsummering av teori

Mitt fokus i teorikapitlet har vært på teori i forhold til team og teamsamarbeid, kunnskapsbegrepet og kunnskapsprosesser knyttet til organisatorisk læring og lærende organisasjoner.

Mye av teamteorien omhandler fremmende og hemmende faktorer for teamsamarbeidet. Samspillet i teamene handler i stor grad om å se og utvikle teammedlemmenes personlige egenskaper og skape dynamikk. Omsorgsbegrepet og tillit er sentrale faktorer i utviklingen av velfungerende team og kunnskapsutvikling. For å skape ny kunnskap i teamsamarbeidet, er det viktig å unngå konformitet, gruppetenking og polarisering.

Jeg har tatt utgangspunkt i en prosessuell forståelse ved at kunnskap og kunnskapsutvikling er sosiokulturelle prosesser som foregår ved samhandling i en felles kontekst, klasselærerteam. En lærende organisasjon og organisatorisk læring vektlegger i stor grad et prosessuelt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling, hvor kunnskapsdeling er sentralt.

Neste hovedkapittel omhandler tilgang til empiri for forskningsprosjektet, valg av forskningsmetode og forhold knyttet til forskningsprosessen.

4 Forskningsmetode

Utgangspunktet for forskningen er problemformuleringen: *Bidrar organiseringen av klasselærerteam til utvikling av en lærende organisasjon?* og de to forskningsspørsmålene (s.6) hvor jeg har vektlagt å forske på samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene ved skolen. I forbindelse med læringsprosessene i klasselærerteamene, legges det vekt på å kartlegge prosessuell kunnskapsutvikling, i tråd med teoretiske perspektiver som er nevnt i kapittel 3. Jeg valgte metoder som fanger opp det enkelte teammedlems egen forståelse for og erfaringer fra klasselærerteammøtene, for å få svar på

forskningsspørsmålene og problemstillingen. I tillegg skal forskningsprosessen ivareta ulike etiske forhold, gyldigheten til funnene (validitet) og påliteligheten (reliabilitet). Videre i kapitlet vil jeg klargjøre og begrunne de valgene jeg har gjort for avhandlingens forskningsdesign og klargjøre noen utfordringer knyttet til forskningsprosessen.

Forskning og undersøkelser kjennetegnes av at både innsamling, behandling og presentasjon av data er systematisk. Jacobsen (2005) hevder at det ikke finnes en perfekt forskningsprosess, at er umulig å unngå feil i en forskningsprosess, og at det er viktig å kunne gjøre rede for mulige svakheter ved resultatene i en undersøkelse. Dette blir mer omtalt i kapittel 6.2 (s.90-92).

4.1 Tilnærming av metodevalg

Jacobsen (2005:17) definerer forskning som: ” *en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål*”.

Jeg ønsket å undersøke det unike og særegne ved samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteam. Det unike perspektivet leder til metoder for å få deltakerne i teamene til å beskrive sin egen forståelse av virkeligheten om samarbeidet og forhold knyttet til kunnskapsutvikling i klasselærerteamene, hermeneutisk forståelse. Hermeneutikken argumenterer for at det ikke er noen enkel eller kjent ytre realitet, og at forskeren er en integrert del av forskningsprosessen, ikke adskilt fra denne (Coghlan & Brannick 2005). Hermeneutisk metode legger til grunn at generelle lover ikke finnes (ontologi) og at virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten (epistemologi) (Jacobsen 2005:32). Metodevalget krever nærhet av forsker til forskningsmaterialet, med induktiv tilnærming (Jacobsen 2005:37).

Jeg har valgt en pragmatisk tilnærming til feltet, hvor jeg har tatt i bruk både kvalitativ og kvantitativ metode for datainnsamling, fordi det kan være med på å øke validiteten i datamaterialet ved at jeg får inn flere stemmer i datamaterialet. Når jeg skal undersøke det unike i klasselærerteam, er det med utgangspunkt i intersubjektivitet, hvor all kunnskap ansees som subjektiv. For å kunne trekke konklusjoner ut fra datamaterialet, må jeg vurdere graden av sannsynlighet for at beskrivelsene er ”sanne”. Jo flere respondenter i undersøkelsen som er enige om hvordan et fenomen ser ut eller forklares, desto større sannsynlighet er det at det er en sann beskrivelse. (Jacobsen 2005).

En pragmatisk tilnærming har grunnleggende antakelser om at kvalitative metoder og kvantitative metoder ikke er prinsipielt forskjellige fra hverandre når det gjelder kvalitet eller vitenskapelighet. Valg av metode baserer seg heller på en strategisk karakter. (Jacobsen 2005).

4.2 Ulike innfallsvinkler til casestudier

Casestudier utgjør ingen entydig og klar forskningsstrategi. Framgangsmåter, argumentasjon og konklusjoner reflekterer ulike forskningsstrategier. De feltbaserte studiene er i mindre grad enn ved de kvantitativt orienterte studiene, kodifisert og strukturert i bestemte kategorier (Gotvassli 1999).

Andersen (1997 : 8-9) forklarer og avgrenser begrepet case slik:

”Betegnelsen case kommer av det latinske casus og understreker betydningen av det enkelte tilfelle (...). Terminologien vektlegger derfor at det dreier seg om ett eller noen få tilfeller som gjøres til gjenstand for inngående studier. Enten fordi det bare finnes kun en eller noen få, eller fordi det bare er en eller noen få case som er tilgjengelig for forskeren. (...). Ofte er idealet å gå i dybden på en case og presentere en helhetlig analyse som står på egne bein. Undersøkelsesenheten ses som et kompleks hele, der mange underenheter og deres forhold til hverandre pensles ut”.

Caseundersøkelsen tar utgangspunkt i en ”her og nå undersøkelse”, hvilke erfaringer teammedlemmene har om samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene ”i dag”.

Undersøkelsen skal bare gjennomføres en gang innenfor en gitt tidsramme, 11.april – 9.mai 2011. Dette leder mot en single-caseundersøkelse, fordi jeg skal undersøke et enkeltstående studie, i en liten organisasjon hvor samtlige medarbeidere som deltar i klasselærerteam blir invitert til å delta i undersøkelsen. Undersøkelsen har som formål å undersøke det unike og særegne ved samarbeidet og kunnskapsprosessene i skolens klasselærerteam , med vekt på intersubjektivitet i datamaterialet. Intersubjektivitet setter enighet mellom mennesker som en ”sann” beskrivelse i stedet for å anvende begrepet sannhet i analysen (Jacobsen 2005:33).

4.3 Forskningsdesign.

I min forskning har jeg valgt å ta utgangspunkt hermeneutisk forståelse som innebærer at respondentens subjektive virkelighetsoppfatning er det sentrale. Her avvises kravene om representativitet og generaliseringer. Det enkelte casestudiet står på egne bein (Gotvassli

1999). Mitt forskningsdesign er et pragmatisk, single- case design i en hermeneutisk forståelse. Dette begrunner jeg med konteksten for forskningen. Jeg skal forske på interne forhold ved skolen, hvor det er respondentenes subjektive virkelighetsoppfatning av arbeidet i klasselærerteamene som er utgangspunktet og som danner grunnlaget for forskningsmaterialet.

Min oppgave som forsker er å tolke forskningsmaterialet med ord opp mot valgte teoretiske perspektiv med en induktiv tilnærming. Siden jeg selv er ansatt ved skolen som leder, har jeg en nærhet til aktørene i klasselærerteamene, men ikke som medlem i noen team. I denne sammenheng har jeg et ”utenfra og inn-blikk”. Undersøkelsen tar utgangspunkt i å gå i dybden på en ”her-og nå”-situasjon for å få et så helhetlig bilde som mulig av samarbeidet og læringsprosessene i klasselærerteamene. For å få tilgang på lærerens og kontaktlærernes erfaringer med arbeidet i klasselærerteamene, måtte jeg få dem i tale gjennom spørreundersøkelse og intervju. Bakgrunn, gjennomføring og begrunnelse for valg av nevnte metoder er nærmere beskrevet i kapittel 4.3.1 (s.36-37) og 4.3.2 (37-39). I tillegg kan den årlige kvantitative undersøkelsen som gjennomføres i regi av skoleeier, arbeidsmiljø-og organisasjonsundersøkelsen 2011, gi kvantitative data som kan være relevant som datamateriale i denne sammenheng.

En undersøkelse er metode(r) til å samle inn empiri, og bør tilfredsstillende to krav:

1. Empirien må være gyldig og relevant (valid)
2. Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel) (Jacobsen 2005:19)

En utfordring kan være at casestudier i stor grad kan bli for spesifikke ved kun å forholde seg til en spesiell kontekst eller noen få enheter. Det kan stilles spørsmål ved i hvor stor grad funnene kan være generaliserbare til andre enheter. (Jacobsen 2005). I kapittel 4.4.2 (s.42-43) har jeg beskrevet noen områder hvor resultatene fra avhandlingen kan være av ekstern gyldighet.

4.3.1 Spørreundersøkelse.

Jeg vurderte det som hensiktsmessig å få inn så mange stemmer i datamaterialet som mulig, fordi det ville gi et bredere bilde i det totale datamaterialet. Det ideelle ville ha vært å

intervjue alle aktuelle respondenter, men det ville ha blitt for omfattende både i tidsomfang og arbeidsmessig. Derfor valgte jeg å supplere intervjuene med en anonym spørreundersøkelse til dem i personalet som faktisk deltar i teamsamarbeidet (unntak av deltakelse er kommentert i kapittel 2 casebeskrivelse s.9), og som ikke ble intervjuet. Ved å supplere intervjuene med spørreundersøkelsen, kan undersøkelsens validitet og reliabilitet styrkes. Spørsmålene var åpne, hvor respondentene måtte svare på spørsmålene med egne formuleringer. Det var et bevisst valg fra min side, fordi jeg ville at respondentene skulle reflektere over spørsmålene, og at refleksjonene skulle gjenspeiles i svarene. Bruk av spørreskjema innebærer kvantitativ metode, men i dette tilfelle innenfor en kvalitativ ramme på bakgrunn av formuleringene i spørsmålene. Fordeler med å anvende spørreundersøkelse i denne sammenheng, var at jeg kunne nå mange respondenter på en enkel måte ved bruk av programvaren "Itslearning" som alle har tilgang til. Undersøkelsen kunne besvares når - og hvor som helst innenfor angitt tidsperiode. Ulemper ved bruk av spørreundersøkelse, er at det ikke er mulig for forskeren med oppfølgingsspørsmål ved uklare og diffuse svar og presisering av spørsmål som kan virke upresise eller gir rom for svært ulike tolkninger. For å unngå dette, er det viktig at spørsmålene er presist formulert, og er dekkende nok for det forskeren ønsker å få svar på. 27 personer ble invitert til å delta, det kom inn 16 svar. Spørreskjema for undersøkelsen er vedlagt, vedlegg nr.2 (s.114-115).

4.3.2 Gruppeintervju

Et gruppeintervju kan defineres som *en samtale om bestemte temaer, hvor en gruppe mennesker diskuterer med forskeren* (Thagaard 2002:85).

Gruppeintervju egner seg godt når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen eller når vi skal utvikle problemstillinger, og kan være effektive når det gjelder å utvikle og avklare det enkelte individs erfaringer. (Jacobsen 2005). I gruppeintervju får jeg som forsker direkte tilgang til intervjuobjektens opplevelser og erfaringer knyttet til samarbeidet og kunnskapsprosesser i klasselærerteam. Resultatene vi får ut av gruppeintervjuene, vil i meget stor grad være et produkt av gruppeprosesser (Jacobsen 2005:155). Forskerens rolle er først og fremst å være ordstyrer og debattleder, med intervjuobjektene i sentrum under intervjuene.

For å få noen av medlemmene i klasselærerteamene i direkte tale og ivareta den hermeneutisk forståelsesramme som ligger til grunn for forskningsprosessen, valgte jeg å gjennomføre tre

gruppeintervju med til sammen seks respondenter. Antall intervjuobjekt pr. gruppeintervju var blant annet knyttet til praktiske forhold som å finne felles tid til gjennomføring. Med bare to intervjuobjekt i hvert intervju, medførte det at begge fikk tilstrekkelig tid til og rom for å delta aktivt gjennom hele intervjuet. På spørsmål fra meg ved avslutningen av intervjuene, bekreftet deltakerne dette.

Jeg valgte også gruppeintervju først og fremst fordi jeg vurderte det som en stor fordel å ha mulighet til å få presentert flere synspunkter på temaene som ble tatt opp i intervjuet. Intervjuobjektene kan inviteres til felles refleksjonsprosesser, ved at ulike meninger, opplevelser og erfaringer brynes mot hverandre og/eller at sammenfallende opplevelser kan bekreftes. Det kan gi en bedre forståelse av likheter og ulikheter av respondentenes vurderinger, og hvilken argumentasjon de bruker for å underbygge dem, ikke bare i forhold til meg som forsker, men også i forhold til hverandre. Det er lettere å få til når det er med flere deltakere under intervjusituasjonen, enn i ”en-til en” situasjon. Det vurderer jeg som en stor styrke ved en slik undersøkelse som jeg gjennomførte. Gjennom halvstrukturert dybdeintervju, fikk jeg tilgang til mer utdypende svar, og mulighet til oppfølgende spørsmål ved behov. Bruk av gruppeintervju er en kvalitativ metode (Jacobsen 2005).

Følgende var lagt til grunn som utvalgsriterier av deltakere:

- De var kontaktlærere
- Alle programområdene ved skolen skulle være representert
- Alle tre utdanningsnivåene ved skolen skulle være representert (vg1, vg2 og vg3)
- Så mange klasselærerteam som mulig skulle være representert

De inviterte deltakerne i gruppeintervjuet utgjør til sammen medlemskap i alle av skolens ti klasselærerteam, enten i egenskap av kontaktlærer eller kontaktlærer/faglærer.

Intervjuguiden som ble brukt, er vedlagt som vedlegg nr.3 (s.116-118).

Hvert intervju hadde en tidsramme på inntil 1 ½ time. Intervjuene ble transkribert etter lydopptak fra intervjuene. Intervjuene ble gjennomlest og godkjent av intervjuobjektene i etterkant.

I spørreundersøkelsen og intervjuene har jeg hatt fokus på følgende områder :

- Temaer som er tatt opp i klasseteammøtene
- Ledelse, samarbeid og kommunikasjon i klasselærerteamene

- Forventninger til arbeidet i klasselærerteam
- Personlig nytte, læring og endring av forståelse
- Tanker om utviklingsmuligheter ved arbeidet i klasselærerteamene

Temaene ble valgt ut fra ønsket om å få *et helhetsperspektiv* på samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, knyttet til problemstillingen, forskningsspørsmålene og de utvalgte teoretiske perspektivene som er beskrevet nærmere i kapittel 3 (10-33).

4.3.3 Tidslinje for forskningsprosessen:

Forberedelsene med masteravhandlingen startet tidlig våren 2010. Valg av tema og gjennomføring av undersøkelsen ble godkjent av rektor og fylkeutdanningsjef. På en planleggingsdag juni 2010, la jeg fram en skisse og begrunnelse for mitt forskningsprosjekt for skolens pedagogiske personell. Jeg opplevde at de var positivt innstilt til forskningsprosjektet, og til å bidra i undersøkelsen. Mitt valg av metode var på det tidspunktet aksjonsforskning, ved å følge tett på arbeidet i tre ulike klasselærerteam. Ut over høsten og vinteren 2010 erfarte jeg at mine arbeidsoppgaver som konstituert rektor ikke var forenelig med aksjonsforskning som metode. Tiden strakk ikke til. I tillegg var jeg for mye borte fra skolen i egenskap av å være konstituert rektor, til at jeg kunne være tett på de klasselærerteamene jeg skulle forske på. I januar 2011 besluttet jeg å endre metodevalget til single-caseforskning.

Arbeidet i klasselærerteam vurderer jeg som et viktig utviklingsarbeid ved skolen. I egenskap som konstituert rektor holdt jeg fokus på dette arbeidet ved flere sammenhenger i mitt arbeid med skolens pedagogiske personell, blant annet i planleggingsdager i løpet av skoleåret 2010/2011 fram til 1.mai. Da var mitt engasjement som konstituert rektor over. I nevnte periode var jeg veldig bevisst på at dette var et viktig utviklingsarbeid for pedagogisk personell i skolen, med lite fokus på at jeg skulle skrive masteravhandling knyttet til arbeidet i klasselærerteamene våren og sommeren 2011. Dette ble gjort for å dempe eventuelle oppfatninger hos personalet om at arbeidet først og fremst var nyttig for meg og min avhandling, og ikke skolen for øvrig.

Selve forskningsprosessen startet i mars 2011, med et forarbeid for pedagogisk personell som forberedelse til spørreundersøkelsen og intervjuene. Tidspunktet for spørreundersøkelsen og intervjuene ble satt ut fra ønske om at mest mulig av skoleåret skulle være gjennomført, samtidig som at jeg skulle nok ha tid til å bearbeide datamateriale og skrive avhandlingen. Utover det som er nevnt ovenfor, angir følgende tidslinje de konkrete fasene knyttet til selve forskningsprosessen med etterarbeid:

14.mars 2011	Introduksjon av masteravhandlingen og metodevalg til pedagogisk personell ved skolen. Her ble det orientert om avhandlingens tema, problemstilling, forskningsspørsmål, metode for datainnsamling og forskningsetiske retningslinjer som måtte følges. Jeg skisserte i grove trekk aktuelle tema som ville bli vektlagt i spørreundersøkelsen og intervjuene, for å forberede og øke deres trygghet for deltakelse. Det ble presisert at det var deres egne opplevelser og erfaringer som var av betydning, og viktigheten av reelle og ærlige svar. Nytteverdien av avhandlingen med tanke på videreutvikling ordningen klasselærerteam ble også nevnt, blant annet for å motivere til deltakelse.
11.-28. april 2011	Gjennomføring av anonym spørreundersøkelse på programvaren ”Itslearning”, som samtlige lærere har tilgang til.
5.- 9. mai 2011	Gjennomføring av tre gruppeintervju. Halvstrukturerte dybdeintervju med seks kontaktlærere, to kontaktlærere per skolenivå.
9. – 18.mai 2011	Etterarbeid av spørreundersøkelsen og intervjuene. Spørreundersøkelsen ble summert opp etter hovedtemaene i undersøkelsen. Intervjuene ble transkribert etter lydopptak fra intervjuene, en arbeidsom og tidkrevende prosess. Til slutt ble datamaterialet fra spørreundersøkelsen og intervjuene sammenfattet til en felles oppsummering knyttet til hvert enkelt hovedtema i undersøkelsen.

	Selv om arbeidet med å transkribere og systematisere datamaterialet var omfattende, erfarte jeg stor nytte av det når jeg skulle starte med analysearbeidet. I denne fasen av arbeidsprosessen ble jeg godt kjent med datamaterialet, og gjorde meg mange nyttige refleksjoner knyttet til det underveis.
19.mai – 30.august 2011	Analysearbeid av datamaterialet. Skrive ferdig masteravhandlingen.

Tabell 2. Tidslinje for hoveddelen av forskningsprosessen.

4.4 Reliabilitet, validitet og etikk

Validitet (gyldigheten til funnene), reliabilitet (pålitelighet) og etiske overveielser er viktige forhold som må vurderes grundig i forbindelse med valg av metoder.

4.4.1 Reliabilitet.

Hvor pålitelig er funnene i undersøkelsen? Kan studien som gjennomføres, utføres flere ganger med samme resultat? (Gotvassli 1999). Reliabilitet må sees i sammenheng med at undersøkelsen skal gjennomføres en gang, og at resultatene må tolkes ut fra i hvor stor grad av sannsynlighet i respondentenes beskrivelser presenterer en felles sannhet ”her og nå”. En tilsvarende undersøkelse på et seinere tidspunkt, vil ikke nødvendigvis gi de samme resultatene.

Et annet forhold i forbindelse med reliabiliteten, kan knyttes til kildene i datainnsamlingen. Intervju med seks kontaktlærere, som til sammen dekker alle klasselærerteamene i egenskap av å være kontaktlærere og som faglærere i andre klasselærerteam kan være med på å styrke reliabiliteten. Den kvalitative og kvantitative metoden som er valgt med utgangspunkt i en hermeneutisk forståelsesramme, vektlegger respondentenes egen forståelse av samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene. Denne forståelsen trenger ikke å være representativ for alle medlemmene i klasselærerteamene. Reliabiliteten i undersøkelsen kan sees i sammenheng med antall respondenter. For å få inn flere stemmer i datamaterialet, supplerte jeg intervjuene med en anonym spørreundersøkelse med svar fra 16 respondenter. Datamaterialet består av totalt 22 respondenter av 33 inviterte, faktiske deltakere i klasselærerteamene.

4.4.2 Validitet

Hvor gyldig er funnene i undersøkelsen? Jacobsen (2005) skiller mellom intern og ekstern gyldighet (validitet). I sikringen av validiteten står dokumentasjonen av det man gjør, sentralt. Intern validitet handler om resultatene oppfattes som riktige. Intersubjektivitet innebærer at det nærmeste vi kan komme sannheten, er at jo flere respondenter som har sammenfallende beskrivelser av et fenomen, desto større sannsynlighet er det for at beskrivelsene gir et riktig bilde av situasjonen eller saken (Jacobsen 2005). Da vil den interne validiteten av undersøkelsen styrkes.

Ekstern validitet handler om i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen kan generaliseres. Kan funnene fra avhandlingen min generaliseres, og danne grunnlag for å kunne si noe av generell karakter om organiseringen av klasselærerteam og det arbeidet som utføres her?

I min undersøkelse har jeg tatt utgangspunkt i det unike ved samarbeidet i klasselærerteam ved egen skole, og strengt tatt er det dette undersøkelsen sier noe om. Forskningsdesignet er innenfor en kvalitativ og hermeneutisk forståelsesramme, med relativt få respondenter sammenlignet med kvantitativ forskning. Når det gjelder samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, er dette nært knyttet til teammedlemmenes individuelle kunnskaper, ferdigheter og motivasjon for arbeidet, samt kollektive samarbeidsferdighet knyttet til de enkelte team. I tillegg er relasjonene mellom teammedlemmene viktige for teamsamarbeidet og kunnskapsprosessene. Derfor vil datamaterialet knyttet til avhandlingen ha klare begrensninger som grunnlag for å trekke noen konkrete konklusjoner av generell karakter, og som kan være gyldige også for andre virksomheter. Dette er også i tråd med det Gotvassli (1999) påpeker. Når forskningsdesignet er konstruert ut fra en hermeneutisk forståelsesramme, er kravet til representativitet og generalisering mindre sentralt.

Jeg vil allikevel se på noen muligheter til å kunne overføre deler av resultatene fra undersøkelsen til andre sammenhenger, og ha ekstern validitet. Selve organiseringen med klasselærerteam kan ha overføringsverdi i forhold til andre virksomheter, som for eksempel andre skoler. Videre kan innsyn i de kunnskapsprosessene som foregår i klasselærerteamene, være av verdi når tilsvarende teamsamarbeid eventuelt skal etableres i andre virksomheter. Et slikt innsyn kan være med på å bevisstgjøre læringspotensialet i teamsamarbeid, og avdekke

ulike forutsetninger som bør være tilstede for å oppnå det man ønsker for kunnskapsutvikling i teamsamarbeidet. Dette er forhold knyttet til mer generell karakter ved kunnskapsutvikling i teamsamarbeid. I tillegg kan de erfaringer som er høstet ved organiseringen av klasselærerteam og skissert i avhandlingen, være av generell interesse for andre virksomheter. I det videre forløpet blir det opp til disse å vurdere egen relevans av innsynet i materialet. Robert Stake (Stake 2000 i Myklebust 2002) kaller dette for naturalistisk generalisering. Jeg skal presentere masteravhandlingen min i et møte med rektorene ved de videregående skolene høsten 2011, som et ledd i kunnskapsspredning på skoleledernivå i Nord-Trøndelag fylkeskommune. Det synliggjør at avhandlingen også har en ekstern validitet.

4.4.3 Forskningsetiske overveielser

Everett og Furuseth (2008) setter fokus på de etiske overveielser i forbindelse med innsamling av data. Mitt metodiske opplegg har involvert mange medarbeidere i egen virksomhet. Det var derfor viktig at alle fikk god informasjon på forhånd om undersøkelsens formål, gjennomføring, forventninger knyttet til informantenes deltakelse, samt hvordan informasjonen lagres og hvordan resultatene vil bli publisert. I denne sammenheng var det også viktig å presisere hvordan personvernet blir ivaretatt, og forhold rundt det å sikre at personer ikke blir identifisert mot sitt ønske. I innledningen av hvert gruppeintervju ble intervjuguiden gjennomgått (vedlegg nr.3 s.116-118), samt informert samtykke (vedlegg nr.4 s.119-120). Alle deltakerne bekreftet at de hadde fått og forstod informasjonen, og undertegnet. Intervjuguiden og informasjon om informert samtykke ble også delt ut til deltakerne ca. en uke før gjennomføringen av intervjuene som forberedelse. Alle sitater som er brukt i masteravhandlingen er i størst mulig grad forsøkt anonymisert. Både i spørreundersøkelsen og intervjuene er det hva som blir sagt, og ikke hvem som sier det, som er det sentrale.

4.5 Rollen som leder og forsker i egen organisasjon.

I rollen som konstituert rektor, hadde jeg et overordnet ansvar for skolens virksomhet på alle områder. Det gav meg et positivt utgangspunkt som forsker i forhold til å være tett på de statistiske resultatene som virksomheten skaper, for eksempel elevundersøkelser, arbeidsmiljøundersøkelser, fraværstatistikk, karakterstatistikk etc. I kapittel 4.3.3 side 40 skisseres orienteringen jeg hadde til pedagogisk personell ved skolen i mars 2011. For meg var det viktig å orientere dem i god tid om masteravhandlingen og forhold knyttet til metode,

både for å skape forståelse for arbeidet og min rolle som forsker, og for å motivere til deltakelse i undersøkelsen.

Å være forsker i egen organisasjon har både fordeler og ulemper. Av fordeler kan det trekkes fram nærhet til datamaterialet, kunnskap om kulturen og tradisjoner, egne erfaringer fra praksisfeltet, personlig engasjement for utviklingsarbeidet, personlig relevans for mine arbeidsoppgaver, personlige relasjoner som kan gjøre at det blir lettere å få innpass som forsker, men det kan også virke motsatt jfr. maktposisjonen (Gotvassli 1999), spesielt når jeg i en periode hadde rollen som øverste leder av organisasjonen. Hvor stor tilgang hadde jeg som øverste leder til ærlig informasjon? Klarte jeg som konstituert rektor å skape et samarbeidsklime for undersøkelsen som kunne avdekke reelle forhold knyttet til samarbeidet og kunnskapsprosesser i klasselærerteamene? Hvis respondentene i undersøkelsen skulle gi mest mulig ærlige svar, krevde dette gode relasjoner, gjensidig tillit og åpen kommunikasjon mellom respondentene som ansatt og meg som forsker og leder. Etter min vurdering krever det også gjensidig forståelse og respekt for hverandres ståsted i organisasjonen og vår virkelighetsoppfatning av den. Viktig er at jeg som intervjuer ikke har en fordømmende holdning eller kommentarer når det dukker opp negative forhold under intervjuene.

I forbindelse med spørreundersøkelsen og intervjuene var jeg nøye med å presisere at det var kontaktlærernes og lærernes egne erfaringer og synspunkter som var viktig å få fram, at det ikke er noen fasitsvar på spørsmålene, og at jeg som forsker ikke var ute etter å ”ta” noen. Formålet var å få undersøkt samarbeidet og kunnskapsprosesser i klasselærerteamene, ut fra de erfaringer som er høstet hittil med ordningen. I gjennomføringen av caseundersøkelsen, opplevde jeg ikke de nevnte forhold som noe problem av betydning. Mine forskningsmetoder, halvstrukturerte intervju og spørreundersøkelse, krevde velvillighet fra mine kollegaer for at forskningsprosessen skulle få gode vilkår. De inviterte intervjuobjektene stilte opp, og jeg opplevde dem som svært ærlige i sine bidrag. Ved spørreundersøkelsen var deltakelsen moderat, hvor 16 av 27 inviterte deltok. Hvorfor det ikke var flere som svarte, har jeg ikke noe svar på. Spørreundersøkelsen var frivillig. Den var den siste av flere spørreundersøkelser på fire måneder.

Av ulemper kan det trekkes fram å klare å holde en påkrevd distanse til forskningsmateriale, klare å ivareta nødvendig objektivitet (Coghlan & Brannick 2005, Gotvassli 1999). Egne erfaringer og antagelser kan ha farget mine tolkinger av data. Jeg kjenner kulturen så godt at jeg kanskje tok nødvendig informasjon og kunnskaper for gitt. Jeg har ikke deltatt som

teammedlem i noen av klasselærerteamene, og har dermed som forsker et ståsted ”utenfra og inn”-perspektiv til teamarbeidet. Forskerrollen kan ha blitt oppfattet som fremmed og negativt i forhold til andre roller jeg har i organisasjonen, uten at jeg opplevde det slik. Ved gjennomføring av intervjuene var jeg ute av rollen som konstituert rektor, og ute av skolen i form av studiepermisjon.

Og som tidligere nevnt, tidskonflikt mellom forskningsoppgaver og egne arbeidsoppgaver var også en utfordring for meg. Planen for valg av metode var egentlig aksjonsforskning, men det måtte jeg gå fra på grunn av tiden og egne arbeidsoppgaver, og velge caseundersøkelse i stedet som metode for masteravhandlingen.

4.6 Oppsummering av forskningsdesign

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et pragmatisk kvalitativt forskningsdesign, single case design i en hermeneutisk forståelsesramme. Ved å benytte single caseundersøkelse, ønsket jeg å kartlegge situasjonen ”her og nå”. Kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, forskningsspørsmål to, tar utgangspunkt i et prosessuelt kunnskapssyn. Mitt ståsted er hermeneutisk som er innholds-og meningssøkende, og som vektlegger nærhet til forskningsmaterialet og fortolkninger av dette. Det innebærer at det er respondentenes subjektive virkelighetsoppfatning som er det sentrale, og ikke kravet om representativitet og generalisering (Gotvassli 1999). Jeg benyttet et kvantitativt spørreskjema med åpne spørsmål som supplement til kvalitative halvstrukturerte gruppeintervju, fordi jeg ville ha med flere ”stemmer” i datamaterialet, for å øke validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen. Kvantitative spørreskjema har vært som et supplement som er bearbeidet i en kvalitativ ramme. Jeg har benyttet meg av metodetriangulering, men med hovedvekt på den kvalitative tilnærmingen. Datamaterialet er knyttet til respondenter som faktisk deltar i klasselærerteam, med forskningsspørsmål som er av en beskrivende og reflekterende art.

Årlig gjennomføres diverse kvantitative undersøkelser i skolen, blant annet ”elevundersøkelsen” og ”arbeidsmiljøundersøkelsen/personalundersøkelsen”, for å kartlegge ulike forhold knyttet til skolen. Det er lite forskning som tar utgangspunkt i kvalitative undersøkelser og forskning på tiltak som skolen selv initierer. Masteravhandlingen har gitt meg en mulighet til å forske på eget internt tiltak - klasselærerteam, og sette dette inn i en forskningsmessig sammenheng. Med mitt ståsted i forskningsprosessen er hermeneutikken, og det fortolkede aspektet ved kvalitativ forskning den mest nærliggende innfallsvinkelen.

5 Analyser og tolking av datamaterialet knyttet til forskningsspørsmålene

5.1 Innledning

Et generelt og overordnet formål med casestudien har vært å utvikle ny kunnskap om samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene.

I kapittel 4, metodedelen (s.33-45) , har jeg skissert bakgrunnen for og gjennomføringen av valgte metoder for innsamling av datamaterialet. Analysen og tolkingen av arbeidet i klasselærerteam (empiri) er forankret i de valgte teoretiske perspektivene som er skissert i kapittel 3 (s.10-33) med fokus på samarbeid i team og kunnskapsprosesser Empirien tar utgangspunkt i kontaktlærernes og faglærernes egne beskrivelser av arbeidet i klasselærerteam, gjennom halvstrukturert gruppeintervju og spørreundersøkelse. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg tatt utgangspunkt i å skaffe meg et helhetsbilde av arbeidet i klasselærerteamene.

Spørreundersøkelsen og intervjuene har spørsmål som er av beskrivende og reflekterende art. Respondentene har uttrykt seg svært ulikt på flere spørsmål. Det kan være sammenfallende med hvor mye de har engasjert seg i selve besvarelsene, dette spesielt i spørreundersøkelsen. Noen respondenter var svært ordknappe, andre mer utfyllende. Når svarene er formulert forskjellig, er det en utfordring å få med alle forhold, derfor har jeg måtte gjøre et utvalg i datamaterialet i avhandlingens analysedel.

I kapittel 6.2 (side 90-92) om forskningsmessige utfordringer i casestudien, trekker jeg fram noen utfordringer som må være med i bakhodet i analysearbeidet og når hovedkonklusjonene trekkes. Kort oppsummert dreier det seg om forhold knyttet validiteten ved casestudien av en ”her og nå” situasjon, valg av metode for innsamlingen av datamaterialet og antall respondenter ved spørreundersøkelsen.

Før jeg går videre, vil jeg kort repitere følgende fakta. Undersøkelsen omfattet totalt 22 respondenter. Spørreundersøkelsen hadde 16 respondenter av 27 inviterte. Alle inviterte lærere og kontaktlærere var utvalgt fordi de deltar i klasselærerteammøtene og har grunnlag og forutsetninger for å bidra med tilbakemeldinger i spørreundersøkelsen. Ikke alle lærere

deltar på klasselærerteammøtene, fordi de er opptatt i andre arbeidsforhold utover skolen. Det er gjennomført tre halvstrukturerte gruppeintervju med til sammen seks kontaktlærere, hvor de til sammen representerer alle klasselærerteamene, i egenskap av kontaktlærere og faglærere. Selv om alle klasselærerteamene er representert i undersøkelsen, er det vanskelig å generalisere svarene til en entydig konklusjon, da alle respondentene tar utgangspunkt i egen forståelse av virkeligheten slik den framstår for dem. Som forsker må jeg se etter hovedtendensene og grad av sannsynlighet av riktig bilde i datamaterialet. Antall klasselærerteam som respondentene er medlemmer i varierer sterkt, slik oversikten under viser.

1 klasselærerteam	2 av 22 respondenter
2 klasselærerteam	7 av 22 respondenter
3 klasselærerteam	9 av 22 respondenter
4 klasselærerteam	2 av 22 respondenter
5 klasselærerteam	1 av 22 respondenter
6 klasselærerteam	1 av 22 respondenter

Tabell nr.1 Oversikt over fordeling av medlemskap i antall klasselærerteam

Hovedvekten av antall klasselærerteam respondentene er medlemmer av, er hovedsakelig to-tre ulike klasselærerteam. Det interessante med oversikten, er hvorvidt deltakelsen i flere klasselærerteam kan påvirke kunnskapsutvikling og kunnskapsspredning mellom klasselærerteamene. Det vil bli nærmere kommentert i kapittel 5.4.1.5 (s.71-73).

Det er flere måter å legge opp presentasjonen av data, analysen og tolkninger av analyseresultatene på. Når en forholder seg til kvalitative data er det ikke alltid lett å holde disse tre nivåene adskilt, det blir fort glidende overganger (Everett og Furuseth 2008). I kapittel 5 har jeg valgt å ta utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene. Jeg presenterer data, analyse og tolkning av analyseresultatene og konklusjon i forhold til dem hver for seg. Forhold knyttet til teamsamarbeidet, danner grunnlaget for de vilkårene kunnskapsprosessene har i klasselærerteamene. Jeg vurderer det som hensiktsmessig og nødvendig å analysere hvordan respondentene vurderer samarbeidet og samarbeidsklimaet før jeg går videre med analysen av kunnskapsprosessene i klasselærerteamene.

I presentasjonen av analyse og tolkning av empiri har jeg valgt å la respondentene komme til ordet ved å bruke en del sitater fra intervjuene og spørreundersøkelsen i denne delen av avhandlingen for å understøtte datagrunnlaget og argumentasjonen for øvrig. Hver respondent er nummerert, hvert sitat henviser til respondentens nummer slik: (R- ..). Dette for å synliggjøre bruk av ulike respondenter i framstillingen.

Jeg starter med forskningsspørsmål 1 knyttet til samarbeid i klasselærerteamene, før jeg går over til forskningsspørsmål 2 knyttet til kunnskapsprosessene i klasselærerteamene.

5.2 Analyse og tolkning av empiri til forskningsspørsmål nr. 1: Hva kjennetegner samarbeidet i klasselærerteamene?

Analysen av forskningsspørsmål 1 tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver skissert i kapittel 3.1.1 (s.12-15) og kapittel 3.1.2 (s.15-16) innenfor fremmende og hemmende faktorer for teamarbeid. Selv om forhold knyttet til kunnskapsprosessene i klasselærerteamene blir behandlet i kapittel 5.4 (s.63-87) , var det ikke til å unngå at noen forhold knyttet til kunnskapsutvikling også kom naturlig med i noen sammenhenger også i kapittel 5.2.1 (s. 48-55) og kapittel 5.2.2 (s.55-60) .

Analysen av forskningsspørsmål 1 er todelt. Først tar jeg for meg analysen av fremmende faktorer i teamsamarbeidet, før jeg går videre med analysen av hemmende faktorer for teamsamarbeidet. I kapittel 5.3 (s.62) oppsummeres analysen med svar på forskningsspørsmål 1.

5.2.1 Fremmende faktorer i teamsamarbeidet.

Tidligere i avhandlingen er det presisert flere ganger at utvikling av en lærende organisasjon og organisatorisk læring baserer seg på samhandling mellom organisasjonens medlemmer med henvisning til blant annet Lillejord (2006). Arbeidet i klasselærerteam har et situasjonsbestemt utgangspunkt i en bestemt kontekst, som er skissert i kapittel 2 (s.8-10), casebeskrivelse.

Levin&Rolfen (2006) trekker fram nødvendigheten med teamledelse og at alle teammedlemmene er likeverdige, mens Tinnestad og Flåtten (2006) trekker fram betydningen av trygg og støttende kommunikasjon i teamarbeidet. Von Krohg et.al. (2007:68) peker på omsorg som grunnleggende forutsetning for kunnskapsutvikling i teamet. Begrepet omsorg i

denne sammenheng innebærer fem dimensjoner : 1) Gjensidig tillit 2) Aktiv empati 3) Adgang til hjelp 4) Ingen fordømmelse og 5) Pågangsmot (Von Krogh et.al. 2007).

I analysen av empirien når det gjelder fremmede faktorer for teamsamarbeidet, tar jeg utgangspunkt i følgende kategorier:

- Ledelse av og likeverdighet i teamsamarbeidet
- Kommunikasjon i teamsamarbeidet
- Omsorg i teamsamarbeidet

5.2.1.1 Ledelse av og likeverdighet i teamsamarbeidet

Både i spørreundersøkelsen og intervjuene hadde jeg spørsmål om ledelse av klasselærer-teamene. 21 av 22 respondenter i undersøkelsen fremhever kontaktlærerne som ledere av klasselærerteamene. En respondent gav tilbakemelding om at teamene ikke har en definert leder. Alle seks kontaktlærerne som ble intervjuet gav uttrykk for at det er mest naturlig at det er kontaktlærerne som har denne rollen. Utsagnene begrunnes med at det er kontaktlærerne som har oversikten over klassen som helhet og spesielt ansvar i forhold til sine kontaktelever. Følgende to sitatet fra intervjuene støtter oppunder dette:

”Fordi tiden er begrenset og kontaktlærerne vet og kjenner de mest presserende sakene og elevene. Og vi må bruke tiden mest mulig effektivt. Kontaktlærerne har mest oversikten (den andre bekrefter dette). Det er kontaktlærernes jobb å lede klassen”.(R-19)

”Når du setter opp sakliste, er det naturlig at det er kontaktlærer som gjør det, (den andre bekrefter dette), og dermed leder møtene også. Det ville ha vært litt rart hvis de andre skulle ha gjort det”. (R-20)

Ut fra dette trekker jeg konklusjonen om at det er kontaktlærerne som først og fremst setter dagsordenen for klasselærerteammøtene, og gjennom intervjuene kom det fram at det var kontaktlærerne som ledet samtalene i teammøtene. Å lede samtaler er en av faktorene i hjelpende prosess for å skape kunnskap (Von Krogh et. al.2007). Kontaktlærerne kan derfor på bakgrunn av dette betraktes som kunnskapsaktivister i klasselærerteamene, en annen faktor i hjelpende prosesser for å skape kunnskap, jfr. Von Krogh et.al.(2007). Von Krogh et al. (2007:49) hevder at kunnskapsaktivister fungerer som katalysator for og koordinator av kunnskapsutviklingen, samtidig som de inspirerer og formidler visjoner til alle som er engasjert i arbeidet.

Den/de som leder samtaler, her kontaktlærernes ledelse av klasseteammøtene, er viktige for kvaliteten på teammøtene (Von Krogh et.al.2007). Kontaktlærernes vurdering av saker som skal tas opp, og ferdigheter som møteleder, kan være avgjørende for utbyttet av møtene for teammedlemmene. I svarene fra undersøkelsen er det flere som presiserer viktigheten av at møtene må oppleves som relevante for egen arbeidssituasjon. Noen respondenter i undersøkelsen etterlyser en strammere struktur på møteledelse, med mer tid til å diskutere felles utfordringer og mindre tid brukt til informasjon om enkeltelever. De henviser til at en slik endring vil skape mer framdrift i teamsamarbeidet. I noen klasselærerteam har saker knyttet til de samme enkeltelever vært på dagsordenen fra teammøte til teammøte.

Levin & Rolfsen (2006) trekker fram betydningen av at alle team må ledes, men ikke nødvendigvis av samme person til enhver tid. I de fleste klasselærerteamene er det to kontaktlærere som kan alternere på å lede teammøtene, men i intervjuene kom det fram at det stort sett var den samme kontaktlæreren som ledet teammøtene fra gang til gang. På spørsmål fra intervjueren om hvorfor det var slik, var svaret fra kontaktlærerne at de opplevde det som enklest når en hadde hovedansvaret for oppgaven. I tillegg uttalte samtlige kontaktlærere at den som var mest rutinert med oppgaven, fortsatte med den. Kontaktlærerne samarbeidet om saklisten i forkant av møtet, og fordelte oppgaven med å skrive referat i etterkant.

Ledelse må betraktes som et sett av oppgaver som må ivaretas, og som kan organiseres på ulike måter. For å kunne lede team tilfredsstillende, må man ha et begrepsapparat om hva ledelse er, evne til å forstå teamets operative funksjon og ferdigheter til å velge relevant ledelsesform (Levin & Rolfsen 2006). Kontaktlærerne har ikke fått noe spesiell skoleing for å ivareta ledelse av klasselærerteam, deres lederferdigheter er knyttet til deres pedagogiske kompetanse og erfaring som ansatt ved skolen. Likevel er det to forhold som skolen legger til rette for i denne sammenheng. For det første prøver skolen å unngå at nye lærere blir kontaktlærere. Hvis det ikke er til å unngå, deler de kontaktlæreransvaret i en klasse med en lærer som er har erfaring med å være kontaktlærer. For det andre har skolen etablert kontaktlærerforum, en møtearena for kontaktlærerne, hvor for eksempel utfordringer knyttet til kontaktlærerjobben kan diskuteres og avklares.

En oppsummering av ledelse av og likeverdighet i teamene viser enighet hos 21 av 22 respondenter om at det er kontaktlærerne som ledere av klasselærerteamene. Samtlige

kontaktlærere gir klart uttrykk for en opplevelse av ledelse etter en relativt flat struktur, og at det stort sett fungerte greit. De påpeker videre at alle bidrag oppleves som likeverdige, og at alle som ønsker det, får komme med innspill til saklisten og til ordet i teammøtene for å synliggjøre sitt syn på saker som tas opp. I følge Levin & Rolfsen (2006) er det viktig å få fram en forståelse av at alle i teamet er like mye verdt, og like viktige for teamets målarbeid. Dette forholdet vurderte samtlige kontaktlærere i intervjuene var til stede i klasselærerteamene.

5.2.1.2 Kommunikasjon i teamsamarbeidet

Utvikling av en lærende organisasjon og organisasjonslæring, krever samhandling mellom individer. Kommunikasjon er en grunnleggende forutsetning for alt sosial samvær, og en viktig faktor i samhandlings- og læringsprosessene. Kommunikasjon er å overføre informasjon, dele erfaringer og ta verbal eller ikke-verbal kontakt for å skape mening for to eller flere mennesker. Gjennom kommunikasjon utveksler vi budskap (Gjøsund og Huseby 2009).

I spørreundersøkelsen var ikke kommunikasjon tatt med som et eget spørsmål, men indirekte gir svarene på noen av de andre spørsmålene et positivt bilde av kommunikasjonen i klasselærerteammøtene, med preg av åpenhet og inkludering. I intervjuene hadde jeg et oppfølgingsspørsmål om kommunikasjon under temaet samarbeid. *Hvordan opplever du/dere kommunikasjonen i klasselærerteammøtene?* Samtlige kontaktlærere bekreftet det inntrykket som svarene fra spørreundersøkelsen gir. De gav uttrykk for en kommunikasjon preget av stor takhøyde, tillit, støtte og samhörighet, og noen ganger av en direkte kommunikasjonsform. To uttalelser fra intervjuene utdyper slik:

”Det er ikke slik at vi sier at det er klare motsetninger. Men heller at det går an å se det fra flere sider. En litt fin tilnærming”. (R-19)

”Vi har ikke tid til å formulere oss så pent og pyntelig. Det er rett på. Med respekt for hverandre. Slik at de ikke buser ut at en lærer gjør det dårlig etc. Åpent, men ikke respektløst. Åpent og fort”.(R-22)

I intervjuene gav samtlige kontaktlærere uttrykk for viktigheten av å ha respekt for hverandre i kommunikasjonen, og hvordan dette ble praktisert i teammøtene. De nevnte konkret respekt både i forhold til hva teammedlemmene brakte inn i teammøtene av synspunkter og erfaringer, og i forhold til selve kommunikasjonsformen dem i mellom.

Hvordan man formulerer og stiller spørsmål er viktig for arbeidet i teamene. Spørsmålene bør være åpne for å bidra til å få fram ulike perspektiver og ny kunnskap. Lukkede spørsmål kan bli førende for hva som er mulig å svare. Å stille åpne spørsmål forutsetter en grunnleggende innstilling om at alt kan forstås på flere ulike måter (Gjøsund og Huseby 2009). Flere respondenter påpekte at det var åpenhet i teamene til å vurdere saken fra flere sider, noe som også kommer fram spesielt i utsagn 2 ovenfor.

I intervjuene stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om teamdeltakerne var aktive i kommunikasjonen under teammøtene. Samtlige kontaktlærere gav tilbakemelding om at det varierte ut fra hva som var tema, men de hadde en opplevelse av at de som hadde noe de ønsket å formidle, kom med det, og i det store og hele bidrar de fleste i kommunikasjonen. Noen kontaktlærere sammenlignet den muntlige aktiviteten i klasselærerteammøtene, med diskusjoner i plenumsmøter på skolen. Konklusjonen var at de opplevde at flere deltok mer aktivt under teammøtene og virket mer engasjerte, enn i plenumsmøtene. Det kan være ulike årsaker til dette. En årsak kan være at temaene som tas opp på i klasselærerteam, kan oppleves som mer direkte relevant for teammedlemmenes arbeidsoppgaver og handlingskompetanse.

Oppsummert kan en si at kommunikasjon er en viktig forutsetning for omsorgsperspektivet i teamsamarbeidet (Von Krogh et.al.2007). Gjennom kommunikasjon bygges relasjoner. Positive relasjoner mellom teammedlemmene etableres når kommunikasjon oppleves åpen med gjensidig respekt for hverandre, slik mange respondenter gir uttrykk for er til stede i teamene. Analysen tyder på at kommunikasjonen i teamene også er preget av gjensidig tillit, åpenhet med stor takhøyde, inkluderende og støttende. Noen kontaktlærere påpeker også at enkelte lærere er mer aktive bidragsyttere i teammøtene enn i plenumsmøter.

5.2.1.3 Omsorg i teamsamarbeidet

Omsorg i teamsamarbeidet er nært knyttet til kommunikasjonen i teamet. Von Krogh et.al. (2007: 68) skisser hvordan omsorgsbegrepet kan knyttes til kunnskapsutvikling.

Omsorgsbegrepet er inndelt i fem dimensjoner: 1) Gjensidig tillit, 2) Aktiv empati 3) Adgang til hjelp 4) Pågangsmot og 5) Ingen fordømmelse. Noen av svarene respondentene oppgir i undersøkelsen kan knyttes til omsorgsbegrepet og de fem dimensjonene.

I spørreundersøkelsen og intervjuene hadde jeg spørsmål om *hvordan de opplevde samarbeidet i klasselærerteamene*. 21 av totalt 22 respondenter oppgir positive erfaringer knyttet til samarbeidet i klasselærerteamene. Flere trekker fram at det er et trygt sted å

utveksle erfaringer og at det er en god vilje til å møte hverandre. Videre er det flere respondenter som påpeker at teammedlemmene er lydhøre for hverandre og at ulike meninger blir respektert. Det at ulike meninger blir respektert, synes å være viktig for mange av dem. En respondent oppgir svaret både og på spørsmålet, med henvisning til at vedkommende opplever lite tid til samarbeid i teammøtene, og at det blir mest utveksling av informasjon.

Hovedtendensen i datamaterialet kan tyde på at det er et godt samarbeidsklima i klasselærerteamene preget av omsorg for hverandre. Vi vil hverandre vel, er det flere respondenter som gir uttrykk for. Samtlige kontaktlærere trekker også fram i intervjuene sine opplevelse av et generelt godt arbeidsmiljø ved skolen, og påpeker videre hvilken sammenheng og konsekvenser dette har, ut fra sine erfaringer om godt samarbeid i klasselærerteamene. Kontaktlærerne var klar på at det er en sammenheng mellom godt samarbeid i klasselærerteamene og et generelt godt arbeidsmiljø. Men hva som utløste hva, var de mer i tvil om. De antok at det er en vekselvirkning mellom forholdene. Et godt samarbeid i klasselærerteamene har en positiv innvirkning på arbeidsmiljøet. I klasselærerteamene blir teammedlemmene bedre kjent med lærere som underviser i andre fag enn seg selv, lærere som man i utgangspunktet ikke har noe naturlig faglig samarbeid med ellers. På en annen side fremheves det av kontaktlærerne at et godt arbeidsmiljø er grunnlaget for et godt samarbeidsklima og samarbeid i klasselærerteamene. En av respondentene sier det slik i intervjuet om klasselærerteamenes betydning for arbeidsmiljøet for hennes del :

”Ja, det påvirker hvem du sitter sammen med i lunsjen noen ganger. De to første årene jobbet jeg i-klasser, og da ble jeg kjent med dem som underviser i Hadde ikke blitt kjent med dem ellers, for jeg har ikke noe faglig samarbeid med dem. Det var veldig positivt”.(R-21)

Arbeidsmiljø – og organisasjonsundersøkelsen 2011 bekrefter respondentenes tilbakemelding. Resultatene i undersøkelsen viser at arbeidsmiljøet er preget av få konflikter og en støttende atferd i kollegiet.

Von Krogh et.al. (2007) påpeker omsorgsaspektet aktiv empati som en faktor for kunnskapsutvikling. Aktiv empati gjør det mulig å få tilgang til og forstå hva den andre virkelig trenger. De tilbakemeldingene respondentene gir om kommunikasjonen og kommunikasjonsformene (kapittel 5.2.1.2 side 51-52) , med en lyttende holdning hos teammedlemmene, kan tyde på at aktiv empati er til stede i klasselærerteamene. Følgende respondent sier det slik:

”Ja, vi har respekt for hverandre, for hva vi kan. Lærerne går på klasselærerteammøter ikke bare for å informeres, men for å delta. Alle er veldig på hugget, er med og sier sin mening”. (R-19)

Flere respondenter trekker også fram hvordan felles avklaring i klasselærerteam når det gjelder handlingsstrategier ovenfor klassen/elever, kan trygge dem som lærere og kontaktlærere i klasserommet. Ved å vite at klassens lærere står sammen om dette, kan lærerne få pågangsmot til også å stå i ”upopulære” avgjørelser. Når lærerne handler konsistent, kan det skape tillit både lærerne i mellom og i forhold til elevene (Von Krogh et. al.2007).

Svarene fra respondentene tyder på åpenhet og respekt i teamene for hverandres syn på de saker som tas opp, og hvor de fleste medlemmene er aktive deltakere, med takhøyde for at motsetninger kan tas opp i teammøter. I følge noen av respondentene i intervjuene kan det ha sammenheng med måten klasselærerteamene er organisert på, som selvstyrte team, uten ”innblanding” fra skolens ledelse. Teammedlemmene kan ha fokus på saker som opptar dem i det daglige arbeidet med elever og klasser, med ønske om hjelp og tips til egnet strategi for hvordan de kan møte utfordringer de opplever i sin arbeidssituasjon. Når teammedlemmene er åpne på saker de føler utfordrende uten å bli møtt med fordømmelse, og får respons (hjelp) fra de andre teammedlemmene til å håndtere dette, kan det skape grobunn for at andre medlemmer får mot til å ta opp utfordrende saker. Et slikt samarbeidsklima krever gjensidig tillit mellom teammedlemmene (Von Krogh et.al.2007). Følgende to respondent gir uttrykk for dette slik:

”Jeg har en elev som har vært mye borte. Det er gjennomført 2.fraværstiltak. Så spurte jeg klasselærerteamet, skal jeg stille hardt mot hardt videre i forhold til eleven? Skal vi prøve å få bevare henne eller skal vi anbefale henne å slutte? Vi gjør jo hva vi kan for eleven, og slik skal det være. Hvor streng skal jeg være? Da fikk jeg et tydelig signal fra resten av teamet om hvordan vi skulle forholde oss til den eleven. Det var god hjelp for meg, slik at det ikke bare var jeg som stod med hele ansvaret.”(R-21)

”Og det er litt godt. At det tør vi å si, dette får jeg ikke til. Er det noen som kan hjelpe meg? Og det tyder på at en er ganske trygg på hverandre. Det er ikke bare suksesshistoriene som kommer fram. Både sorger og gleder. Jeg tror at folk sier det de har på hjertet. Ingen som sitter på sine høye hest og holder kortene tett til brystet. Her deler vi”.(R-18)

En oppsummering av analysen når det gjelder omsorgsnivået i klasselærerteamene, tyder at omsorgsnivået i klasselærerteamene er høyt. Analysen tyder på at samarbeidsklimaet er preget av gjensidig tillit, aktiv empati, pågangsmot og ingen fordømmelse. Spesielt

forhold knyttet til det å ha adgang til hjelp i teammøtene, nevnes av flere respondenter som positivt og nyttig. Et høyt omsorgsnivå medfører at det enkelte teammedlem skaper kunnskap gjennom å skjenke den innsikten de har utviklet og bidrar til skaper en individuell læringsprosess hos de andre teammedlemmene. Prosessen vil også skape sosial kunnskap gjennom det som Krogh et.al.(2007:73) kaller for å leve med kunnskapen. Et for høyt omsorgsnivå derimot, kan være hemmende for kunnskapsutviklingen i teamene dersom teammedlemmene ikke tør å utfordre hverandre. Det er ikke noe i datamaterialet som tyder på dette. Stor takhøyde for å få fram ulike synspunkter og erfaringer oppgis av samtlige kontaktlærere, og av noen respondenter i spørreundersøkelsen, som et positiv trekk ved samarbeidet.

5.2.1.4 Oppsummering av fremmede faktorer for teamsamarbeidet.

Analysen tyder på at samarbeidet i klasselærerteam er preget av høy grad av omsorg, vi vil hverandre vel, og med støttende adferd i teammøtene. Kommunikasjonen karakteriseres som åpen og med respekt for hverandres synspunkter. Videre tyder analysen på at teammedlemmene er likeverdige i teamsamarbeidet. Kontaktlærerne forbereder, leder og skriver referat fra klasselærerteammøtene. I analysen defineres kontaktlærerne som kunnskapsaktivister, med stor påvirkning på dagsordenen under møtene. Kvaliteten og opplevelse av relevans hos teammedlemmene er i stor grad avhengig av kontaktlærernes vurdering for hva som er viktig å sette på dagsordenen i teammøtene. Flere respondenter etterlyser mer tid til diskusjon om felles utfordringer, og bruke mindre tid på informasjon om enkelteelever i teammøtene.

5.2.2 Hemmende faktorer for teamsamarbeidet.

Et godt og effektivt teamarbeid kommer ikke av seg selv. Det er flere fallgruver som kan være til hinder for at teamsamarbeidet når målsettingen for arbeidet, prosessuell kunnskapsutvikling gjennom teamsamarbeid. I kapittel 3.1.2 (s.15-16) trekker Newell et.al. (2009) fram følgende forhold som kan være til hinder for et effektivt teamarbeid: 1) Konformitet, 2) gruppetenking og 3) polarisering. I samme kapittel henviser jeg til Kaplan og Norton (1992) som trekker fram ulike barrierer som en hemmende faktor for teamsamarbeidet. Av de nevnte barrierer, har jeg i analysen av hemmende faktorer vektlagt det Kaplan og Norton (1992) kaller for personalbarrieren. Dette fordi det er denne barrieren jeg vurderer har mest direkte relevans knyttet til hvordan respondentene opplever samarbeidet i klasselærerteamene. Jeg tar

utgangspunkt i følgende forholdene når jeg analyserer og tolker empirien knyttet til hemmende faktorer for teamsamarbeidet:

- Konformitet
- Gruppetenking
- Polarisering
- Personalbarrieren

5.2.2.1 Konformitet.

Konformitet handler om å tenke likt. (Newell et.al.2009) Klasselærerteamene er sammensatt av teammedlemmer med til dels svært ulik fagbakgrunn, og dermed øker det muligheten for at de kan bringe ulike erfaringer og perspektiver inn i teamsamarbeidet. Jeg stilte følgende spørsmål til kontaktlærerne i intervjuene knyttet til teamsammensetningene:

Er dette en fordel eller en ulempe for samarbeidet i klasselærerteamene? Alle seks kontaktlærere vurderte dette som en fordel og en styrke for samarbeidet i klasselærerteamene. De begrunner det med at lærerne kan oppleve elevene forskjellig i de ulike fagene, noe som kan ha betydning (mest positiv) for eget perspektiv på elevene. En respondent uttrykker det slik:

”Det er en stor fordel. De enkelte lærerne kjenner elevene fra mange forskjellige sider, og ser ulike aspekter ved skolesituasjonen. Det er utrolig stor fordel å ha alle typer lærere inn i slikt samarbeid”. (R- 19)

Newell et.al (2009) fremhever teammedlemmers ulike bakgrunn som viktig i teamarbeid. De vektlegger at kreativitet utvikles når mennesker med ulik bakgrunn samarbeider. Dette skjer når teammedlemmene kan vedlikeholde en synergisk og meningsfull kommunikasjon med hverandre.

Antall medlemmer i de ulike klasselærerteamene er forskjellig. I vg1-klassene og vg2-klassene er det flest lærere som underviser i samme klasse fordi de nevnte klasser har flest fag og med ulike gruppesammensetning på tvers av fagene matematikk og 2.fremmedspråk. I intervjuene spurte jeg om klasselærerteam med mange medlemmer (10-12 teammedlemmer) var en ulempe for samarbeidet. Ingen av kontaktlærerne hadde reflektert over dette og opplevd det som en ulempe. De vurderte det heller som en fordel, med utgangspunkt i ”flere hoder tenker bedre enn ett”, og at flere bringer inn ulike perspektiver i samarbeidet.

Oppsummert kan en si at teamsammensetningen er et viktig bidrag til å forhindre konformitet i teamet. Alle respondentene i intervjuene fremhever at de vurderer det som en stor fordel for teamsamarbeidet at teamene består av lærere med ulik fagkompetanse og med ulike erfaringer fra praksis. ”Flere hoder tenker bedre enn ett” og bringer inn ulike ulike erfaringer og perspektiver i teamsamarbeidet.

5.2.2.2 Gruppetenking.

Gruppetenking i teamet kan føre til ensidig kunnskapsutvikling uten korrektiver. (Newell et. al.2009). Dette var ikke framtreddende i svarene fra respondentene, heller tvert om. Samtlige kontaktlærere i intervjuene gir uttrykk for at det er plass til alle bidrag i dialogene, og at motsetninger i meningsytringer oppfattes som positivt ved at ulike perspektiver på saken kommer fram. Et trygt klima innebærer også å kunne utfordre hverandres utsagn og synspunkter. En av kontaktlærerne i intervjuene sier det slik:

”I den klassen jeg er kontaktlærer er det en delikat sak. Eksempel: Det er to elever som ikke snakker med hverandre. Det ene sier til meg at hun vil ha kontakt, mens den andre parten er veldig negativ. Da tenkte jeg at det måtte gå an å være mer smidig, ikke være så bastant. Det tok jeg opp i klasselærerteamet, og der var det mange (faglærere) som mente at hun var i sin fulle rett til å si nei. Hun hadde nok å stri med selv, og det var for mye forlangt at hun skulle være så mye imøtekommende. Det er noe jeg har tenkt på mye i ettertid. Da følte jeg at jeg hadde håndtert det litt for lett. Det var en korreks som klasselærerteamet stod for, og som jeg tror er rett forståelse, når jeg tenker over det i ettertid.”(R-18)

Forhold nevnt i kapittel 5.2.1.2 (s.51-52) kommunikasjonen i klasselærerteammøtene, tyder på at samarbeidsklimaet er preget av åpenhet og respekt for hverandres synspunkter og erfaringer, med takhøyde for at teammedlemmene kan bringe inn motsetninger i diskusjonene. Et slikt samarbeidsklima kan virke forebyggende på gruppetenking. I tillegg er klasselærerteamene sammensatt av medlemmer med til dels svært forskjellig faglig ståsted, med ulik erfaringsgrunnlag og til sammen representerer de et mangfold i en slik sammenheng. Dette kan være med på å skape en god balanse i forhold til å forebygge gruppetenking.

På en annen side, mange av lærerne har vært ansatt ved skolen i lang tid (20-25 år), og kjenner hverandre og kulturen på skolen meget godt. Dette er forhold som også kan påvirke gruppetenkingen, både positivt og negativt. Noe tar man for gitt, eller er så fastgrodd i kulturen at man ikke stiller spørsmål ved det, og bidrar dermed ikke til nytenking på området. Det er ingen ting i datamaterialet som tilsier at det er slik, men det er et forhold som jeg må ta forbehold om kan eksistere.

Oppsummert kan en si at gruppetenking synes å være lite gjeldende i teamene. Samtlige kontaktlærere i intervjuene framholder at dialogen i teammøtene er preget av stor takhøyde for å bringe inn ulike erfaringer og meninger om saken. Til tross for dette, må det tas forbehold ved at når mange lærere har lang fartstid i organisasjonen, kan ting tas for gitt og ikke stille spørsmål ved det.

5.2.2.3 Polarisering.

Polarisering kan føre til at kunnskapsutvikling kan hindres ved at grupper eller enkeltindivider i teamet ikke viser vilje til å sette seg inn i de andres ståsted, men ser på sin egen kunnskap som "den rette" (Newell et al 2009). Dette er et strukturelt perspektiv på kunnskap. Det er lite i datamaterialet som tilsier at dette er en utfordring for klasselærerteamene. Følgende respondent sier det slik:

"Jeg opplever det som et trygt sted å utveksle erfaringer, at de fleste bidrar, at samarbeidet fungerer godt".(R-14)

Hvordan bidragene bringes inn og reflekteres over, er mer uklart i datamaterialet. Dette kunne ha kommet mer fram ved observasjon av teammøtene.

Mange respondenter oppgir at tiden under teammøtene oppleves som knapp, med lite tid til felles diskusjoner og refleksjoner. I en slik kontekst kan det lett bli til at tips, råd og erfaringer utveksles eller orienteres om uten at dette blir vurdert og diskutert ytterligere. Da kan dette lett bli stående som en som en allmenngyldig "sannhet" og endelig handlingsalternativ på utfordringen uten mulighet for korrektiver fra de andre teammedlemmene og underbygge for et strukturelt perspektiv på kunnskap.

Oppsummert kan en si at analysen tyder på at eventuell polarisering først og fremst kan knyttes opplevelse av knapp tid ved teammøtene. Dette ved at en del saker blir presentert, uten videre diskusjon og felles refleksjon. Polarisering i seg selv, med manglende evne og vilje til å se saken fra flere sider, er derimot lite framtrædende i datamaterialet. Mange respondenter fremhever nettopp teammøtene som en arena hvor ulike erfaringer og perspektiver deles, i den grad møtetiden tillater det.

5.2.2.4 Personalbarrieren.

Kaplan og Norton (1992) trekker fram personalbarrieren som en hemmende faktor for teamsamarbeidet. De tar utgangspunkt i kulturen i organisasjonen. Hvis kulturen er en manglende vilje til å bidra i teamsamarbeidet, dele egne erfaringer og synspunkter med andre,

kan det virke hemmende på teamsamarbeidet. Hvordan den enkelte går inn i samarbeidet, kan variere, slik følgende respondent uttaler:

”Vi har ikke så mye samarbeid utenom møtene. Og der er det ulikt hvor mye man vil gå inn i oppgavene – kanskje gjør vi nok. det er ikke alle som synes det er noe å jobbe med, og kanskje er det sånn. Det er ulikt mellom klassene. Men generelt så tror jeg det er en god vilje for å møte hverandre”.(R-11)

Likevel er hovedinntrykket i datamaterialet at de fleste respondentene opplever at de fleste teammedlemmene er aktive bidragsytere i teamsamarbeidet. I spørreundersøkelsen og intervjuene hadde jeg følgende spørsmål: *Hvordan opplever du samarbeidet i klasselærerteamene?* I undersøkelsen oppgir 21 respondenter at de opplever teamarbeidet hovedsakelig som positivt. En respondent svarer både og. Her er en uttalelser fra spørreundersøkelsen som understøtter den positive opplevelsen:

”Bra. Lydhøre ovenfor hverandre og ulike meninger respekteres”.(R-16)

Svarene respondentene gir i undersøkelsen kan tyde på at det er gode relasjoner mellom medlemmene i klasselærerteamene. Von Krogh et.al. (2007) framhever at kunnskapsutvikling stiller spesielle krav til relasjoner i organisasjonen. De sier videre at kunnskap er essensielt knyttet til menneskelig handling, og den kunnskapsutviklende prosessen er avhengig av hvem som deltar, og hvorfor de gjør det. En kontaktlærer sier det slik i intervjuet:

Det er en åpenhet i kollegiet. Man kan referere til andre fag. Samarbeidet synliggjør for elevene at vi lærere kjenner hverandre og har god kontakt oss i mellom. Det i seg selv virker positivt. Det at vi snakker godt sammen. At elevene ser at vi hilser på hverandre. At vi har blitt enige om noe felles praksis. Felles fagsamarbeid”.(R-20)

En utfordring som blir nevnt i datamaterialet når det gjelder samarbeidet, nærmere presisert formen for samarbeidet og innstillingen til arbeidet i klasselærerteam, skisseres slik av en respondent i spørreundersøkelsen:

” Samarbeidet fungerer godt i 1.klasse, men det oppleves som om møtene ikke blir tatt like mye på alvor i 3.klasse.Lærerne møter ikke nødvendigvis opp til møtene, og de blir unnagjort uten at man faktisk har en god diskusjon rundt aktuelle tema eller elever som sliter. Det virker som om holdningen i litt for stor grad er preget av at disse elevene jo snart er ferdig på vg, og da er det ikke så mye mer vi kan gjøre... Det er litt frustrerende!”. (R-3)

Spørreundersøkelsen ble foretatt før intervjuene. I intervjuet med kontaktlærerne stilte jeg spørsmål om dette er noe de kjenner seg igjen i. Til en viss grad bekrefter to kontaktlærerne dette. Den ene kontaktlæreren sier det slik:

”Ja, det er forskjell i forhold til vg1 og og vg2. Vg 3-klassen er på vei ut. De (elevene) begynner med det allerede i oktober”. (R-20)

Resultatene fra de årlige elevundersøkelsene (kvantitativ undersøkelse), viser at motivasjonen for læring og skolegang generelt er avtagende når elevene går i vg3. Dette er en utfordring som skolens ledelse har hatt fokus på de siste årene, både i samtaler med elevene, faglærerne og kontaktlærerne. Vg3 er et viktig skoleår, med mange avsluttende eksamener. Karakterene fra videregående skole kan være avgjørende for hvorvidt de kommer inn på de studiene de ser for seg etter videregående opplæring. Forholdene som er skissert over knyttet til Vg3- klassene, kan tyde på at skolen fortsatt har utfordringer på dette området.

Et annet forhold knyttet til personalbarrieren er vilje og lojaliteten til å følge opp det som er avtalt i klasselærerteamene. Kontaktlærerne gir tilbakemelding om at avtalte retningslinjer for arbeidet i klassen, bare delvis blir fulgt opp av enkelte lærere. Dette gir også noen av elevene tilbakemelding om. En kontaktlærer uttrykker seg slik i intervjuet:

”...jeg tenker noen ganger på at vi blir jo enige om sånn og sånn bør vi gjøre. Håndtering av PC-bruk er noe vi har snakket om siden PC-en kom. Er vi kommet noe lenger? Elevene sier fremdeles at vi håndterer dette forskjellig. Så hvor mye konkret kommer det ut av det, da tenker jeg mest på klassen. Saker knyttet til enkeltelever klarer vi å håndtere. Men saker knyttet til klassemiljø, læringsmiljø og felles praksis, om vi har kommet noe lenger der?”(R-17)

Flere av kontaktlærerne stilte i intervjuene spørsmål ved hvor vidt avtalte handlingsstrategier blir fulgt lojalt opp av det enkelte teammedlem. Respondentene oppgir ulike erfaringer med dette. Derfor kan jeg ikke trekke en entydig konklusjon på at dette er gjennomgående praksis, men konstantere at det forekommer. Det kan være ulike årsaker til hvorfor det blir slik. Er det fagavhengig? Manglende lojalitet til avtalte retningslinjer? Et uttrykk for ”den privatpraktiserende” lærers råderett over undervisningen sin? Jeg har ikke grunnlag for å gi noe konkret svar på dette. I arbeidet med å utvikle skolen som en lærende organisasjon, ser jeg klare utfordringer knyttet til forholdet som er skissert over. En lærende organisasjon stiller krav om at lærerne er åpne for og søkende etter å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter, for blant annet å etablere felles og bedre strategier på mange områder for sine handlinger i klasserommet (Lillejord 2006). Manglende lojalitet kan medføre en trussel for samarbeidet i klasselærerteam, og være en hemmende faktor for å nå de målsettingene som er satt for arbeidet og i arbeidet mot å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Oppsummering av analysen knyttet til personalbarrieren tyder på at kulturen i klasselærerteamene er preget av gode relasjoner mellom teammedlemmene, og med god vilje til å bidra i teamsamarbeidet. 21 av 22 respondenter oppgir at de opplever teamsamarbeidet som positivt. Videre tyder analysen på at skolen har fortsatt utfordringer knyttet til elevenenes motivasjon for læringsprosessene i vg3-klassene. Analysen tyder også på at det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad det enkelte teammedlem følger opp avtalte handlingsstrategier i klasserommet. Manglende lojalitet kan være en trussel for teamsamarbeidet. En lærende organisasjon stiller krav til at skolen i større grad utvikler et kollektivt ansvar for elevene og finner en felles profesjonell forankring for arbeidet som skal gjøres (Lillejord 2006) Det stiller krav til at lærerne drar i samme retning og følger opp de retningslinjer som er avtalt.

5.2.2.5 Oppsummering av hemmende faktorer for teamsamarbeidet.

Konformitet, gruppetenking, polarisering og personalbarrieren er trukket fram som aktuelle hemmende faktorer for teamsamarbeidet. Klasselærerteamene er sammensatt av teammedlemmer med svært ulik fagbakgrunn og erfaringer, noe som kan motvirke konformitet og gruppetenking ved at de ulike teammedlemmene bringer ulike perspektiver inn i samarbeidet. Noen klasselærerteam er sammensatt av relativt mange teammedlemmer, men ingen av intervjuobjektene vurderte dette som en ulempe, tvert imot, de vurderte det som en stor fordel at flere bringer inn erfaringer og perspektiver i teammøtene. Analysen tyder på at samarbeidsklimaet er av en slik karakter at de fleste teammedlemmene deltar aktivt i teammøtene, og har mot til å bringe inn ulike synspunkter og erfaringer.

Videre tyder analysen av hemmende faktorer på at klasselærerteamene er preget av en delingskultur og et samarbeidsklima med omsorg for hverandre, en forutsetning for organisatorisk læring og kunnskapsutvikling (Lillejord 2006, Krogh et.al. 2007). Lærerne arbeider i en kontekst av stor autonomi i sin arbeidssituasjon i klasserommet, samtidig stilles det krav til å være lojal mot felles avtalte handlingsstrategier i klasserommet. Analysen avdekker at her er det mer å gå på.

Polarisering og personalbarrieren er først og fremst knyttet til individuelle forhold, hvorvidt det enkelte teammedlem engasjerer seg i samarbeidet og følger opp felles avtalte handlingsstrategier i klasserommet. Tidsfaktoren og lojalitet er nevnt som utfordringer i denne sammenheng.

5.3 Konklusjon på forskningsspørsmål nr.1: Hva kjennetegner samarbeidet i klasselærerteam?

Analysen knyttet til forskningsspørsmål 1 viser at hovedtendensen i svarene fra respondentene preges av stor grad av entydighet. På bakgrunn av analysen av fremmende og hemmende faktorer ved samarbeidet i klasselærerteamene, trekker jeg følgende konklusjon og svar på forskningsspørsmål 1:

Samarbeidet i klasselærerteamene kjennetegnes ved at det er svært stor enighet om kontaktlæreres rolle som leder av klasselærerteamene. Når det gjelder kommunikasjonen i klasselærerteammøtene, er det stor enighet hos respondentene i intervjuene om at kommunikasjonen er preget av åpenhet, respekt og at alle som ønsker det, får komme til ordet i teammøtene. Noen respondenter påpeker at det er mer å gå på når det gjelder ledelse av teammøtene og hvilke saker som settes på dagsordenen. Mange respondenter etterlyser mer tid til diskusjon om felles utfordringer.

Samarbeidet i klasselærerteamene omtales av de aller fleste respondentene som positivt, og kan tyde på høy grad av omsorg. Omsorgen er preget av gjensidig tillit, aktiv empati, tilgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot. Vi vil hverandre vel. Samtlige kontaktlærere påpeker at teammedlemmene oppleves som likeverdige i samarbeidet. Det gode samarbeidsklimaet i klasselærerteamene blir også sett i sammenheng med et generelt godt arbeidsmiljø på skolen, spesielt av kontaktlærerne i intervjuene og en respondent fra spørreundersøkelsen.

Forhold i datamaterialet kan tyde på at skolen fortsatt har utfordringer knyttet samarbeidet rundt Vg 3- klassene, og lojalitet ved å følge opp felles avtalte handlingsstrategier i klasserommet. Tidsfaktoren er nevnt som en viktig hemmende faktor for teamsamarbeidet, det etterlyses mer tid til diskusjon og refleksjon i forhold til felles utfordringer. I følge Lillejord (2006) er dialog og felles refleksjon en viktig forutsetning for organisatorisk læring.

5.4 Analyse og konklusjon av forskningsspørsmål nr.2. Hva kjennetegner kunnskapsprosessene i klasselærerteamene?

Min forståelse av begrepet kunnskapsprosesser i denne sammenheng, er de prosesser i teamsamarbeidet som ligger til grunn for, og har til hensikt, å skape ny kunnskap og handlingskompetanse hos medlemmene i klasselærerteamene

Perspektivet i avhandlingen er at kunnskapsutvikling foregår i en sosiokulturell kontekst, klasselærerteam, med vekt på prosessuelt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling.

Kunnskapsprosessene er avhengig av et kunnskapsutviklende miljø, ”Ba”, hvor det å få i gang samtaler i klasselærerteamene er det essensielle (Von Krogh et. al.2007). Gotvassli (2007) påpeker i denne sammenheng at kommunikasjonen og kommunikative ferdigheter har en sentral plass i læringsprosessen. Kunnskapsutvikling i klasselærerteam baserer seg på det teammedlemmene kan og vet fra før. Gjennom utveksling av informasjon, erfaringer og synspunkter i dialog og refleksjon, kan ny kunnskap og handlingskompetanse skapes (Lillejord 2006). Samarbeidsklimaet og kommunikasjonen i klasselærerteamene er viktige faktorer for at taus kunnskap kan omdannes til eksplisitt kunnskap (Gotvassli 2007).

Kunnskapsprosessen i klasselærerteamene er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Von Krogh et.al. (2007) har formulert fem hjelpere i denne sammenheng: 1) Formulere en kunnskapsvisjon, 2) Lede samtaler, 3) Mobilisere kunnskapsaktivister 4) Skape den riktige konteksten og 5) Gjøre den lokale kunnskapen global.

Kunnskapsprosessen knyttes også til kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene. SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi (1995) skisserer fire faser ved kunnskapsdelende prosess med vekselvirkning mellom frigjøring av taus og eksplisitt kunnskap: 1) Sosialisering, 2) Eksternalisering, 3) Kombinering og 4) Internalisering. Prosessene genererer og forsterker kunnskapen ved at kunnskapsprosessene foregår i en spiral, det Gotvassli (2007) omtaler som kunnskapsspiralen. Med utgangspunkt i denne forståelsen, kan kunnskapsdeling ved SEKI-modellen sees i lys av prosessuell kunnskapsutvikling.

Refleksjon har en sentral plass innen prosessuell kunnskapsutvikling i klasselærerteam. Refleksjon er viktig for å åpne for endring av atferd som resultat av læring og utvikling av ny kunnskap (Schön 2001). Schön (2001) innførte begrepene reflekterende praktiker og

reflection – in- action. Organisatorisk læring og utvikling av en lærende organisasjon er nært knyttet til refleksjon og reflekterte praktikere (Lillejord 2006).

Jeg vil på bakgrunn i det som er nevnt over, ta utgangspunkt i følgende tilnærming og rekkefølge i analysen av kunnskapsprosessene i klasselærerteamene:

1. Klasselærerteam som en kunnskapshjelpende kontekst
2. Kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteam med utgangspunkt i SEKI-modellen
3. Refleksjon i klasselærerteamene

Alle tre perspektiver er nært knyttet til hverandre i den helhetlige kunnskapsprosessen. Og som nevnt tidligere, vil jeg også i noen sammenhenger referere til forhold knyttet til forskningsspørsmål 1, samarbeidet i klasselærerteam. Hvordan samarbeidet fungerer, er nært forbundet til de nevnte tilnærminger i forskningsspørsmål 2. Dette gjelder spesielt kommunikasjon og forhold knyttet til begrepet omsorg (Von Krogh et. al.2007). Hvis ikke samarbeidet og kommunikasjonen i klasselærerteamene fungerer godt, kan det få negative konsekvenser for kunnskapsprosessene i teamene.

5.4.1 Klasselærerteamene som kunnskapshjelpende kontekst.

Kunnskapsutvikling forutsetter et klart problem eller en klar oppgave som inneholder et klart mål og tydelige intensjoner. Det forutsettes også at det er relativt faste posisjoner og relasjoner mellom de ulike elementene i læringsnettverket (Gotvassli 2007). En kunnskapshjelpende kontekst vil fremme og påvirke utviklingen av kunnskapsutvikling, med fokus på å utvikle forbedringsstrategier (Von Krogh et.al. 2007). Det er min forståelse av begrepet når jeg skal analysere klasselærerteamene som en kunnskapshjelpende kontekst. Organiseringen med klasselærerteam kan sies dekkende for de nevnte forutsetningene. Alle teamene har samme oppgave, å skape et godt læringsmiljø og opplæringsvilkår, både for klassen som helhet og enkeltelevene. Gjennom teamsamarbeidet og utvikling av nye kunnskaper og handlingskompetanse søker en å mestre nevnte oppgaver. Skolesektorens og skolens utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 er et utgangspunkt for dette arbeidet. Det gjennomføres teammøter med jevne mellomrom, og med faste medlemmer. Relasjoner kan knyttes både til felles og individuelle utfordringer for medlemmene teamene, og til relasjonene teammedlemmene i mellom.

Prosessen med kunnskapsutvikling vil i betydelig grad forenkles ved hjelp av en støttende visjon, en funksjonell struktur, fri og utvungen dialog og kunnskapsaktivister som fungerer som lim i klasselærerteamene. Kunnskapsutviklingen i teamene kan arte seg som en sløyfe for tilbakemelding (Von Krogh et.al.2007). Målet er hele tiden å forandre og tilpasse skolens forbedringsstrategier og dens visjoner. I denne sammenheng har samarbeidet i klasselærerteamene en viktig misjon. Det er bakgrunnen for etableringen av klasselærerteamene.

5.4.1.1 Kunnskapsvisjoner

I det sammensatte ordet kunnskapsvisjon, legger jeg i min forståelse av begrepet visjon, at det har til hensikt å vise retning for arbeidsområder som skal stimulere til kunnskapsutvikling i klasselærerteamene. Von Krogh et. al. (2007) viser til at det er nødvendig å ha en visjon for arbeidet i klasselærerteamene. I denne sammenheng er skolesektorens og skolens utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 (s. 9-10) et viktig utgangspunkt. Utviklingsmålene setter søkelyset på ulike områder hvor skolen har forbedringspotensialer og er førende for det arbeidet som skal foregå i klasselærerteamene. Kunnskapsvisjonene til arbeidet i klasselærerteamene knyttes til ” å dra lasset i lag” og ” å være tettere på den enkelte elev”. Hovedmålsettingen med organiseringen av klasselærerteam er at hver enkelt lærer og kontaktlærer er å gjøre en så god jobb som mulig, endre og forbedre praksis i klasserommet som ikke fungerer tilfredsstillende.

I gruppeintervjuene med kontaktlærerne spurte jeg om de opplevde et kollektivt ansvar for klassen, ved at alle lærerne var med på ”å dra lasset i lag” og i riktig (avtalt) retning. Kontaktlærerne gir uttrykk for at de har litt forskjellige erfaringer med dette. Det er blitt bedre etter at ordningen med klasselærerteam ble etablert, men kontaktlærerne presiserer at det til syvende og sist er dem som har hovedansvaret for klassen som helhet. En av respondentene sier det slik:

” Det er oftere møter nå. Jeg har i hvert fall en følelse av at vi drar mer i lag nå. Jeg vet ikke om det er innstillingen til lærerne som har forandret seg, eller om det er organiseringen av klasseteammøtene som har blitt bedre”. (R-18)

Respondentene i undersøkelsen henviste i liten grad eksplisitt til de konkrete utviklingsmålene i svarene sine, men på spørsmål om saker de har arbeidet med i teammøtene, kan disse knyttes til de fleste utviklingsmålene og spesielt til det å være ” å være tettere på den enkelte elev”. I

noen få saker var intensjon i teamsamarbeidet å arbeide seg fram til en felles handlingsstrategi hos teammedlemmene i teamet, for eksempel knyttet til elevenes PC bruk i undervisningen og visjonen om ”å dra lasset i lag”.

En hovedtendens i datamaterialet tyder på at det er teammedlemmenes egne faglige og pedagogiske behov og utfordringer i klasserommet, og ikke minst forhold knyttet til enkeltelever, som settes på dagsordenen i klasselærerteammøtene (Jfr. tabell 2 i kapittel 5.4.2.1 side 75) .

Oppsummert kan en si at samarbeidet i klasselærerteam har et situasjonsbestemt utgangspunkt, og felles visjon om å være ”å være tettere på den enkelte elev” og ”dra lasset i lag”. De fleste sakene som er tatt opp i teammøtene, kan knyttes til de nevnte visjoner og målsettinger.

5.4.1.2 Få i gang samtaler

Å få gang samtaler i klasselærerteamene, betyr at noen tar ansvar for å etablere et godt grunnlag for kommunikasjonsprosessene i teamene. Det innebærer blant annet å møte forberedt til teammøtene. Sakliste med saker som teammedlemmene opplever er relevante for deres arbeidsoppgaver, må foreligge. Videre må en ansvarlig lede samtalen, være ordstyrer og sørge for at alle som ønsker det kommer til ordet. Med referanse til tidligere analyse i kapittel 5.2.1.1 (s.49-51), er det kontaktlærerne som leder samtale i teammøtene, men at de fleste teammedlemmene er aktive deltakere i kommunikasjonen. Samtlige kontaktlærere oppgir at de opplever at teammedlemmene er likeverdige i samarbeidet.

Kommunikasjonen og forhold knyttet til omsorg i teamsamarbeidet, er viktige faktorer knyttet til det å lede samtaler (Von Krogh et.al.2007). Siden disse forholdene er belyst tidligere i avhandlingen med henvisning til kapitlene 5.2.1.2 (s. 51-52) og 5.2.1.3 (s. 52-55), nøyer jeg meg her med å nevne at analysen av kommunikasjonen og omsorgsnivået i klasselærerteamene tyder på at det er et godt grunnlag for å lede kunnskapsutviklende samtaler i teamene.

Kunnskapsutvikling i en sosiokulturell kontekst, krever samhandling og kommunikasjon mellom aktørene. Von Krogh et.al. (2007) påpeker viktigheten og den betydning samtaler har

i prosessene med kunnskapsutvikling. Gjennom samtaler i klasselærerteammøtene utforskes nye idèer og perspektiv. Man reflekterer individuelt eller kollektivt over egen og andres forståelser og praksis i saken. Den gjensidige utvekslingen av idèer, betraktninger og oppfatninger som det er rom for i samtalen, representerer det første og viktigste steget i en prosess for kunnskapsutvikling, å dele taus kunnskap i et mikrosamfunn (Von Krogh et.al. 2007). I tillegg påpeker Von Krogh et.al (2007) at kunnskapshjelperen som leder samtaler, ikke bare påvirker utvekslingen av taus kunnskap, men også alle de andre fasene i kunnskapsutviklingen. Von Krogh et.al. (2007: 151) viser til at samtalen har to formål: 1) Bekreftelse på kunnskap og 2) Utvikling av kunnskap.

På mitt spørsmål i spørreundersøkelsen og intervjuene om *hvilken funksjon klasselærerteamene har for teammedlemmene*, oppgir 21 av totalt 22 respondenter flere ulike områder som kan knyttes til samtalen i teamene. Hovedtendensen i tilbakemeldinger er knyttet til: 1) Orientering om enkeltelever, 2) Etablering av felles handlingsstrategier hos teammedlemmene, 3) Saker relatert til å trygge lærerne og kontaktlærerne i klasserommet 4) Utveksling av relevant informasjon knyttet til klasemiljø, klasseledelse, undervisning og pedagogiske spørsmål. Her henviser jeg også til tabell 2 (s.75) for mer detaljert oversikt av saker som er tatt opp i klasselærerteamene.

Det å få tilgang til og utveksling av nødvendig informasjon, og innblikk i teammedlemmenes ulike erfaringer og synspunkter, trekker flere respondenter i undersøkelsen fram som spesielt verdifullt. Mange lærere/kontaktlærere oppgir at dette har stor nytteverdi for dem i deres daglige arbeid i klasserommet, både i henhold til utvikling av individuell handlingskompetanse, og kollektive handlingsstrategier. Det vises til Von Krogh et.al. (2007) og bekreftelse på kunnskap. Følgende to respondenter uttaler det slik fra spørreundersøkelsen:

” Jeg får innblikk i hvilke opplevelser de andre lærerne har i/med klassen, jeg får mer innsikt i strategier man bør eller ikke bør bruke i opplæringen, og får et mer helhetlig bilde av den enkelte elev. Det oppleves som en god ting, for ellers er det fort gjort å bli ”snøblind” når man bare møter elevene i sine egne fag”.(R-3)

” Det er en stor fordel. Lærerne kjenner elevene fra forskjellige sider, og ser ulike aspekter ved skolesituasjonen. Det er utrolig stor fordel å ha alle typer lærere inn i et slikt samarbeid.” (R- 19)

Gjennom kommunikasjon preget av trygghet og tillit til hverandre, og takhøyde for ulike meninger, oppgir flere respondenter at de hadde etablert ny forståelse og handlingskompetanse i forhold til saker som var tatt opp og diskutert i klasselærerteammøtene. En respondent gir uttrykk for dette slik i ett av intervjuene:

”Jeg er blitt tydeligere klasseleder selv. Får tips fra andre som jeg er mer bevisst på. Hvordan en organiserer klassen. PC-bruk har fungert bedre i år enn i fjor, fordi jeg ser at det må strammes inn og gjøre ting annerledes. Det er slike ting det er greit å få synspunkter på, hvordan de andre lærerne gjør det. Prøver ut, og ser hva som fungerer”.(R-21)

Sitatet kan knyttes til utvikling av kunnskap, det andre formålet som Von Krogh et. al. (2007) påpeker som viktig for samtaler.

Oppsummert tyder analysen på at personalisert kunnskap deles mellom teammedlemmene i teammøtene, noe som også bekreftes gjennom de sitatene som er tatt med i underkapittelet. Analysen knyttet til forskningsspørsmål 1, tyder det på at kommunikasjonen i teamene er åpen, inkluderende, støttende og preget av gjensidig tillit. Disse forholdene er en forutsetning for de gode samtalene mellom teammedlemmene, og avgjørende for hvordan de andre kunnskapshjelperne fungerer, og for å frigjøre taus kunnskap (Von Krogh et.al. 2007) Analysen av kunnskapshjelperen ”å få i gang samtaler” tyder på at samtalenes innhold i teammøtene både bekrefter kunnskap og er med på å utvikle kunnskap.

5.4.1.3 Mobilisere kunnskapsaktivister

I følge Von Krogh et.al. (2007) spiller kunnskapsaktivistene en nøkkelrolle når det gjelder å utvikle den riktige kunnskapshjelpende konteksten. De arbeider for å få på plass det kunnskapsrommet, ”ba”, som oppmuntrer til nyskaping. Ved å utvikle et skapende miljø for kunnskapsutvikling, kan kunnskapsaktivistene hjelpe dem som skal utvikle kunnskap. Både til å ta i bruk sine personlige erfaringer og løfte tyngende kunnskap av skuldrene deres (Von Krogh et.al.2007).

I min analyse av ledelse av teammøtene, jfr. kapittel 5.2.1.1 (s.49-51), konkluderer jeg med at kontaktlærerne fungerer som kunnskapsaktivister. Dette ut fra at det er de som setter dagsordenen for teammøtene, leder møtene, og dokumenter arbeidet i teamene i form av referater. I tillegg har de et overordnet hovedansvar for sine kontaktelever og det arbeidet som gjøres i forhold til den enkelte klasse, for eksempel forhold knyttet til klassemiljø og

klasseledelse. Videre vil de ha som oppgave å skape engasjement for samarbeidet i teammøtene, skape rom for at nødvendig informasjon og utveksling av erfaringer knyttet til saker på dagsordenen, bringes inn i teammøtene.

I intervjuene påpeker samtlige kontaktlærere at de savner flere innspill fra teammedlemmene med aktuelle saker til saklisten. Kontaktlærere ønsker at de andre teammedlemmene skal være mer aktive i å utforme dagsordenen for teammøtene. Her kom det også fram at i noen tilfeller skisserer kontaktlærerne et forslag til de andre teammedlemmene om felles handlinger i klasserommet, til diskusjon i klasselærerteamene. Videre sier de at forslagene kommer på bakgrunn av egne erfaringer, og behovet for å handle forutseende (Von Krogh et.al. 2007). En kontaktlærer sier det slik i forhold til PC bruk i klassen:

” Jeg sa hvordan jeg ønsket å ha det i klassen min, så ble vi enige om at slik vil vi ha det. Og jeg tror at det stort sett har blitt slik. Jeg har ikke opplevd at elevene har sagt at det fungerer forskjellig”.(R-22)

Oppsummert kan en si at kontaktlærerne oppfyller rollen som kunnskapsaktivist sett i lys av at det er de som setter dagsordenen og leder samtaleene i teammøtene. Det er også kontaktlærerne som dokumenterer samarbeidet i klasselærerteamene i form av referater. Dagsordenen og ledelse av teammøtene kan være viktige premissleverandører for kunnskapsutviklingen i teamene. Ikke for å kontrollere kunnskapsutviklingen, men for å stimulere den i konteksten av samarbeidet i klasselærerteamene. I denne sammenheng er det viktig å påpeke det som kom fram i analysen i kapittel 5.2.1.1 (s. 49-51) , hvor samtlige kontaktlærere gir tilbakemelding om at deres erfaringer tilsier at alle teammedlemmene oppleves som likeverdige i samarbeidet (Von Krogh et.al.2007).

5.4.1.4 Utvikle den riktige konteksten.

Å utvikle den riktige konteksten omfatter organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid (Von Krogh et.al.2007). Organiseringen av klasselærerteam vurderer jeg kan være et eksempel på slik struktur.

Når det gjelder samarbeidet og relasjonene i klasselærerteamene, viser jeg til tidligere i kapittel 5.2.1 (s.49-55) hvor dette er analysert og tolket. Derfor kommenteres ikke de forholdene mer her, utover at analysen tyder på et godt samarbeidsklima og at relasjonene

mellom medlemmene i klasselærerteamene kan karakteriseres som gode og at klasselærerteamene til en viss grad fungerer som et felles refleksjonsrom "Ba".

Klasselærerteamene er organisert som selvstyrte team, uten direkte påvirkning, styring eller kontroll av ledelsen. I intervjuene spurte jeg kontaktlærerne hvilke erfaringer og tanker de har om dette. Alle seks kontaktlærerne var helt klar i tilbakemeldingene sine, klasselærerteamene er en arena for lærerne og kontaktlærerne som står tettest opp i arbeidet med elevene. Det er de som kjenner hvor "skoen trykker", og kan sette dagsordenen på møtene ut fra det. Det å selv kunne sette dagsordenen for møtene, vurderte de som positivt og en styrke for det arbeidet som teamene utfører. Dette kan medføre at teammedlemmene kan få et eierforhold til arbeidsprosessene i klasselærerteamene, noe som kan påvirke en positiv motivasjon for samarbeidet. Følgende tre respondenter sier det slik i intervjuene om klasselærerteamene som selvstyrte team:

"Det er unaturlig at det er ledelsen som skal lede møtene. Skal vi være en lærende organisasjon, må det være de som føler behovet som legger fram utfordringen sin. Ikke en som kommer uten i fra. Hvis det skal ha noe nytte, må deltakerne føle at dette angår meg selv. Det er viktig at sakene kommer innen i fra". (R-22)

"Det er et forum hvor det er høyt under taket, det kan det også være med ledelsen til stede. Men vi skal være i stand til å ta det ansvaret selv" (R-17)

"Det tenker jeg er greit. Det er et møte for dem som har klassen". (R-21)

I utgangspunktet vurderte kontaktlærerne det slik at klasselærerteammøtene ikke er en arena for skolens ledelse, men at ledelsen (rektor og/eller pedagogisk leder) kan bli inviterte med på møtene hvis det er behov for det. Dette er i tråd med Von Krogh et. al (2007).

Kunnskapsledere bør legge til rette for kunnskapsutvikling, framfor å kontrollere den. Noen av kontaktlærerne viste til referatene fra teammøtene som kilde for ledelsen å holde seg oppdaterte i forhold til de sakene som klasselærerteamene hadde arbeidet med, med mulighet til å etterspørre mer om sakene hvis det var behov for det.

I svarene fra mange respondenter, kommer det fram at de har forventninger om, og erfaringer med, at klasselærerteamene til en viss grad fungerer som et "Ba". Dette felles refleksjonsrommet fungerer som en arena hvor teammedlemmene kan få del i hverandres erfaringer og synspunkter, i saker som har direkte nytte og relevans for deres arbeidsoppgaver, og hvor de

kan utvikle ny kunnskap og handlingskompetanse. Knapphet på tid oppgir mange respondenter som et hinder for mer felles refleksjon i teammøtene. Teammedlemmene arbeider sammen i et konsept, mens de omdanner taus kunnskap til effektiv sosial kunnskap, det Von Krogh et. al. (2007) karakteriserer ”å leve med kunnskapen”. Følgende to respondenter uttrykker seg slik:

” Som kontaktlærer har jeg stor nytte av disse møtene, både for å kunne gi og motta viktig info vedrørende elevene. Det er personlig nyttig å kunne ”speile” sine inntrykk og meningsytringer mot kollegaenes, og flere av kollegers måte å forholde seg til kolleger og medelever på, er en inspirasjon for meg i mitt arbeid. Det er et krevende yrke og det er lett å se kun det negative når vi er nedlesset i arbeid”(R-14).

”Det ligger mye læring i å organisere slike team, fordi man har bestandig forskjellige erfaringer som vi kan dra nytte av. Det ene trenger ikke å være bedre enn det andre, men vi kan i hvert fall få noen idèer på hvordan vi kan gjøre det. Gjerne også spørsmål på hvorfor man gjør det og begrunne hvorfor man gjør ting. Ikke for å blitt tatt, men nysgjerrig på hvorfor gjør du det. Det blir en bevisstgjøring for meg selv”.(R-22)

Sitatene over påpeker og bekrefter en organisasjonskultur preget av ”delingskultur”, hvor gode relasjoner mellom teammedlemmene er en viktig forutsetning for at kunnskapsdeling kan skje. Ikke minst gjelder dette frigjøring av taus kunnskap (Von Krogh et.al.2007).

Oppsummert tyder analysen på at organiseringen av klasselærerteam kan være en hensiktmessig kontekst for kunnskapsutvikling. Dette understrekes ved at relasjonene mellom teammedlemmene og samarbeidet i teamene vurderes som positivt av de fleste respondenter. Videre fremhever samtlige kontaktlærere organiseringen med selvstyrte team som en styrke for teamsamarbeidet, ved at teamene arbeider ut fra delegert ansvar og myndighet. Analysen tyder også på en organisasjonskultur preget av en ”delingskultur”, men med lite tid til felles refleksjon.

5.4.1.5 Gjøre den lokal kunnskap global

Hensikten med denne hjelperen er å spre kunnskap i organisasjonen. Globalisering av den lokale kunnskapen forstår jeg med det å styrke kunnskapen på tvers av klasselærerteamene. Prosessen fører til at kunnskapen blir global fordi den blir gjenskapt på det lokale nivået. Alle de fire andre hjelperne vil virke inn på å gjøre lokal kunnskap global (Von Krogh et.al. 2007).

Her tar jeg utgangspunkt i at de fleste lærere og kontaktlærere ved skolen er medlemmer av flere team. I oversikten i innledningen av kapittel 5, tabell 1 (s.47), ser vi at hovedvekten av antall team de er medlemmer av, er mellom to og tre. I få tilfeller er enkelte medlemmer av seks klasselærerteam. Dette har sammenheng med hvilke fag man underviser i. I fag med bare to til tre timer i uka, må man undervise i mange klasser når en har 100% stilling.

I intervjuene stilte jeg spørsmål om praksisen med at erfaringer fra ett klasselærerteam, ble overført til andre klasselærerteam når medlemmene deltar i flere team. Svarene som kom fram i intervjuene tyder på at dette skjer til en viss grad, ved at det refereres til hvordan en tilsvarende sak ble håndtert i et annet team eller tidligere i en annen klasse. Følgende to respondenter fra intervjuene sier det slik om dette forholdet:

”Det er ganske mange av oss som er med i flere team.(...), Ja, det hender at vi tar med oss forhold som er diskutert i andre klasselærerteam. Det skjer nok”. (R-17)

” Jeg har tidligere vært opp i tilsvarende saker selv. Klasselærerteamet skal være et sted for erfaringsspredning. I fjor hadde jeg en elev som hadde tilsvarende utfordringer, og da gjorde vi det slik. At vi kan ta imot de idèene som kommer, og lærer av det.” (...). (R-22)

På en annen side, man skal ikke se bort fra at kunnskap som er etablert i ett klasselærerteam, og internalisert hos individet, kan overføres til et annet klasselærerteam uten at man er bevisst på at det. Det kan være en annen form for kunnskapsspredning i organisasjonen ved å gjøre lokal kunnskap global. I følge Von Krogh et.al. (2007) er global kunnskap når den blir gjenskapt og ikke bare gjentatt. I denne sammenheng kan kunnskaper etablert i ett klasselærerteam, gjenskapes i ett annet, med delvis andre aktører som pådrivere. Den globale kunnskapen brukes som basis for ny lokal kunnskapsutvikling.

En oppsummering av analysen tyder på at lokal kunnskap til en viss grad gjøres global. Teammedlemmer overfører kunnskaper fra ett team til ett annet, ved at de er medlemmer i flere ulike team. I intervjuene bekrefter kontaktlærerne at dette har forekommet i noen få tilfeller. I denne sammenheng gjøres lokal kunnskap global, ved at kunnskap etablert i ett klasselærerteam, overføres til ett annet team som grunnlag og inspirasjon, input, for å gjenskape ny kunnskap i ett annet klasselærerteam (Von Krogh et. al.2007). Sitatene ovenfor bekrefter at dette har forekommet.

5.4.1.6 Oppsummering av klasselærerteam som kunnskapshjelpende kontekst

Med utgangspunkt i analysen av de fem kunnskapshjelperne (Von Krogh et. al.2007) konkluderer jeg med at organiseringen av, og arbeidet i, klasselærerteamene kan fungere som en kunnskapshjelpende kontekst for utvikling av kunnskap og ny handlingskompetanse. Dette begrunner jeg i følgende forhold framkommet i analysen:

Kunnskapsvisjonene knyttes til skolesektorens og skolens utviklingsmål for skoleåret 2010/2011, og felles visjon for arbeidet i klasselærerteamene om ”å være tettere på den enkelte elev” og ”dra lasset i lag”. Kontaktlærernes fungerer som kunnskapsaktivister, det er de som i utgangspunktet setter dagsordenen, leder samtalene i klasseteammøtene og dokumenterer saker og avgjørelser i referater fra teammøtene. Klasselærerteamene arbeider i en kontekst som selvstyrte team, uten å bli kontrollert og ledet av skolens ledelse, med delegert myndighet og ansvar. Klasselærerteamene fungerer til en viss grad som refleksjonsrommet ”Ba”. Ved at de fleste lærere og kontaktlærere er medlemmer av flere klasselærerteam, kan erfaringer fra samarbeidet i ett klasselærerteam bringes videre til andre team, og dermed medvirke til spredning av kunnskap og god handlingskompetanse mellom teamene, knyttet til helperen gjøre lokal kunnskap global Til sammen er de nevnte forholdene dekkende for det Von Krogh et.al. (2007) påpeker som hjelperne i en kunnskapshjelpende kontekst.

Klasselærerteamenes funksjon som kunnskapshjelpende kontekst er en viktig faktor i prosessene knyttet kunnskapsutvikling i teamsamarbeidet, når kunnskap skal deles og skapes (Von Krogh et. al.2007). I nest underkapittel vil jeg analysere hvilke kunnskapsdelende prosesser vi finner i klasselærerteamene med utgangspunkt i SEKI-modellen.

5.4.2 SEKI-modellen og kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene

SEKI-modellen (s.22) skisserer en prosess som kan anvendes til kartlegge om samarbeidet i klasselærerteamene genererer til kunnskapsdeling i teammøtene. Modellen omhandler hvordan taus kunnskap kan frigjøres og omdannes til eksplisitt kunnskap, før den går over fra eksplisitt til taus kunnskap igjen. Prosessen foregår som en veksling mellom taus og eksplisitt kunnskap, i en sirkulær prosess som stadig generer ny kunnskap (Gotvassli 2007). Dette betegnes av Gotvassli (2007) som kunnskapsspiralen, markert med piler i sentrum av SEKI-modellen (s.22).

Utgangspunktet er personalisert kunnskap, som gjennom de kunnskapsdelene prosessene omdannes til kodifisert kollektiv kunnskap, før de igjen går tilbake som personalisert kunnskap. Personalisert kunnskap er kunnskap knyttet til det enkelte teammedlem, mens kodifisert kunnskap er delt kunnskap mellom teammedlemmene (Gotvassli 2007).

Med utgangspunkt i hvordan modellen er framstilt i figur 3 (s.22), tar jeg for meg modellens fire hovedfaser steg for steg når jeg analyser og tolker kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene. Jeg velger denne framgangsmåten for å holde fasene litt fra hverandre i framstillingen, selv om de går over i hverandre i praksis (Gotvassli 2007). SEKI-modellen består av følgende fire hovedfaser:

1) Sosialisering 2) Eksternalisering 3) Kombinering 4) Internalisering.

I de neste underkapitlene vil jeg komme nærmere inn på hvordan sakene er blitt behandlet i klasselærerteamene og kan danne grunnlag for kunnskapsdeling.

5.4.2.1 Sosialisering

Min forståelse av sosialisering er hvordan medlemmene i klasselærerteam deler erfaringer fra egen praksis, tanker, følelser og synspunkter med hverandre ut fra de saker som tas opp i teammøtene. Samarbeidet om de enkelte klassene, utgjør en felles kontekst for kunnskapsutviklingen i teamene, basert på muntlig kommunikasjon (dialog) og personlig kontakt. Tidligere i avhandlingen er samarbeidet karakterisert som preget av en ”delingskultur”. Den sosiale konteksten, klasselærerteamene, kan bidra til å fremme både individuell og kollektiv utvikling av kunnskap. Det er i interaksjonen med de andre teammedlemmene at kunnskap kan deles, og deles igjen og forsterkes når teammedlemmene inngår som en del av konteksten (Von Krogh et. al. 2007).

I spørreundersøkelsen og intervjuene stilte jeg spørsmål om: *Hvilke tema har dere tatt opp i klasselærerteammøtene hittil i skoleåret 2010/11? Valg av tema synliggjør dagsordenen for teammøtene, og kan synliggjøre hvilke saker som blir behandlet i teamsamarbeidet, og hvordan de blir behandlet.*

Her er det svar fra 22 respondenter. De fleste respondentene har oppgitt flere ulike tema. Hovedvekten av tema som blir oppgitt er:

Antall respondenter Tema som er tatt opp

20 av 22 respondenter	Orientering om og forhold knyttet til enkeltelever (eksempel sykdom, fravær, orden, faglige og pedagogiske forhold)
16 av 22 respondenter	Utteksling av relevant informasjon knyttet klassemiljø, klasseledelse, undervisning og pedagogiske spørsmål
11 av 22 respondenter	Etablere felles praksis hos lærere i samme klasse gjennom felles diskusjon i teamet. Konkrete eksempler som er nevnt er elevenes PC bruk i timene og forhold knyttet til klasseledelse
6 av 22 respondenter	Saker som kan knyttes til å skape trygghet for utøvelsen av lærer/kontaktlærerrollen i klasserommet, ved at teammedlemmene i dialog etablerer individuelle og felles handlingsstrategier ved for eksempel å utveksle gode eksempler for håndtering av konkrete utfordringer

Tabell 2. Oversikt over hovedvekten av tema i klasselærerteammøtene.

Oversikten viser en overvekt med saker som er knyttet til enkeltelever som strever med skolegangen, men også saker knyttet til klassen som helhet og klasseromsledelse. Både i spørreundersøkelsen og intervjuene kom det fram at møtetiden i hovedsak var knyttet til slike saker. Følgende to respondenter fra intervjuene sier det mer utfyllende om saker som er tatt opp i klasselærerteam:

”Det er tosidig. Det første er individsaker. Utfordringer knyttet til enkeltelever og tilrettelegging på prøver og eksamen. Utfordringer knyttet til fravær har vi snakket en del om. Systemsaker, spesielt i starten, regler og klasseledelse. Jeg synes det er viktig å ta dette opp i starten av skoleåret, for å få en felles forståelse. Vi tok opp blant annet bruk av data. Det synes jeg er viktig, at lærerne styrer bruken av dataen. At elevene har PC-en nede når læreren starter timen. Jeg fikk lærerne med på at det er viktig. At vi hilser ved pulten. Når elevene skal ha anmerkning i forhold til å komme for sent til timen. Når er dette? Når er eleven for sen? At vi var enige om når det var. Organisering av klasserommet, hvordan pultene skulle stå, greit at klasserommet var organisert slik vi ønsker det”. (R-22)

”Vi har tatt opp mye av det samme som .. (forrige sitat) nevner. Vi har snakket om læringsmiljø, PC-bruk. Samarbeid elever i mellom, hva som er viktig og hvordan få det til å fungere. Kanskje noen elever fungerer dårlig sammen. Forhold som går på klassen som helhet, så er det lett å informere og innhente informasjon fra alle faglærerne. Det kan jo være

slik at det går godt i ett fag, men ikke i ett annet fag. Hvem som sitter sammen, og synspunkter på det har vært tatt opp. Klassen som helhet, ro og orden og generelle forhold knyttet til oppførsel og fravær. Generelle retningslinjer som dere (forrige sitat) har. Innleveringsfrister. Og en god del om enkeltelever, informasjon fra kontaktlærer til faglærere, som har kommet fram i elevsamtaler og uformelle samtaler. I tillegg er det informasjon fra sosialpedagogisk rådgiver og andre. Det er nyttig når det kommer respons fra faglærerne, tilbakemelding på hvordan ting har fungert. Individuell tilpasning. Eksamen. Hvordan legge til rette for elever som ikke er så aktive muntlig. PC-opplæring i høst, hvem gjør hva (jfr. digital kompetanseplan). Utviklingsmålene i forhold til fravær og tilstedeværelse”.(R-21)

Sitatene over kommer fra to kontaktlærere som utdyper detaljert andre områder, saker, som har vært tatt opp i deres ”egne” teammøter. De to kontaktlærerne hadde et større fokus på det de kaller for ”systemsaker”, felles for hele klassene, enn det som kommer fram i svarene til de andre kontaktlærerne i intervjuene. I intervjuene var de to kontaktlærerne tydelige på at dette var saker som de vurderte som viktige å ta opp i teammøtene, i tillegg til saker knyttet til enkeltelever.

Under intervjuene reflekterte kontaktlærerne rundt tidsbruken i teammøtene i forhold til enkeltelever. De opplever at det er en utfordring å få tid til andre aktuelle saker også, og spesielt på forhold som har med klassen som helhet å gjøre, eksempelvis klassemiljøet og klasseledelse. Spesielt én kontaktlærer fokuserte på at utfordringer knyttet til enkeltelever i lengden kan oppleves som energitappende på hele teamet, og gi en opplevelse av liten framdrift i klasseteammøtene. Det var mange av de samme sakene som gikk igjen i møte etter møte i noen klasselærerteam.

Som tidligere nevnt, er klasselærerteamene sammensatt av lærere med til dels svært ulike fagkompetanse og ulike erfaringer, noe som samtlige kontaktlærere påpekte i intervjuene er en styrke for teamsamarbeidet. De begrunner dette med at det er mange lærere som ser enkeltelevne og klassen som helhet i ulike kontekst (fagene), og etablerer ulike erfaringer med elevene og klassen. Det medfører at ulike perspektiv bringes inn i de sakene som tas opp i teammøtene. Mange respondenter gir tilbakemeldinger om opplevelse av at de får et mer nyansert bilde av enkeltelever og klassen gjennom dialog i teammøtene. Deres eget perspektiv blir i noen tilfeller utfordret i møtet med andres perspektiv i saken. I denne prosessen blir personalisert og eksplisitt kunnskap, omdannet til kodifisert kunnskap (delt kunnskap), og her ligger muligheten til å frigjøre taus kunnskap (Von Krogh et.al. 2007).

Følgende to sitater fra spørreundersøkelsen understreker forholdet ved at ulike perspektiver blir presentert i teammøtene:

”Jeg får et mer omfattende inntrykk (helhetsinntrykk) av elevene ved at ulike faglærere er samlet i teammøtene”. (R-2)

”Jeg får satt eleven inn i et større perspektiv. Det er fint å ha med seg inn i klasserommet”. (R-10)

Oppsummert kan en si at det foregår en sosialiseringssprosess i klasselærerteamene når ulike perspektiver og erfaringer knyttet til konkrete saker på dagsordenen, blir utvekslet, delt og diskutert mellom teammedlemmene i teammøtene. Dialogen i teammøtene er med utgangspunkt i personalisert kunnskap, tilegnet gjennom praksiserfaring. Mange respondenter oppgir at de får endret sin forståelse og utviklet nye kunnskaper gjennom teamsamarbeidet, på bakgrunn av at erfaringer blir delt mellom teammedlemmene. Dette leder oss over på neste fase i prosessen, eksternalisering, hvor frigjøring av taus kunnskap er essensielt.

5.4.2.2 Eksternalisering

Begrepet eksternalisering mener jeg betyr det å uttrykke taus kunnskap til forståelig form, omdanne den til eksplisitt kunnskap slik at den blir gjort tilgjengelig for de andre teammedlemmene gjennom dialog og refleksjon i teammøtene. Lærere er karakterisert som kunnskapsarbeidere, deres ferdighetskompetanse består av betydelig implisitt taus kunnskap (Lillejord 2006).

Teammøtene blir av de fleste respondentene, med henvisning til forrige underkapittel, karakterisert som en arena for å utveksle erfaringer og ulike perspektiver i saken gjennom fortellinger, sammenligning og felles utvikling. I interaksjonen mellom teammedlemmene skapes nye individuelle og kollektive handlingsstrategier på hvordan konkrete utfordringer kan møtes. De konkrete utfordringer er knyttet til de saker som er tatt opp i teammøtene. Dette gjelder spesielt i saker som medfører diskusjon og refleksjon i teammøtene, for eksempel i saker der målsettingen er å komme fram til en felles handlingsstrategi i teamsamarbeidet. Teammedlemmene diskuterer seg fram til en begrunnelse for det nye handlingsgrunnlaget, ved å fokusere på ”Know how”, jfr. kapittel 3.6 (s. 32).

I prosessen knyttet til eksternalisering skjer det en overføring av både ”Know what” (hvordan) som knyttes til eksplisitt kunnskap hos det enkelte teammedlem og eventuelt til de øvrige teammedlemmene, og ”Know how” (hvorfor) i teamsamarbeidet. ”Know how” er knyttet til

taus kunnskap, individuelle og er situerte kunnskaper. Disse to typene kunnskaper, står ikke i motsetning til hverandre, men det generative ligger i samspillet (Gotvassli 2007). Når dialogen i teamene har fokus på ”Know how”, får teammedlemmene tilgang til tanker og følelser som ligger bak handlingene, og på denne måten frigjøres taus kunnskap og omdannes til eksplisitt kunnskap. I følge Gotvassli (2007) er det ikke bare beskrivelsen og begrunnelsen for handlingene som er viktig når taus kunnskap skal frigjøres. Man må også knytte dette til kroppslige fenomener. I kommunikasjonen i klasselærerteamene vil for eksempel også gester, mimikk og tonefall være med på å avdekke taus kunnskap.

To ord som går mye igjen i svarene fra respondentene er orientering om og informasjon om, knyttet til de sakene som er skissert innledningsvis, og spesielt i forhold til enkeltelever. Kunnskapsutvikling i et prosessuelt perspektiv er når informasjonen og orienteringer bearbeides av teammedlemmene og fører til ny forståelse, ny kunnskap og handlingskompetanse. Prosessen bygger på at det enkelte teammedlem deler sine mentale modeller og ferdigheter med de andre i teamet, samt gir uttrykk for tanker og følelser knyttet til dem (teft, magefølelse, intuisjon). Dette forsterker omdannelsen av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap (Von Krogh et.al.2007). Følgende to respondenter sier det slik om det å ta del i andre sine perspektiver:

”Klasselærerteamet skal være et sted for erfaringsutveksling. I fjor hadde jeg en elev som hadde tilsvarende utfordringer, og da gjorde vi det slik. At vi kan ta imot de idèer som kommer, og lære av det. I forhold til det å være en lærende organisasjon, er dette en måte å lære på. Dra nytte av hverandres erfaringer”.(R-22)

”For meg hjelper teamene å holde meg oppdatert på hva som skjer til en hver tid. Hvordan elevene fungerer i de andre fagene. Det hjelper å samtale med de andre faglærerne om utfordringer som oppstår akkurat i denne klassen, og har opplevd at det er åpent for å legge opp til diskusjoner og komme med egne erfaringer på godt og vondt med den bestemte klassen. Dessverre blir det sjelden tid til å ha lange diskusjoner. Det hjelper likevel med den tiden vi har”(R-7).

Et annet forhold ved sakene som er tatt opp i klasselærerteam, og som forsterker trekk ved den prosessen som er skissert over, er at mange respondenter gir tilbakemelding om saker som har hatt som mål å finne felles avklaringer og strategi for. Tabell 2 (s.75) synliggjør saker som har som målsetting å arbeide seg fram til en felles strategi i teamene. Konkret er dette nevnt i forhold til felles retningslinjer i arbeidet med klassen, klasseledelse og felles retningslinjer for elevenes PC bruk. Dette er saker som ikke bare er til informasjon, men som

stiller krav til dialog og felles refleksjon for å komme fram til en enighet om felles handlingsstrategier for arbeidet videre. Alle kontaktlærerne bekreftet i intervjuene at slik behandling av saker har vært oppe i klasselærerteamene. En respondent fra spørreundersøkelsen sier det slik:

”Greit å vite litt om hva andre fag og lærere driver med. Viktig å vite litt mer om enkeltelever, og bra å samkjøre litt i forhold til klasseledelse”(R-1).

Mange respondenter gir uttrykk for at møtetiden oppleves for knapp til å ha mye felles diskusjoner og felles refleksjoner. De etterspør mer tid til dette, og påpeker videre at det kan være med på å heve kvaliteten på teammøtene ytterligere. Flere etterspør også tettere tidsintervall mellom teammøtene, og begrunner det med at de da vil få en bedre kontinuitet i teamarbeidet. En respondent fra intervjuene gir uttrykk for dette på følgende måte:

”Hvis vi skal utnytte klasselærerteamene litt bedre, så skulle det ha vært avsatt lengre tid til møtene. For da kan vi gå mer i dybden. Jeg kan ta opp en utfordring som jeg har med en elev, så kunne vi ha hatt en runde med erfaringsutveksling, og oppsummert hva kan være lurt å prøve ut. Så prøver jeg det ut i ca. to uker, så kunne jeg ha tatt med mine erfaringer tilbake til teamet og drøftet det. Hvordan gikk dette, var det vellykket eller ikke? Og fått respons på det. Derfor ønsker jeg at klasselærerteammøtene hadde vært lengre i tid og oftere. Det er vanskelig her nå. Ideelt sett burde ha vært slik, for å bli en lærende organisasjon”.(R-22)

For at eksternalisering skal være mulig, stilles det krav om at omsorgsnivået i teamet er høyt, med god og støttende kommunikasjon (Von Krogh et.al.2007). Datamaterialet, som nevnt tidligere, tyder på at disse forutsetningene til stede i klasselærerteamene.

Oppsummert kan en si at kunnskapsutviklingen i eksternaliseringsfasen er å få tilgang til ”Know what” (eksplisitt kunnskap) og ”Know how”(taus kunnskap) gjennom dialog i teammøtene, og på bakgrunn av dette, danner teammedlemmer ny kunnskap og handlingskompetanse. Analysen av eksternaliseringsfasen tyder på at det først og fremst er eksplisitt kunnskap som overføres og deles mellom teammedlemmene. Dette begrunnes med at de fleste sakene som er oppgitt av respondentene, er knyttet til orienteringer/ informasjon, med lite felles refleksjon i tilknytning til saken. Videre kan analysen tyde på at fokuset i dialogen under teammøtene hovedsakelig har vært på ”know what”, og i mindre grad ”know how” og lite fokus på begrunnelsen for handlingsgrunnlaget. Jeg begrunner dette med at flere respondenter etterlyser mer tid til å gå mer i dybden med felles refleksjon vedrørende saker

som tas opp. Når dialogen preges av lite felles refleksjon og manglende eller knapp begrunnelse for handlingsgrunnlaget, blir muligheten til å frigjøre taus kunnskap betydelig redusert (Gotvassli 2007, Von Krogh et.al. 2007). Dette medfører at den kodifiserte kunnskapen først og fremst blir tatt i bruk av på individnivå, og mindre på systemnivå.

Prosessene i eksternaliseringsfasen utgjør til det Irgens (2007) omtaler som delt kunnskap, utvikling av kodifisert kunnskap i klasselærerteamene. Her ligger overgangen mellom SEKI-modellens faser om eksternalisering og kombineringsfasen. Når prosessen med eksternalisering er gjennomført, blir den frigjort eksplisitte kunnskapen i følge SEKI-modellen kombinert og sammenstilt med mer kompleks og systematisk kunnskap (Jensen 2000).

5.4.2.3 Kombineringsfasen

Med kombineringsfasen forstår jeg som fasen hvor kunnskapen bli kodifisert gjennom å gjøre kunnskapen felles for teammedlemmene (Jensen 2000). Eksternalisering skjer ved dialog og drøftinger i klasselærerteamene, mens kombineringsfasen utspiller seg når teamsamarbeidet medfører at teammedlemmene sammenstiller de ulike perspektivene som kommer fram i dialogen om saken. De ulike perspektivene kobles sammen til en helhetlig og ny forståelse for dem i klasselærerteamet (Gotvassli 2007). På bakgrunn av dette, kan teammedlemmene med innsikt i hverandres ulike erfaringer, tanker og følelser, etablere en ny kunnskap og handlingskompetanse knyttet til den konkrete saken. Denne kunnskapen kan også overføres til andre klasselærerteam som teammedlemmene er medlemmer av. Følgende respondent i spørreundersøkelsen sier det slik om egen læring i teamsamarbeidet:

”Jeg har lært hvordan andre lærere takler krevende situasjoner på en god måte”.(R-6)

Når respondenten vurderer hva som er en god måte, kan det være både på bakgrunn av at andres erfaringene ble presentert som ”suksesshistorier” og/eller at respondenten sammenligner egen praksis og handlingskompetanse på området, mot andres, og vurderer den/de andres handlingskompetanse som bedre enn sin egen.

Tar vi utgangspunkt i saker fra teammøtene som har fokus på å etablere felles handlingsstrategier, kan kombineringsfasen dreie seg om en dialog basert på erfaringsutveksling i teammøtene. Dette knyttet til avklaring og utvikling av felles handlingsstrategier som teammedlemmene kan enes om, som for eksempel klasseromsledelse og elevenes PC bruk.

Avklaring om felles handlingsstrategier kan systematisk dokumenteres gjennom referater fra teammøtene, og gjøres tilgjengelig for andre på skolen (Von Krogh et.al.2007). Den eksplisitte, kodifiserte kunnskapen knyttet til handlingsstrategiene synliggjøres ved det som skrives i referatet, mens de tanker og følelser som er knyttet til dialogen og refleksjonen i teammøtene, lar seg vanskelig beskrive i referatet. Da har prosessen gått fra eksplisitt til taus kunnskap.

I kombineringsprosessen kan også ny individuell kunnskap og handlingskompetanse utvikles gjennom felles dialog og refleksjoner rundt sakene som tas opp i teammøtene. Denne kunnskapen er mer problematisk å dokumentere i form av referater. Den kommer til uttrykk gjennom lærerens/kontaktlærers handlinger i klasserommet og gjennom felles dialog og refleksjoner i for eksempel teammøtene. Følgende to respondenter fra intervjuene påpeker dette slik:

”Helt klart. Jeg høre hva mange sier. Jeg synes at mange er flinke til å se elevene, se sider ved elevene som jeg ikke har tenkt på selv. Så det gir meg bedre forutsetninger for å ta tak i ting.(R-17)

(....) Det de sier, blir vurdert som like viktig som det de andre sier.(...) Viktig at alle innspillene blir sammenholdt, så sitter kontaktlærerne og har den fulle oversikten, og drar de endelige konklusjonene som vi blir enige om”. (R-19)

Oppsummert kan en si at kombineringsfasen innebærer at teammedlemmene sammenstiller og kombinerer de ulike bidragene i dialogen, og på bakgrunn av dette, utvikle ny forståelse og handlingskompetanse knyttet til den konkrete saken eller utfordringen. Denne prosessen foregår både kollektivt og individuelt i teamene. I kombineringsfasen omdannes personalisert kunnskap til kodifisert kunnskap. Deler av den eksplisitte og kodifiserte kunnskapen kan dokumenteres i form av for eksempel referat fra teammøtene, men de tanker og følelser som ligger bak, lar seg ikke beskrive i et referat. De er knyttet til selv kommunikasjonsprosessen der og da og frigjøring av taus kunnskap.

Etablerte kunnskaper og avtalte handlingsstrategier i teammøtene, skal videreføres til praktisk handling i klasserommet, det leder oss over i den siste fasen i SEKI-modellen, internalisering.

5.4.2.4 Internalisering

Med internalisering forstår jeg den fasen hvor eksplisitt, koblet kunnskap er blitt delt i hele klasselærerteamet, og blir til taus kunnskap hos hvert enkelt teammedlem. Kunnskapen blir gjort til en praktisk kunnskap gjennom ”learning by doing”. Den er nå blitt en del av det erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoaret, og er kroppsliggjort (Jensen 2000, Irgens 2007).

I undersøkelsen påpeker flere respondenter at samarbeidet i klasselærerteamene har medført at de har utviklet ny forståelse, kunnskaper og handlingskompetanse i saker som har vært tatt opp i klasselærerteammøtene. Mange av sitatene som er brukt i kapittel 5 understøtter dette forholdet. Dette ved å sammenligne eget og andres perspektiv på saken, har de endret eget handlingsmønster. Følgende respondent fra intervjuene sier det slik i denne sammenheng:

”Ja, det har helt klart betydning. Når vi hører at en elev har det vanskelig eller ett eller annet. Det er klart at man endrer strategi og finner andre måter å nærme seg eleven på. Faglig også”.(R-20)

Å direkte kopiere spisskompetansen til andre, trenger ikke å gi gode resultater. I følge Gotvassli (2007) må teamene i fellesskap eller det enkelte teammedlem, finne sin egen ”vei” på bakgrunn av kunnskaper formidlet gjennom ”Know what” og ”Know how”(Gotvassli 2007).

Oppsummert kan en si at i internaliseringsfasen blir ny kunnskap omdannet til taus kunnskap og inngår nå som en integrert del av teammedlemmenes individuelle handlingskompetanse. Flere respondenter oppgir at de har endret sin forståelse av saken gjennom deling av forståelse og kunnskaper mellom teammedlemmene. Åtte respondenter oppgir konkret at de har endret sin egen praksis og handlingskompetanse på bakgrunn av dette. De har sammenlignet egne og andres erfaringer, og på bakgrunn av dette, funnet sin egen ”vei”. Ny handlingskompetanse er etablert. I følge Lillejord (2006) tar vi alltid utgangspunkt i det vi kan og vet fra før, når prosessen med kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling foregår.

5.4.2.5 Oppsummering av kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteam med utgangspunkt i SEKI-modellen som analyseredskap.

Ny kunnskap kommer alltid fra enkeltindivider. Derfor må personalisert kunnskap uttrykkes eksplisitt og deles med andre medlemmer i teamene, og omdannes til kodifisert kunnskap

(Von Krogh et. al.2007). Gjennom dialog og refleksjon med fokus på ”know how”, hvor begrunnelsen for handlingsgrunnlaget avklares hos teammedlemmene, frigjøres taus kunnskap og omdannes til eksplisitt kunnskap. Det skjer en omdanning og dynamisk veksling mellom personalisert og kodifisert kunnskap.

I analysen av kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene, har jeg tatt utgangspunkt i SEKI-modellen fase for fase, men det er viktig å merke seg at kunnskapsdeling ikke foregår slik i praksis. De ulike fasene er ikke statiske, de beveger seg dynamisk i forhold til hverandre, med en veksling mellom taus og eksplisitt kunnskap, i en kontinuerlig prosess og stimulerer til at utviklingen ikke stagnerer (Gotvassli 2007). Dette danner grunnlaget for en prosessuell kunnskapsutvikling.

I undersøkelsen er tidsfaktoren oppgitt av mange respondenter som en viktig hemmende faktor for grundig dialog og refleksjon i teammøtene. Analysen tyder på, til tross for knapphet på tid til grundig dialog og refleksjon, at det har vært til dels mye kunnskapsdeling i teamsamarbeidet. I undersøkelsen bekrefter mange respondenter, direkte eller indirekte, at personalisert kunnskap blir delt mellom teammedlemmene, og blir til kodifisert kunnskap (Irgens 2007). Videre går det fram av analysen at kunnskap deles og utvikles hos teammedlemmene, gjennom deling av erfaringer og handlingskompetanse i dialog om egen og andres erfaringer og praksis, i den hensikt å forbedre praksis. 15 av 22 respondenter i undersøkelsen fremhever også dette som viktig nytteverdi for dem i teamsamarbeidet.

Utvikling av ny, og avtalt felles handlingsstrategi dokumenteres i form av referat fra teammøtene. Utvikling av ny kunnskap og handlingskompetanse hos det individuelle teammedlem, er derimot vanskeligere å dokumentere i form av referat. Det gir seg mest utslag i ny praktisk handlingskompetanse i klasserommet, siste fase i SEKI-modellen. Kunnskapen er blitt internalisert, personalisert og har gått over til taus kunnskap igjen (Gotvassli 2007).

5.4.3 Refleksjonsprosesser i klasselærerteamene

Refleksjon og refleksjonsprosesser er nært knyttet til et prosessuelt kunnskapssyn og prosessuell kunnskapsutvikling (Lillejord 2006). Min forståelse av begrepet refleksjon, innebærer prosesser som skaper bevisstgjøring i forhold til en utført handling (reflection – on

– action) eller i selve handlingen der og da (reflection – in- action) i den hensikt å vurdere handlingens kvalitet. Prosessen kan knyttes til overveielser, betraktninger, vurderinger og ettertanke. All refleksjon tar utgangspunkt i det vi kan og vet fra før (Lillejord 2006). Det er tolkingen av situasjonen, og ikke situasjonen i seg selv, som ligger til grunn for de handlingene man velger å møte situasjonen med. Enten der og da (reflection – in - action) eller i neste omgang (reflection – on action).

Benevnelsen reflection – in- action i denne sammenheng, relaterer jeg til refleksjonsprosesser under selve handlingene i klasserommet, undervisningssituasjonen. Nonaka (1995) tar utgangspunkt i at individene samler opp taus kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Refleksjoner knyttet til erfaringer og handlinger fra klasserommet og undervisnings-situasjonen, det Nonaka (1995) kaller for førstehåndserfaringer, bringes i neste omgang inn i teammøtene og deles med de andre teammedlemmene (jfr. eksternaliseringsfasen i SEKI-modellen). Her ligger potensialet til å frigjøre taus kunnskap og omdanne den til eksplisitt kunnskap gjennom dialogen mellom teammedlemmene. I teammøtene benyttes førstehåndserfaringene når en sak eller ny utfordring oppstår, og krever ny handlingskompetanse. Da må teammedlemmene stoppe opp og tolke situasjonen ved hjelp av refleksjon. Når teammedlemmene reflekter sammen eller individuelt i klasselærerteam, søker de etter å sette ord på saken eller utfordringen, det Schön (2001) kaller for naming, og sette det i en sammenheng ved å sammenligne ulike erfaringer og forståelser, det Schön (2001) kaller for framing. Denne prosessen kan knyttes til kombineringsfasen i SEKI-modellen. Prosessen i dialogen videre kan enten ha som mål å avklare uenigheter i forståelsen hos det enkelte teammedlem, eller å avklare handlingsalternativene knyttet til saken eller utfordringen, mot en enighet om felles handlingsstrategi og begrunnelse for den.

Et eksempel fra undersøkelsen i denne sammenheng, kan knyttes til elevenes bruk av PC i timene. I undersøkelsen kom det fram at dette hadde vært tema på flere klasselærerteam, med ønske om å komme fram til en felles handlingsstrategi hos alle faglærere i klassen. Klasselærerteamet satt da ord på ulike utfordringer knyttet til dette, og vurderte ulike strategier på bakgrunn av medlemmenes erfaringer med å håndtere elevenes PC bruk i timene. Gjennom diskusjonen og refleksjoner rundt dette, ble det enighet om en felles handlingsstrategi . Følgende respondent sier dette i ett av intervjuene:

"(...) Alltid trøbbel ved innleveringer på PC'en. Da satte vi (klasselærerteamet) opp retningslinjer for felles håndtering i klassen. Disse ble også ble sendt videre, og det ble en felles sak også på møte i kontaktlærerforum³".(R-18)

I følge Irgens (2007) er det i prosessen med å diskutere og reflektere seg fram i fellesskap til en løsning, at utviklingspotensialet for utvikling av ny kunnskap, læring og forståelse har best vilkår. Da kan teammedlemmene lærer av hverandres erfaringer og praksis, utvikle ny forståelse for saken og ny handlingskompetanse på klasselærerteamnivå. I en lærende organisasjon bør teammedlemmene ha fokus på problemløsning (Lillejord 2006).

I intervjuene hadde jeg et oppfølgingsspørsmål om refleksjonspraksisen i klasselærerteamene, *i hvilket omfang felles refleksjon var til stede i teammøtene*. Samtlige kontaktlærere påpeker at det ofte var for lite tid til felles refleksjon rundt de sakene som ble tatt opp. Flere av kontaktlærerne påpeker videre at refleksjonene først og fremst var en individuell prosess, og ofte i etterkant av møtene. Da fikk de bedre tid til å reflektere over hva som var kommet fram i dialogen under teammøtet. Følgende tre respondenter fra intervjuene uttaler seg slik om reflection – on- action, etter teammøtene:

"Ikke i selve møtet, men etterpå. På møtet blir det ikke så mye tid til det. Det kommer i etterkant når jeg skriver referat. Da kan en få noen ideer og, når det har roet seg litt". (R-18)

"Jeg reflekterer litt sammen med den andre kontaktlæreren i klassen. Det blir litt tilfeldig, i lunsjen etc. Hvis vi står oppe i ett eller annet. Ikke til faste tider". (R-21)

"Det kan være litt tilfeldig. Når jeg reflekterer for meg selv, er jeg alene om det. Når vi reflekterer i lag, får vi bedre kvalitet over refleksjonen". (R-22)

Mange respondenter i undersøkelsen fremhever at teammøtene er en viktig arena for å få tilgang til viktig informasjon om klassen og enkeltelever, og i neste omgang på bakgrunn av dette, forstå ulike sider ved sin egen handlingskompetanse og praksis og eventuelt avdekke behov for endring av egen praksis. Sett i lys av dette, må en kunne anta at det knyttes en eller annen form for refleksjon i denne sammenheng. Når ulike perspektiver på saker som tas opp i teammøtene blir belyst, kan det enkelte teammedlem ta opp i seg det de vurderer som relevant for egen handlingsutøvelse i klasserommet der og da i teammøtet eller i etterkant.

³ Kontaktlærerforum er jevnlig møter med samtlige kontaktlærere, hvor blant annet felles utfordringer diskuteres og avklares. Skolens ledelse, fortrinnsvis de pedagogiske lederne, deltar også i kontaktlærerforum.

Flere respondenter nevner konkret at det skjer i en prosess hvor de sammenligner egne erfaringer, forståelse og praksis opp mot de nye perspektivene som kommer fram i teammøtene. Følgende to respondenter fra ett av intervjuene sier det slik:

” Vi prøver å tilpasse oss. Det vi sier til hverandre, prøver vi å passe inn i egne skjema”.
(R-20)

”Lærer om seg selv. Du sammenligner deg med de andre lærerne. Tenker at jeg gjør for mye av det, og for lite av noe annet”(R-18).

Schön (2001) definerer individer med en slik refleksjonsprosess som reflekterte praktikere.

Videre gir åtte av 22 respondenter konkret tilbakemelding om at de faktisk har endret og utviklet sin egen praksis og handlingskompetanse, knyttet til saker som er blitt tatt opp og diskutert i klasselærerteam. Mange av sitatene som jeg har brukt i kapittel 5, bekrefter også dette forholdet. Følgende sitat fra spørreundersøkelsen og fra ett av intervjuene kan supplere disse:

”Jeg får informasjon som fører til at jeg kan ta hensyn til enkeltelever på en bedre måte”.(R-12)

”Den informasjonen, gjør at du endrer handlingene, tilpasser seg dem. Det er jo litt av hensikten”(R-22)

Når samarbeidet i klasselærerteamene medfører at teammedlemmer endrer sin handlingskompetanse på bakgrunn av nye innsikt og forståelse i den konkrete saken eller utfordringen, tyder det på dobbeltekretslæring⁴. Refleksjonens verdi ligger i dens betydningen for læring, i den reflekterte erfaringen, ikke handlingen i seg selv (Rennemo 2006).

En oppsummering av analysen knyttet til refleksjonsprosessene i teamsamarbeidet, tyder på at refleksjonsprosessene først og fremst har ført til en individuell læringsprosess. Ved at ulike personaliserte kunnskaper møtes i en dialog preget av en delingskultur i klasselærerteam, kan kunnskapen kodifiseres og gjøres felles. Åtte av totalt 22 respondenter oppgir konkret i undersøkelsen at samarbeidet i klasselærerteamene har medført at de har endret egen handlingskompetanse i konkrete saker. Teamsamarbeidet har dermed medvirket til endring og

⁴ Dobbeltkretslæring er når læringssituasjonen krever endring av mer grunnleggende antakelser, vi endrer vår forståelse også kvantitativt. Resultatet er utvikling av ny handlingskompetanse. Prosessen kan knyttes til Piagets teori om læring gjennom akkomodasjon (Rennemo 2006).

utvikling av egen, individuell praksis for åtte teammedlemmene. Rennemo (2006) omtaler et slikt resultat av læringsprosessene som dobbeltkretslæring. Videre tyder analysen på at felles refleksjoner er til stede i teammøtene, men i mindre grad. Fire kontaktlærere oppgir saker hvor dette har vært gjeldende i teammøtene, i saker som søker enighet om felles handlingsstrategi. Mange respondenter oppgir knapp tid i teammøtene som årsak til relativt lite av felles refleksjoner i teammøtene, og etterlyser mer tid til dette.

5.4.4 Konklusjon på forskningsspørsmål 2. Hva kjennetegner kunnskapsprosessene i klasselærerteam?

For å besvare forskningsspørsmål 2, har jeg tatt utgangspunkt i følgende teoretiske perspektiv:

1) Klasselærerteamene som kunnskapshjelpende kontekst, 2) kunnskapsdeling i klasselærerteamene, 3) Refleksjon i klasselærerteamene.

Organiseringen av klasselærerteamene skaper struktur, stabilitet og forutsigbarhet for kunnskapsutvikling i en samhandlende kontekst ved at de gjennomføres etter en oppsatt turnus. Formålet er at teammedlemmene skal lære av hverandre gjennom utveksling av forståelse, erfaringer og praksiskunnskap. Gjennom en felles forståelse for kunnskap som prosess og prosessuell kunnskapsutvikling, etablerer teammedlemmene hensiktsmessige handlingskompetanse i takt med utviklingen i tiden og nye krav til handlingskompetansen. I følge Lillejord (2006) vil det viktigste målet i et læringsfellesskap være vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet. Midlene er måten de arbeider og lærer sammen på. Organiseringen av teammøtene med faste møtetidspunkt og med medlemmer med ofte svært ulik fagbakgrunn og erfaringer, vurderes av mange respondenter som en styrke for teamsamarbeidet. Dette er i samsvar med det Von Krogh et.al. (2007) sier om kunnskapsdeling i tverrfaglig team. For å frigjøre den tause kunnskapen som finnes i organisasjonen, forutsettes det at lærerne arbeider i produktive team som består av personer med ulik, men utfyllende kompetanse (Von Krogh et. al. 2007).

Kunnskapsutvikling trenger ulike former for stimulans. I analysens første del, tar jeg utgangspunkt i å avdekke om klasselærerteamene kan være en kunnskapshjelpende kontekst, med utgangspunkt i Von Krogh et. al.(2007: 120-121) og de fem kunnskapshjelperne. Kunnskapshjelperne har som formål å lede den skapende kunnskapsprosessen og skape en forbedringsstrategi (Von Krogh et.al. 2007).

Resultatet av analysens første del tyder på at klasselærerteamene kan defineres som en kunnskapshjelpende kontekst. Dette begrunnes i følgende: Teamene arbeider etter felles kunnskapsvisjoner, kontaktlærerne fungerer som kunnskapsaktivister i teamene, og det er de som leder samtalene i teammøtene. I analysen av kommunikasjonen i teammøtene, tyder det på at den er preget av åpenhet, inkluderende og støttende, med gjensidig tillit.

Klasselærerteamene arbeider i en kontekst av selvstyrte team, uten direkte styring og kontroll av skolens ledelse. Teammedlemmene har full råderett over teammøtene, noe som alle respondentene i intervjuene trekker fram som positivt. De uttaler at teammøtene ført og fremst må være for dem som står praksisfeltet (klassene) nærmest. Det er de som ”kjenner hvor skoen trykker”, og dagsordenen på teammøtene er preget av dette. Lokal kunnskap gjøres i noen grad global, ved at erfaringer og kunnskaper fra ett team, bringes over til andre team i tilsvarende saker og danner utgangspunktet for gjenskaping av kunnskap i det ”nye” teamet. Dette på bakgrunn av at de fleste lærerne og kontaktlærerne er medlemmer av flere team, hovedsakelig to til tre team. Konklusjonen i forskningsspørsmål 1, tyder på at det er gode relasjoner mellom teammedlemmene, som er en viktig forutsetning for gode samtaler i teamene. Saklisten danner dagsordenen i teammøtene, den setter søkelys på konkrete utfordringer og oppgaver for teammedlemmene, med intensjon og målsetting om å gjøre en så god jobb som mulig i klasserommet.

Analysens andre del omhandler kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene. Den viser at frigjøring av taus kunnskap er nært knyttet til hvordan dialogen rundt sakene i teammøtene har vært. Mange respondenter etterlyser mer tid til grundigere dialog og felles refleksjoner. Derfor kan det være vanskelig å si noe entydig om prosessene omkring deling av taus kunnskap. Noen av sakene i teammøtene var konkret knyttet til felles diskusjon og refleksjon, for eksempel saker hvor formålet var å få etablert et avtalt, felles handlingsstrategi for klasseromsledelse og elevenes PC-bruk. Her kan man tenke seg ulike former for omdannelse mellom perspektivene taus og eksplisitt kunnskap i teammøtene, noe som kan innebære at kunnskaper og dannelse av ny kunnskap sirkulerer mellom de individuelle og de kollektive nivåene i organisasjonen med henvisning til SEKI-modellen (se s.22). Videre tyder min analyse av klasselærerteamene som kunnskapsdelende kontekst på, til tross for knapphet på tid til mye felles diskusjoner og refleksjon, at det har foregått til dels mye kunnskapsdeling i teamene.

Analysens tredje del omhandler refleksjon i tilknytning til samarbeidet i klasselærerteam. Evnen til refleksjon er viktig for å utvikle ny kunnskap og handlingskompetanse (Schön 2001, Lillejord 2006). I min analyse av refleksjon i klasselærerteamene tyder refleksjonsprosessene på at dette kan knyttes til både individuelle og kollektive prosesser i og etter teammøtene. Personalisert kunnskap fra egen praksis i klasserommet, bringes inn i teamsamarbeidet. Gjennom felles dialog, og delvis felles refleksjon, kommer teammedlemmene fram til en felles forståelse av saken. Prosessen kan sees som en integrert del av de kunnskapsdelende prosesser. Det enkelte teammedlem utvikler sin egen praksis ved å sammenligne egen og andres erfaringer og praksis, og i noen tilfeller også en felles praksis for teammedlemmene ved å diskutere seg fram til felles handlingsstrategier i teammøtene. Når taus kunnskap skal gjøres eksplisitt og deles, er de beste læringsbetingelsene i klasselærerteammøtene knyttet til en kontekst av felles refleksjon rundt hvordan og spesielt hvorfor, ved å begrunne sin handlingskompetanse. I tillegg til å begrunne den praktiske utførelsen, trekkes også tanker og følelser knyttet til handlingen inn i beskrivelsen, når taus kunnskap frigjøres (Lillejord 2006). Som tidligere nevnt flere ganger i avhandlingen, er mer tid til felles refleksjoner etterlyst av flere respondenter i undersøkelsen.

På bakgrunn av de forhold som er nevnt over, konkluderer jeg med at kunnskapsprosessene i klasselærerteamene kjennetegnes av følgende: Analysen tyder på at klasselærerteamene fungerer som kunnskapshjelpende og kunnskapsdelende kontekst. Refleksjon er en viktig forutsetning for frigjøring av taus kunnskap og danne ny kunnskap og ny handlingskompetanse i de aktuelle sakene. For å utnytte potensialet i de nevnte kunnskapsprosessene enda bedre, etterlyser mange respondenter mer tid til samarbeidet i klasselærerteamene Videre tyder analysene på at læringsprosessene kan knyttes til prosessuell kunnskapsutvikling, ved at ny kunnskap og handlingskompetanse utvikles gjennom samarbeidsprosessene i klasselærerteamene over tid.

6. Refleksjon over forskningsprosessen og konklusjon på problemstillingen

6.1 Innledning

Jeg har gjennomført en single-caseundersøkelse hvor jeg har forsket på arbeidet i klasselærerteamene i egen organisasjon, Inderøy videregående skole. Formålet med caseundersøkelsen

har vært å skape ny kunnskap om samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, knyttet til utviklingen av skolen som en lærende organisasjon og organisatorisk læring. I tillegg ønsket jeg å avdekke respondentens vurderinger av eventuelle forbedringspotensialer for arbeidet i klasselærerteam, da det er de som har førstehånds opplevelser og erfaringer med samarbeidet og nytteverdien av arbeidet i teamene. Dette blir nærmere omhandlet i kapittel 7.3 (s.102-103) , veien videre.

I første del av kapittel 6 reflekterer jeg over følgende forhold knyttet til forskningsprosessen:

1) Kvaliteten i og kritikk av single-caseforskning 2) Refleksjon over rollene som leder og forsker i egen organisasjon.

Avslutningsvis i kapittel 6 vil jeg drøfte og konkludere de viktigste funnene i mine analyser av samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, før jeg trekker endelige konklusjoner i forhold til problemstillingen.

6.2 Kvaliteten i og kritikk av intensiv single-caseforskning

Styrken til intensive single-case design er knyttet til å forske på det unike innenfor en spesiell kontekst, i denne sammenheng klasselærerteamene ved Inderøy videregående skole. Jeg har forsket i egen organisasjon, med totalt 22 respondenter gjennom spørreundersøkelse med 16 respondenter (av 27 inviterte) og intervju av seks kontaktlærere. Undersøkelsen min omfatter mange detaljer og går i dybden, og jeg måtte gjøre noen valg underveis. Likevel kan det være relevante forhold som jeg har oversett eller utelatt fordi jeg måtte prioritere ut fra hvor mange vinklinger jeg kunne ha med i avhandlingen i knyttet til samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene. Den interne gyldigheten har vært mitt fokus i analysearbeidet med avhandlingen, framfor ekstern gyldighet. Likevel kan deler av avhandlingen ha en generell allmenn gyldighet, dette forholdet er kommentert mer i kapittel 4.4.2 (s.42-43).

I valget av forskningsmetode tok jeg utgangspunkt i metodetriangulering, med vektlegging av kvalitativ metode i et etnometodologisk perspektiv. Her avvises kravet om representativitet og generaliseringer. Det enkelte casestudiet står på egne bein (Gotvassli 1999). Nevnte perspektiv vektlegger respondentenes egen forståelse av hvordan klasselærerteamene fungerer. I denne sammenheng er det viktig å merke seg at den enkeltes forståelse ikke nødvendigvis vil være representativ for *alle* medlemmene i klasselærerteamene.

For å øke validiteten og reliabiliteten, ble det gjennomført en spørreundersøkelse som supplement til gruppeintervjuene. Spørsmålene i spørreundersøkelsen var bevisst formulert som åpne spørsmål, for å få deltakerne til å reflektere over spørsmålene og sine besvarelser. Ved å stille åpne spørsmål, formuleres svarene individuelt. Noen svar var litt utfyllende og andre var svært knappe. Det gav meg som forsker utfordringer når svarene skal katalogiseres og analyseres. Noen av spørsmålene, for eksempel tema som er tatt opp i klasselærerteamene, stiller krav til respondentenes hukommelse. Det er ikke sikkert at alle husker alle forhold knyttet til dette. En annen utfordring var å stille de rette spørsmålene, med klare nok formuleringer, som skulle gi gode nok svar på det som undersøkelsen skal avdekke.

Deltakelsen i spørreundersøkelsen vurderer jeg som middels, jeg hadde forventninger om bedre respons. Hvem representerer de 11 inviterte som ikke har svart? Hvilken tanker og erfaringer har de i forbindelse med teamsamarbeidet? Siden undersøkelsen er anonym, er det vanskelig å konkludere noe mer om dette. Ingen av respondentene i spørreundersøkelsen har gitt meg tilbakemelding om at spørsmålene var vanskelig å tolke. I gjennomføringen av gruppeintervjuene var det bare to intervjuobjekt samtidig, og det gav rom for at begge kom til ordet ved behov. Alle intervjuobjektene gav tilbakemelding om mot slutten av intervjuene, at de hadde fått gitt uttrykk for sine meninger og vurderinger i henhold til spørsmålene.

Validiteten i forskningen er viktig. Måler vi det vi ønsker å måle? Det er spesielt viktig i kvalitative forskningsdesign. Høy grad av subjektivitet kan redusere troverdigheten i en undersøkelse (Jacobsen 2005). Siden jeg la hermeneutisk forståelse og etnometodologisk perspektiv til grunn for forskningsdesign, var det ekstra for viktig for meg i avhandlingens framstilling å prøve å få en balanse mellom de ulike ”stemmene” i datamaterialet, slik at validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen blir ivaretatt på best mulig måte. Dette har jeg søkt løst ved blant annet å bruke en del sitater ved presentasjonen, analyse og tolkning av empiri, slik at ulike syn og perspektiver på temaene blir synliggjort i størst mulig grad. Ikke minst for å unngå at mine tolkninger av datamaterialet skulle representere en for stor feilkilde ved analyse og tolking, og redusere troverdigheten ved undersøkelsen, er dette vektlagt.

I caseundersøkelsen har jeg analysert klasselærerteamene sett under ett. Hvis casesignet hadde tatt mål av seg til å forske på de enkelte teamene isolert, ser jeg ikke bort fra at analysene ville ha avdekket en større variasjon i datamaterialet.

En bonusgevinst ved caseundersøkelsen, har vært å få deltakere i klasselærerteamene til selv å vurdere forbedringspotensialer ved samarbeidet i teamene. Det er de som har førstehånds kjennskap til hvordan teamsamarbeidet har fungert. Undersøkelsen har avdekket flere forhold som respondentene vurderer kan forbedres, som innspill til hvordan det videre arbeidet i klasselærerteamene kan utvikle seg til å bli en enda bedre arena for kunnskapsutvikling. Mer om dette i kapittel 7.3 (se s.102-103).

Jeg anser caseforskningen min som en underveisvurdering i forhold til situasjonen ”her og nå”. I vurderingen av undersøkelsens metodevalg, validitet og reliabilitet, vurderer jeg forskningsprosessen slik den er presentert i avhandlingen og resultatene totalt sett ut fra antall respondenter, som tilfredsstillende. Til tross for at 11 av de inviterte ikke deltok i spørreundersøkelsen, vurderer jeg at 22 respondenter av 33 mulige (inviterte til å delta) i undersøkelsen, gir et godt nok datagrunnlag for å vurdere en tendens i materialet. Dette er lagt til grunn når avhandlingen problemstilling og forsknings spørsmål er besvart.

6.3 Refleksjon over rollene som leder og forsker i egen organisasjon.

Det å forske i egen organisasjon opplevde jeg som spennende og utfordrende. I kapittel 4.5 (s.43-45) Forsker i egen organisasjon, kommer jeg inn på fordeler og ulemper ved dette. Som leder har jeg ikke vært medlem av noen klasselærerteam, og det ser jeg på som en stor fordel for min forskningsprosess. Jeg kunne ha et distansert og ”åpent sinn” for respondentenes erfaringer og opplevelser med arbeidet i klasselærerteam, og med respekt for deres forståelse for samarbeidet i teamene.

I min periode som konstituert rektor hadde jeg et overordnet ansvar for å være en pådriver og inspirator for arbeidet i klasselærerteamene og for selve organiseringen. Justering av møteplanen var nødvendig flere ganger. Arbeidet i klasselærerteamene var tema på flere planleggingsdager. I tillegg har jeg personlig stor tro på det utviklingsarbeidet som gjøres og

kan gjøres i samarbeidet i klasselærerteamene. Jeg må derfor være åpen for at dette kan være forhold som kan ha påvirket svarene fra respondentene.

På en annen side, jeg opplevde respondentene i intervjuene, og noen respondenter i spørreundersøkelsen, som svært ærlige i sine svar. De var ikke redde for også å trekke fram negative forhold og kritiske synspunkter ved arbeidet og samarbeidet i klasselærerteamene. Jeg presiserte også for dem ved starten av intervjuene og ved introduksjonen av spørreundersøkelsen verdien av å få ærlige svar for å få best mulig bilde av "situasjonen". Jeg ønsket tilbakemelding om hvordan de selv opplevde arbeidet og samarbeidet, positive og negative forhold ved temaene som ble tatt opp i undersøkelsen.

Det å bevege seg som forsker i spenningsfeltet mellom nærhet og distanse til forskningsmaterialet, bød på noen overraskelser. Når jeg som leder ved skolen, med mine tanker og forventninger om arbeid i klasselærerteamene, møter respondentenes egne vurderinger av samarbeidet i klasselærerteamene. I analysen av empirien, har det vært en utfordring for meg å holde nødvendig distanse til den. Jeg opplevde flere ganger at det var fristende å legge til egne kommentarer og føringer for hvordan arbeidet i klasselærerteamene burde ha vært, og egne synspunkter på forhold som er analysert. Jeg har vært bevisst på denne utfordringen i avhandlingen.

En annen utfordring er at jeg som forsker skal etterstrebe å balansere de ulike syn og perspektiver i empirien. Derfor var det også nødvendig å trekke fram noen negative forhold som framkommer i empirien. Dette i respekt for deltakernes tilbakemeldinger, for å nyansere bildet og for å ivareta validiteten i forskningen, og ikke med den hensikt å henge ut noen.

Det har vært spennende å ta del i de tanker og erfaringer som kollegaer har om og med arbeidet i klasselærerteam. Det har gitt meg et bedre bilde av deres virkelighet i denne sammenheng, og ny kunnskap om samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene. Jeg opplevde dialogen i intervjuene som åpen og preget av tillit mellom respondentene og meg som forsker.

Jeg har fått mye støtte og oppmuntring fra kollegaer underveis i arbeidet med masteravhandlingen. Kanskje fordi de selv kan ha nytte av det jeg forsker på? I det store og hele er jeg godt fornøyd med deltakelsen og gjennomføringen av caseundersøkelsen, også sett i lys av kombinasjonen leder og forsker i egen organisasjon.

6.4 Drøfting og konklusjon på problemstilling.

Tema og problemstillingen for avhandlingen tar utgangspunkt i arbeidet med å utvikle Inderøy videregående skole som lærende organisasjon. Problemstillingen lyder som følger:

Bidrar organiseringen av klasselærerteam til utvikling av en lærende organisasjon?

En lærende organisasjon er orientert mot helhetlige læringsprosesser. Det innebærer en oppfatning om at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i skolen, med utgangspunkt i et prosessuelt syn på kunnskapsutvikling. Viktige forutsetninger i denne sammenheng er at det utvikles en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer (Lillejord 2006).

Senge (2004) og hans teorier om fem disipliner knyttes spesielt til det å utvikle lærende organisasjoner, og er viktige faktorer i drøftingen av problemstillingen. De fem disiplinene er: 1) Felles visjon, 2) Teamprosesser, 3) Mentale modeller, 4) Personlig mestring, 5) Systemtenking.

Mitt perspektiv på begrepet lærende organisasjon støtter seg til forståelsen av begrepet med henvisning til Lillejord (2006). En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis gjennom samarbeidsprosesser, for eksempel teamsamarbeid. Dette ved at teammedlemmene vurderer og reflekterer hvordan egen og organisasjonens praksis kan forbedres.

Formålet med etableringen av klasselærerteamene var å stimulere til økt samarbeid og kunnskapsutvikling mellom lærerne som underviser i samme klasse. Dette med utgangspunkt i teorier om organisatorisk læring og utvikling av en lærende organisasjon. Visjonene for arbeidet er ”å være tettere på den enkelte elev” og ”å dra lasset i lag”, med skolesektoren og skolens utviklingsmål som bakteppe. Utviklingsmålene justeres årlig, og skolens ledelse vektlegger arbeidet med å synliggjøre og bevisstgjøre lærerne og kontaktlærerne på arbeidsoppgaver og planmål knyttet til dem. Senges (2004) disiplin om visjoner kan knyttes til dette arbeidet.

Mitt første forskningsspørsmål hadde fokus på å avklare hvordan samarbeidet og samarbeidsklimaet er i klasselærerteamene. En lærende organisasjon stiller krav til kollegialt samarbeid mellom medlemmene i organisasjonen (Lillejord 2006), i denne sammenheng samarbeid mellom teammedlemmene i de enkelte klasselærerteamene. Etableringen av

teamene er i tråd med føringer fra nasjonale skolemyndigheter (nevnt i innledningen s.1), med mer kollektiv samhandling om skolens samfunnsmandat, opplæring, og utfordringer knyttet til det.

I analysen knyttet til forskningsspørsmål 1 blir samarbeidet og samarbeidsklimaet karakterisert av de aller fleste respondenter som godt og positivt. Samarbeidet er preget av en delingskultur og gode relasjoner mellom teammedlemmene, med gjensidig tillit og høy grad av omsorg for hverandre. I følge Von Krogh et.al. (2007) er høg grad av omsorg og tillit mellom teammedlemmene, viktige faktorer for kunnskapshjelpende kontekst og frigjøring av taus kunnskap. Lærerne og kontaktlærerne gir stort sett positive tilbakemeldinger om nytteverdi av å delta i klasselærerteammøtene. Deres begrunnelser er relatert til det å bli bedre kjent med kollegaer på tvers av fagene, etablere positive relasjoner til de andre teammedlemmene, og ved å kunne bringe egne utfordringer med ønske om å få hjelp. I tillegg ønsker de å bringe egne forståelser og erfaringer inn i teamsamarbeidet. Det å få innblikk i andre sine utfordringer og diskutere/få innblikk i hensiktsmessige løsninger på disse, er også oppgitt som verdifullt av mange respondenter. I teamsamarbeidet bringer teammedlemmene med seg sin egen forståelse av og erfaringer fra klassen, og ”virkeligheten” ved den. Her kan ulike forståelser av dette møtes og utfordres gjennom felles diskusjon og refleksjon. Det er i dette spenningsfeltet at læring og kunnskapsutvikling kan oppstå, når vi må organisere og omorganisere det vi vet og kan (Lillejord 2006).

Videre tyder analysen av forskningsspørsmål 1 på at kommunikasjonen i teammøtene er preget av åpenhet, med dialoger preget av respekt for hverandre og hverandres synspunkter. Takhøyden er stor og holdningene lite fordømmende. Alle bidragsytere vurderes som likeverdige i dialogen. Hvorvidt kommunikasjonen er preget av å utfordre hverandres synspunkter og praksis, kritisk refleksjon, er vanskelig å trekke noen endelig konklusjon på. I noen tilfeller er det slik, og eksempler på dette er skissert tidligere i avhandlingen. At kommunikasjonsformen åpner for det, er ikke ensbetydende at det faktisk skjer i nevneverdig grad.

Til definisjonen av en lærende organisasjon, knyttes begrepet organisatorisk læring. I følge Lillejord (2006:15) dreier organisasjonslæring seg om på hvilke måter individer som arbeider i team, kan lære av hverandres erfaringer. Min forståelse av begrepet organisatorisk læring støtter seg til dette. Analysene av kunnskapsprosessene i klasselærerteamene, på tyder at

klasselærerteamene er et treffpunkt hvor kunnskapsutviklende prosesser kan skje i praksis. I de neste avsnittene vil jeg drøfte og argumentere for dette.

Mitt andre forskningsspørsmål har fokus på å avklare hvilke kunnskapsprosesser vi kan finne i klasselærerteamene. Lillejord (2006) påpeker at organisatorisk læring forutsetter at vi tolker informasjon, skaper kunnskap og lærer i en kontekst av fellesskap. Utgangspunktet er det teammedlemmene vet og kan fra før, og i samhandling i teammøtene skape ny kunnskap og handlingskompetanse for de oppgaver som skal utføres. En lærende organisasjon arbeider på en slik måte at den lærer av sin egen praksis (Lillejord 2006:21). Det innebærer at teammedlemmene lærer av hverandre gjennom å dele personalisert kunnskaper og erfaringer med hverandre. I prosessen kan taus kunnskap gjøres eksplisitt, når handlingsgrunnlaget begrunnes gjennom muntlig kommunikasjon og kroppslige fenomener. I følge Von Krogh et.al. (2007), er gode relasjoner mellom teammedlemmene og et godt samarbeidsklima i teammøtene viktige forutsetninger for å produsere kunnskap i teamsamarbeidet. Konklusjonen på forskningsspørsmål 1, tyder på at det er et godt samarbeidsklima i klasselærerteamene, og gode relasjoner mellom teammedlemmene.

Analysen av klasselærerteamene som kunnskapshjelpende kontekst, tyder på at kontaktlærerne har en viktig rolle i klasselærerteamene som kunnskapsaktivister. Det er som regel de som setter dagsordenen for teammøtene og er møteledere. Det meste av tiden i klasselærerteammøtene er hittil blitt brukt til orienteringer og informasjon om enkeltelever. Flere respondenter påpeker et ønske om å bruke mindre tid på slike saker, og mer tid på saker som omhandler hele klassen, og på utfordringer som er knyttet til utøvelse av kontaktlærer- og lærerrollen. Funn i datamaterialet tyder derfor på at det kan være en sammenheng mellom relevans, kvalitet og kunnskapsutvikling i teammøtene, og hvordan kontaktlærerne utfører sin rolle som teamledere. En tydeligere bevisstgjøring hos kontaktlærerne om hvilke faktorer i teamarbeidet som påvirker samarbeidet og kunnskapsprosessene i teammøtene, kan være et viktig bidrag i arbeidet med å videreutvikle læringspotensialet i klasselærerteamene.

Videre konkluderer analysen med at klasselærerteamene kan karakteriseres som en kunnskapshjelpende kontekst. De fem kunnskapshjelperne (Von Krogh et.al. 2007:23) bidrar til å klargjøre viktige faktorer som må være til stede for at ny kunnskap og handlingskompetanse kan utvikles. Analysen tyder på at de fem hjelperne er tilstede i klasselærerteamene slik de framstår i dag.

I følge Thingleff Nielsen (2008) vil det å bringe lærerne sammen, ikke nødvendigvis føre til refleksjon og læring. Likevel påpeker hun at mange forskningsprosjekter indikerer at lærersamarbeid kan være en viktig kilde for profesjonsutvikling og undervisning. I de neste avsnittene vil jeg komme nærmere inn på hvordan samarbeidet i klasselærerteamene har bidratt til refleksjon og læring, og dermed være en kilde for profesjonsutvikling, spesielt i forhold til det enkelte teammedlem.

En forutsetning for læring i organisasjonen, er at arbeidet er rettet mot problemløsning (Lillejord 2007). Analysen knyttet til forskningsspørsmål 2 viser at mange av sakene i klasselærerteammøtene er saker som søker en løsning på definerte problemer og utfordringer, som for eksempel strategier for bedre klasseledelse og elevatferd knyttet til PC bruk i timene. Teammøtene er et møtested hvor informasjon blir formidlet og analysert, i en individuell eller felles refleksjonsprosess. Da gjenskapes kunnskap slik at handlingsalternativene blir klarere. Analysen av de kunnskapsdelende prosessene i klasselærerteamene med utgangspunkt i SEKI-modellen figur 3 (s.22), tyder på at det foregår mye deling av erfaringer fra praksis mellom teammedlemmene. Gjennom utveksling av taus og eksplisitt kunnskap, dannes nye mentale modeller (Senge 2004) om hvordan handlingskompetansen kan forbedres. Min analyse av de kunnskapsdelende prosesser i klasselærerteamene tyder på at dannelse av nye mentale modeller først og fremst er en individuell prosess, men i noen tilfelles også i en felles prosess i avklaringer rundt felles handlingsstrategier.

I datamaterialet ser ut til å være klarest sammenheng mellom det å vite mer om sakene, og det å være mer bevisst på seg selv i forhold til elevene, jfr. valg av tema på teammøtene og egen nytteverdi av samarbeidet. Når lærere og kontaktlærere opplever at de mestrer utfordrende situasjoner ovenfor enkeltelever eller klasse med positiv effekt, med henvisning til Senge (2004) og personlig mesterskap, kan det igjen påvirke andre læreres handlingsmåter. Dette ved at disse erfaringene deles med de andre teammedlemmene. Dette forholdet blir påpekt som verdifullt av samtlige kontaktlærere i intervjuene. Læring og utvikling av ny kunnskap gjennom teamprosesser, er en av de fem disiplinene til Senge (2004).

Analysen av refleksjonsprosessene i klasselærerteamene tyder på at dette først og fremst er knyttet til en individuell refleksjonsprosess, og i mindre grad en kollektiv refleksjonsprosess. Refleksjon i fellesskap kan øke kvaliteten i refleksjonene. Det å få fram ulike perspektiver og begrunnelser for dem, øker forståelsen av saken og læringsprosessene i teamarbeidet. Felles

refleksjon er med på å øke mulighetene for å frigjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, og utvikle kunnskaper på organisasjonsnivå (Lillejord 2006). Det er gjennom refleksjon at nye mentale modeller etableres (Senge 2004), og danner grunnlag for ny kunnskap. Reflekterte praktikere og felles refleksjon er en viktig faktor for organisatorisk læring og utvikling av en lærende organisasjon (Lillejord 2006). Den brede kompetansen som er representert i teamsammensetningen er et godt utgangspunkt for felles refleksjoner, ved at mange ulike forståelser og erfaringer møtes i teamsamarbeidet. Som nevnt tidligere i avhandlingen, fungerer klasselærerteamene tidvis som refleksjonsrommet ”Ba” (Von Krogh et. al.2007). Flere av svarene i undersøkelsen tyder på at potensialet i denne sammenheng bare delvis er utnyttet i teammøtene. Mange respondenter i undersøkelsen etterlyser mer felles refleksjon i teammøtene. En konsekvens av dette, er at man kan anta at felles systematisk og metodisk refleksjon er i mindre grad tilstede i teammøtene. Dette er viktige faktorer for organisatorisk læring på systemnivå (Lillejord 2006). Tidsfaktoren oppgis av mange respondenter i undersøkelsen som den viktigste hemmende faktoren i denne sammenheng.

Det er ulike meninger blant lærerne og kontaktlærerne rundt møtefrekvens og tidsbruk til teammøtene, noe som også kommer fram i undersøkelsen , jfr.kapittel 7.3 (102-103). Tidligere i avhandlingen ble lærerne omtalt som kunnskapsarbeidere. En kunnskapsarbeider kjennetegnes av høy grad av selvstendighet i sin yrkesutøvelse, tidvis omtalt som ”den privatpraktiserende lærer”. Skolen har lange tradisjoner på en slik praksis (Lillejord 2006). I avhandlingens innledning kommer det fram at skolen mandat og oppgaver utfordres i takt med samfunnsutviklingen for øvrig. En lærende organisasjon stiller krav om å møte dagens utfordringer i skolen med mer samhandling. Samtidig må lærerne gis en profesjonell frihet og et visst selvstendig handlingsrom (Lillejord 2006). Min erfaring fra skolen er at det er i dette spenningsfeltet diskusjonene om bruk av fellestiden ligger. Flere respondenter i undersøkelsen etterlyser mer tid til, og tettere møtefrekvens på teammøtene. En slik endring kan medføre at det kan gå på bekostning av andre, ofte individuelle, oppgaver som skal utføres eller som tradisjonelt har vært utført i fellestiden. Det å få aksept for, og finne nok tid til de ulike forane for fellesoppgaver og felles samhandling på den ene siden, og individuelt arbeid på den andre siden innenfor rammene for fellestiden, er hele tiden en utfordring for organisasjonen. Gjeldende arbeidstidavtaler er også en begrensende faktor til dette. Sett i lys av dette, kan det være en utfordring for skolen nå og i framtiden å finne den rette balansen mellom lærernes individuelle autonomi og en kollektiv autonomi innenfor forventningene og rammene til en lærende organisasjon. For å få alle lærerne i skolen til ”å dra ”i samme retning,

med engasjement for oppgavene, vurderer jeg denne balansen som meget viktig. Til syvende og sist er det nemlig den enkelte lærer som står i klasserommet, og skal forvalte skolens mandat og fellesskapets interesser gjennom selvstendig yrkesutøvelse.

Gjennom analysene knyttet til forskningsspørsmål 1 og 2, og på bakgrunn av det som jeg har drøftet ovenfor, konkluderer jeg med følgende som svar på problemstillingen: Arbeidet i klasselærerteamene er en arena for organisatorisk læring og et viktig bidrag til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Klasselærerteamene representerer et praksisfellesskap med erfaringsbasert læring som gir mening, tilhørighet og identitet til teammedlemmene. Teammøtene er et møtested for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i en kunnskapshjelpende kontekst, med utgangspunkt i et godt samarbeidsklima i klasselærerteamene. Teammedlemmene lærer av hverandre gjennom samarbeidet i teammøtene, ved at ulike erfaringer og perspektiver møtes, og brynes mot hverandre. Videre konkluderer jeg med at organisatorisk læring i denne sammenheng først og fremst er knyttet til individnivå og mindre gjeldende på systemnivå. Jeg begrunner dette med mine funn i datamaterialet, kunnskapsprosessene i klasselærerteamene kan først og fremst knyttes til utvikling av ny individuell praksis, og i mindre grad utvikling av kollektiv praksis som blir tatt i bruk av hele organisasjonen. Videre begrunner jeg dette med at funnene tyder på at læringsprosessene i teamene forgår litt tilfeldig, preget av lite felles metodisk og systematisk læring, viktige forutsetninger for organisatorisk læring på systemnivå (Lillejord 2006). Jeg ser dette i sammenheng med det de fleste respondentene sier, mange teammøter har vært preget av saker som er blitt presentert i form av ”til orientering eller informasjon”, med lite felles diskusjon og refleksjon knyttet til saken. Enten fordi tiden ble for knapp eller fordi møteleder ikke la opp til diskusjon om saken. I tillegg stiller flere av kontaktlærerne i intervjuene, spørsmål om i hvilken grad det enkelte teammedlem lojalt følger opp avtalte handlingsstrategier. Her vurderer de at det er mer å gå på. En konsekvens av dette, er at Senge (2004) sin disiplin om systemtenking er i mindre grad gjeldende slik samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene framstår i dag. I denne sammenheng konkluderer jeg med at organiseringen av, og samarbeidet i, klasselærerteamene har mer å gå på i forhold til å bidra til at skolen også utvikler seg til en lærende organisasjon på systemnivå.

7 Avslutning.

7.1 Innledning

Caseundersøkelsen i forbindelse med masteravhandlingen har gitt meg og organisasjonen en mulighet til å få et innblikk i og nye kunnskaper om det samarbeidet og kunnskapsprosessene i klasselærerteamene. Analysene av datamaterialet tyder på at det foregår mye godt arbeid i klasselærerteamene innenfor samarbeid og kunnskapsprosessene.

Jeg valgte tema for masteravhandlingen ut fra nevnte forhold i innledningen og ut fra min egen nysgjerrighet på det arbeidet som foregår i klasselærerteamene. I tillegg skal jeg i egenskap av pedagogisk leder, være en pådriver for utvikingsarbeid i skolen. I denne sammenheng vil jeg gå nærmere inn på hva jeg har lært av prosessen med å skrive masteravhandling og hvilke konsekvenser det kan få for meg i det videre arbeidet som leder i skolen.

7.2 Hva har jeg lært av arbeidet med masteravhandlingen?

Arbeidet med caseundersøkelsen har gitt meg innsikt, bedre forståelse og nye kunnskaper om det arbeidet som utføres i klasselærerteamene, og i å skrive masteravhandling.

For det første har jeg lært mye om teamarbeid, kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling og kunnskapshjelpende prosesser både i forhold til tilegnelse av ulike teorier rundt dette og ved å knytte teori og praksis sammen i prosessen med analyse og tolkning av datamaterialet. Som kunnskapsleder har jeg fått styrket egne antakelse om hvor viktig omsorg og kunnskapshjelpende prosesser er for å skape et godt kunnskapsutviklende miljø, *Ba*. Jeg er blitt mer bevisst på hvordan prosessene i kunnskapsutvikling henger sammen og hvor viktig organisatorisk læring er for utviklingen av en lærende organisasjon. Jeg er også blitt mye mer bevisst på nødvendigheten av å ha et prosessuelt kunnskapssyn og et prosessuelt kunnskapsutviklende perspektiv hvis skolen skal utvikle seg som en god læringsarena for elever og lærere, og for å møte framtidige utfordringer. Min handlingskompetanse som leder er tilført nyttig og nødvendig kunnskap ved denne innsikten.

For det andre har jeg lært mer om arbeidet i klasselærerteamene. Noe visste jeg fra før, men mye var også nytt. Kontaktlærernes rolle som kunnskapsaktivister og deres betydning for samarbeidet, nytteverdien for teammedlemmene og kunnskapsutvikling i klasselærerteamene

står mye klarere for meg nå etter å ha arbeidet med masteravhandlingen. Mye av forbedringspotensialet i klasselærerteamene, vurderer jeg er knyttet til hvordan kontaktlærerne utfører denne rollen. Jeg er også blitt overrasket over den ”passive” holdningen som tilsynelatende er knyttet til klasselærerteamene i vg3-klassene. En annen overraskelse for meg i datamaterialet, er den generelle positive innstillingen til samarbeidet i klasselærerteamene. Når ordningen med klasselærerteam ble innført høsten 2008, var innstillingen hos en del lærere nokså moderat. Fra da og frem til i dag, har ordningen tydeligvis gått seg til. Samtlige kontaktlærere understreket i intervjuene at arbeidet i klasselærerteamene oppleves som nyttig, og de var klare på at ordningen burde videreføres. Jeg hadde i utgangspunktet god tro på klasselærerteam som en hensiktsmessig organisering for å skape en bedre skole med gode læringsbetingelser, både for elevene og for kontaktlærerne/lærerne. Min tro på dette, er blitt styrket gjennom arbeidet med masteravhandling.

For det tredje har jeg lært mye om forskning og forskningsmessige utfordringer. Jeg har lært om de formelle forholdene rundt en slik forskningsprosess, utfordringer knyttet til å formulere gode nok spørsmål i spørreundersøkelse og intervjuguide, forhold som kan påvirke resultatene i en slik undersøkelse og forhold knyttet det å være forsker i egen organisasjon.

Læringskurven min har vært bratt i denne sammenheng, siden jeg ikke har utført et slikt arbeid tidligere. Evalueringsarbeid av ulike slag har jeg erfaringer med, men da har det vært mest fokus på det praktiske og resultatene, med lite teoretisk forankring. Gjennom masteravhandlingen har jeg lært meg en akademisk tilnærming som et verktøy i evalueringsarbeid. Jeg har også erfart at forskning er en tidkrevende og arbeidskrevende prosess, og at forskningsresultater kan og bør være gjenstand for et kritisk blikk. Metodiske avveielser, feil ved datainnsamling og andre feilkilder gjør at konklusjoner ikke nødvendigvis gir et 100% sikkert bilde av det som det forskes på.

For det fjerde har jeg lært mye om meg selv, både i arbeidet med masteoppgaven og studiet generelt. Det å studere ved siden av full jobb, er krevende. Det å ha en positiv innstilling til studiet og arbeidet det medførte, har vært svært viktig for meg når jeg skulle stå i forpliktelsene ved å starte på et såpass krevende studium. Tidsklemma har vært rådende mange ganger, det krevde at jeg måtte revidere mine mentale modeller på tidsbruken. Jeg måtte fokusere på hva jeg faktisk fikk tid til, og ikke det jeg ikke fikk tid til, og hele tiden ha blikket framover. Min sterke motivasjon for arbeidet med avhandlingen, har vært nødvendig

og avgjørende i perioder, når framdriften i avhandlingen til tider har vært to skritt fram og ett tilbake. Til tider har jeg savnet en samarbeidspartner i arbeidet med masteravhandlingen, først og fremst i forhold til diskusjoner rundt valg av teori og i analysearbeidet, en partner med ståsted utenfor skolen.

Underveis har det vært mye refleksjon i forhold teorier som er knyttet til studiet, og ikke minst i arbeidet med masteravhandlingen. For meg er det viktig å se den praktiske nytten av teoriene. Det å analysere og reflektere over etablert praksis på skolen opp mot relevant teori, har vært en spennende ”reise”, ikke minst når ”reisen” har tilført meg nye perspektiver i forhold til gjeldende praksis i klasselærerteamene og synliggjort utviklingsmuligheter med teoretisk forankring.

7.3 Veien videre

Skolen er preget av målstyring, hvor det først og fremst er resultatene som teller. For å finne fram til hensiktsmessige interne utviklingsstrategier, er det også viktig å prioritere og bruke tid på å evaluere igangsatte tiltak. Det å forske på praksis, er viktig for praksis (Lillejord 2006). Hvis vi skal forbedre praksis, må vi vite og ta utgangspunkt i det konkrete, hvordan praksis virkelig er, og ikke bare hvordan den burde ha vært. Dette kan gjøres ved at vi stiller spørsmål ved selve organiseringen og gjennomføringen av teammøtene, hva som styrer handlingene våre og hvilke kunnskaps- og læringssyn som ligger bak de valgene vi foretar oss, både som lærere, kontaktlærere og ledere.

Det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen og intervjuene, var *deres tanker om forbedringstiltak for hvordan klasselærerteammøtene kan utvikle seg til å bli enda bedre møtearena med fokus på egen og elevenes læring*. 19 av 22 respondenter gav konkrete tilbakemeldinger på spørsmålet. Ut fra svarene, velger jeg å dele dem inn i følgende to hovedgrupper:

1). Organisering av teammøtene: Fem respondenter gir konkret tilbakemelding om at de er fornøyde med nåværende møtefrekvens og møtetid. Seks respondenter gir konkret tilbakemelding på ønske om tettere møtefrekvens. Fire respondenter påpeker utvidelse av møtetiden. En respondent ønsket konkret å bruke mer tid av planleggingsdagene til klasseteammøter. Møtefrekvens og knapp møtetid oppgir flere av respondentene som

avgjørende for hva en får utrettet i klasselærerteammøtene, spesielt når det gjelder å få nok tid til diskusjoner og felles refleksjon rundt sakene som tas opp i teammøtene.

2) Kommentarer knyttet til dagsordenen og gjennomføring av møtene: Sakliste må sendes ut på forhånd. Bedre oppfølging med møtereferat er nødvendig. Strammere møteledelse, mer tid til drøfting av konkrete utfordringer og mer refleksjon i fellesskap bør vektlegges. Mindre møtetid på enkeltelever og mer tid på fellessaker knyttet til hele klassen er ønsket av mange respondenter.

De nevnte forholdene er nyttig informasjon for skolens ledelse og pedagogisk personell når arbeidet i klasselærerteamene skal videreutvikles.

Jeg lar en av respondentene i intervjuene avrunde masteroppgaven med hennes perspektiv av samarbeidet i klasselærerteamene:

”Jeg tenker at hensikten med klasselærerteam er todelt. Det første er å trygge lærerne i lærerrollen gjennom erfaringsutveksling, en lærende organisasjon er at du lærer av andre. Det kan være mer enn en måte å gjøre det på. Det andre er at eleven må føle en forandring. At lærerne er mere samkjørte, enn om vi ikke hadde hatt klasselærerteam. Kanskje ikke direkte, men indirekte at de merker en forskjell”.(R-22)

8 Litteraturliste

- Andreassen, R.A, Irgens, E.J.,Skaalvik, E.M. (redaktør) (2009): *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim.Tapir akademisk forlag
- Andersen, S.S. (1997): *Case –studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen. Bokforlaget
- Asklund, L. (2006) : *Det personlige i det profesjonelle*. Oslo. Gyldendal Akademiske
- Assmann, A. (red.) (2008): *Teamorganisering*. Oslo. Fagbokforlaget
- Bolman, L.G & Deal, T.E (2003): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo. Ad Notam Gyldendal
- Carlsen, A (1999): *Om kunnskap i KIFT-bedriften*. KUNNE nedtegnelser 03/99.SINTEF. Teknologiledelse
- Coghlan, D., Brannick, T.(2005): *Doing action research in our own organization* (2.utg.) London. Thousand Oaks. New Dehli : Sage Publications
- Everett, E.L og Furuseth, I. (2008 – 3.opplag) : *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo. Universitetsforlaget
- Falch, T.& Strøm (2009) : *Lærerkvalitet, lærerrekuttering og konjunkturer*. I fagbladet Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse s.113-129. Oslo/ Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.) (1997) : *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gjøvsund, P. , Huseby, R. (2009) : *To eller flere... Basiskunnskaper i gruppespsykologi*. Latvia. Cappelen Akademiske Forlag
- Glomnes, E. (1991) : *Noen sier noe! : Kommunikasjonsteori*. LNUs skriftserie: Landslaget for norskundervisning. Oslo. Cappelen
- Gottschalk, P. (2004): *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo. Universitetsforlaget AB
- Gotvassli, K.Å. (1999) : *Case-studier – bakgrunn og gjennomføring*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Arbeidsnotat nr.81
- Gotvassli, K.Å. (2005) : *Et praksisbasert perspektiv på dynamisk læringsnettverk i toppidrett*. Steinkjer/København:HINT/CBC. Ph.D. serie 31. 2005
- Gotvassli, K.Å. (2007) : *Kunnskaps-og prestasjonsutvikling i organisasjoner*. Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- Gourley, S. (2005) : *The theory of organizational knowledge-creation. A critique and alternative framework*. United Kingdom. Kingstown University. Kingston Business School
- Hagen,A. & Nyen, T. (2009) : *Kompetanseutvikling for lærere*. I fagbladet Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse s. 149-165. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå
- Hattie, J.A.C (2009) : *Visible Learning: a synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Rotledge
- Hindin, A., Morocco, C.C., Mott, E.A. & Aguilar,C.-M. (2007) : More than just a group: Teacher collaboration and learning in the workplace. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 71-86
- Irgens, E. (2007) : *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Oslo. Fagbokforlaget
- Irgens, E. (2010) : *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen. Bokforlaget

- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Jensen, H.S, Mønsted, M. og Olsen, F. (2004) : *Viden, Ledelse og kommunikation*. København. Forlaget Samfundslitteratur
- Jensen, H.S. (2000) : *Videnbegrepets historie I* : P.H. Christensen (red.) *Viden om – ledelse, viden og virksomheden* (s.65-84). København. Forlaget Samfunnlitteratur.
- Kaplan, R.S & Norton, D.P. (1992) : *Using the balanced scorecard as a strategic management system*. Harvard Business Review, January – February, 71-79
- Levin, M. & Rolfen (2006) : *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen. Bokforlaget
- Lillejord, S. (2006): *Ledelse i en lærende organisasjon*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Løvlie, L. (1984) : *Det pedagogiske argument : moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo Cappelen
- Madsen, B.E. (1999): *Om ekspertise*. KUNNE nedtegnelser 10/99 SINTEF. Industrial management
- Mintzberg, Henry, Ahlstrand, Bruce W, Lampel, Joseph B (2009): *Strategy safari*. Prentice Hall, Second Edition
- Myklebust, J.O. (2002) : *Utveljing og generalisering i kasusstudiar*. Norsk pedagogisk tidsskrift 5/2002: s.423-438
- Nebb, S. og Grendstad, K. (2009) (Skaalvik, E.M. red.) : *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim. Tapir Akademiske forlag
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) : *The knowledge – Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press
- Nordhaug, O. (2008) : *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo. Universitetsforlaget AB
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., Swan, J. (2009) : *Managing knowledge work and innovation*. New York. Palgrave Macmillan
- “Opplæringsloven” av 17.juli 1998
- Rennemo, Ø. (2006) : *Levèr og lær*. Oslo. Universitetsforlaget
- Polanyi, M. (1966/2000) : *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo. Spartacus Forlag A.S.
- Postholm, M.B. (2008) : *Teachers Developing Practice: Reflection as Key Activity*. Teaching and Teacher Education, 24 (7), 1717-1728
- Schøn, D. (2001) : *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus. Forlaget Kim
- Senge, P. (red.) (2000) : *Schools that learn – A fifth discipline resource*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing
- Senge, P. (2004) : *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) : *Kultur for læring*. Oslo. Det kongelige utdannings og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) : *Kvalitet i skolen*. Oslo. Det kongelige Kunnskapsdepartement
- Stortingsmelding nr.11 (2009): *Læreren – rollen og utdanning*. Oslo. Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- Stålsett, U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo. Universitetsforlaget
- Sveberg, L. (2002): *Gruppepsykologi. Om grupper, organisasjoner og ledelse*. Oslo. Abstrakt forlag

- Thagaard, T. (2002) : *Systematikk og innlevelse: en innføring av kvalitativ metode*. 2.utg. Bergen. Bokforlaget
- Tingleff Nielsen, L. (2008): *Does teachers ordinary daily teamwork support teacher learning and organizational learning?* DOCSOL, Learning Lab Denmark, School of Education, University of Aarhus
- Tinnesand, T. og Flaatten, S.V. (2006) : *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper*. En casestudie. Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn.
- Vibe, N., Carlsten, T.C. & Aamodt, P.O. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge*. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALLIS). Oslo. NIFU STEP
- Von Krogh, G., Kazuo, I., Nonaka, I. (2007): *Slik skapes kunnskap*. Oslo. N.W. Damm & søn
- Wadel, C. (1995): *"Forholdet mellom den sosiale og samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten"*. Tidvise skrifter nr.16, Stavanger. Høgskolen i Stavanger..
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord. Seek Forlag.

Vedlegg nr. 1.a)

**Sektorens-og skolens utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 –
til oppfølging i klasselærerteamene.**

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

1. NTFK: Andelen elever, lærlinger og lære kandidater som gjennomfører videregående opplæring skal økes.

**IVGS: Flere elever skal fullføre skoleåret, og med et spesielt fokus på Vg1-
elevne.**

Skolens tiltak på systemnivå:

- Kontaktlærere, faglærere og klasseteam skal være ”tett på” den enkelte elev, evt. i samarbeid med skolens elevtjeneste og skolehelsetjeneste ved behov. Rask og presis fraværshåndtering på skolearena.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

- Konkrete utfordringer i **klassen** knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke en positiv/negativ utvikling?

Tiltak i klassen:

Tiltak enkeltelever:

Vedlegg nr.1 b)

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

NTFK: Elevene, lærekandidatene og lærlingene i Nord-Trøndelag skal ha faglig framgang i perioden (skoleåret 2010/2011).

IVGS: Vi skal arbeide for bedre karakterer generelt, og innenfor fagene matematikk og 2.fremmedspråk spesielt.

Skolens tiltak på systemnivå:

*Matematikk: færre elever pr. gruppe

* 2. fremmedspråk : motivere elevene til å fortsette med samme språkvalg som på ungdomsskolen.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

Konkrete utfordringer i **klassen** knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke en positiv/negativ utvikling?

Tiltak i klassen:

Tiltak enkeltelever:

Vedlegg nr.1 c)

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

NTFK: Lærerne i Nord-Trøndelag skal være tydelige pedagogiske ledere i klasserommet.

IVGS: Lærere som er faglig og pedagogisk trygge i klasserommet.

Skolens tiltak på systemnivå:

Lærere som er forutsigbare, har klare krav og forventninger til elevene, og med blick på den enkelte elev.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

Konkrete utfordringer i **klassen** knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke en positiv/negativ utvikling?

Tiltak i klassen:

Tiltak enkeltelever:

Vedlegg nr.1.d)

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

NTFK: Den videregående opplæringen i Nord-Trøndelag skal gjennomføres av en utpreget tilbakemeldingskultur.

IVGS: Bedre læring.

Skolens tiltak på systemnivå:

Vurdering for læring. Muntlige/skriftlige tilbakemeldinger: fagsamtaler, undervisvurdering, egenvurdering, klare vurderingskriterier. Stimulere opplevelse av mestring. Kollektivt læreransvar og samarbeid i klasselærerteam.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

Konkrete utfordringer i **klassen** knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke en positiv/negativ utvikling?

Tiltak i klassen:

Tiltak enkeltelever:

Vedlegg nr.1 e)

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

NTFK: Elevene i Nord-Trøndelag skal ha en skolehverdag hvor mobbing er fraværende.

IVGS: Nullvisjon i forhold til mobbing.

Skolens tiltak på systemnivå:

Videreføre etablert kultur for varsling av tilfelles som kan oppfattes som mobbing. Rask reaksjon på aktuelle tilfeller. Følge skolens beredskapsplan. MOT-arbeidet ved skolen.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

Konkrete utfordringer i **klassen** knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke en positiv/negativ utvikling?

Tiltak i klassen:

Tiltak enkeltelever:

Vedlegg nr.1 f)

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

IVGS: Opprettholde motivasjonen hos elevene utover i opplæringsløpet. Øke elevenes ambisjoner for læring.

Skolens tiltak på systemnivå:

Regelmessige faglige tilbakemeldinger. Etablere gode relasjoner og god kommunikasjon mellom elev og lærer. Mestring gjennom elevens egenformulerte delmål i fagene/for opplæringen.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

Konkrete utfordringer i **klassen** knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke en positiv/negativ utvikling?

Tiltak i klassen:

Tiltak enkeltelever:

Vedlegg nr.1 g)

Klasse: _____ **Kontaktlærere:** _____

Utviklingsmål for skoleåret 2010/2011 ved Inderøy videregående skole.

Konkretisering gjennom arbeid i klasselærerteam i forhold til den enkelte klasse.

IVGS: Økt rekruttering av elever, spesielt innen programområdene HS, SSP og dans

Skolens tiltak på systemnivå:

God kvalitet på hospiteringen, Åpen skole og ekstern markedsføring av skolen. Synliggjøre produksjoner i nærmiljø og i media. Oppdatere skolens hjemmeside kontinuerlig. Tilfredse elever.

Tiltak i regi av klasselærerteam på klassenivå:

Konkrete utfordringer knyttet til målsettingen. Hvilke faktorer er med å påvirke utfordringer og muligheter?

Konkrete tiltak:

Vedlegg: Nr. 2 . Spørreskjema

Spørreundersøkelse – Masteravhandling

Masteroppgave:

Tema for masteroppgaven i Innovasjon og kunnskapsledelse (MKIL) er : *Hvordan utvikle en lærende organisasjon gjennom samarbeid.* Grunnlaget for forskningen er arbeidet i de ulike klasselærerteamene ved Inderøy videregående skole.

Spørreundersøkelse:

Kvalitativ spørreundersøkelse med lærere som deltar i klasselærerteam basert på erfaringer hittil i skoleåret 2010-2011. Gjennomføring april 2011.

Hensikten med intervjuene:

Få del i refleksjon i arbeidet knyttet til klasselærerteamene og få innspill til videreutvikling av arbeidet i klasselærerteam.

Tema for spørreundersøkelsen:

- Temaer som er tatt opp i klasseteammøtene
- Ledelse, samarbeid og kommunikasjon i klasselærerteamene.
- Forventninger til arbeidet i klasselærerteam
- Personlig nytte , læring og endring av forståelse
- Tanker om utviklingsmuligheter ved arbeidet i klasselærerteamene

Forskningsetikk i forbindelse med spørreundersøkelsen:

- Spørreundersøkelsen besvares anonymt og skal ikke spores tilbake til enkeltpersoner som deltar.
- Din deltakelse er frivillig og du har rett til å velge og ikke svare på spørsmål du føler ubehagelige. Du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Spørsmål:

1. Hvor mange klasselærerteam er du medlem av og på hvilke nivå (vg1, vg2, vg3)?
2. Hvilke temaer har dere tatt opp i klasselærerteammøtene hittil i skoleåret 2010-2011?
3. Har **du** tatt opp noen konkrete saker i klasselærerteammøtene?
Hvis ja, har dette vært saker knyttet til klassen som helhet, enkeltelever og/eller din rolle som lærer?

4. På hvilken måte har klasselærerteamene vært til hjelp i forhold til evt. saker du har tatt opp?
5. Har du blitt utfordret av de andre medlemmene i forhold til å forstå saker på nye måter? Gi eksempler.
6. Kan du si noe om hvilken funksjon klasselærerteamene har hatt?
7. Har klasselærerteamene hatt en definert leder(e)?
8. Hvilke forventninger har du til samarbeidet i klasselærerteamene?
9. Har forventningene blitt innfridde? På hvilken måte er de blitt innfridde eller hvorfor er de ikke blitt innfridde?
10. Hvordan opplever du samarbeidet i klasselærerteamene?
11. Kan du si noe om personlig nytte av å delta i klasselærermøtene?
12. Har du noen konkrete innspill til hvordan klasselærerteammøtene kan utvikle seg bli enda bedre møtearena med fokus på din egen og elevenes læring?
13. Er det andre forhold ved arbeidet i klasselærerteam som du ønsker å kommentere utover det du har svar på hittil?

Vedlegg nr. 3 . Intervjuguide – masteravhandling

Introduksjon.

Masteroppgave:

Tema for masteroppgaven i Innovasjon og kunnskapsledelse (MKIL) er : *Hvordan utvikle en lærende organisasjon gjennom teamarbeid.* Grunnlaget for forskningen er arbeidet i de ulike klasselærerteamene ved Inderøy videregående skole.

Gruppeintervju:

Kvalitative gruppeintervju med et utvalg kontaktlærere basert på erfaringer hittil i skoleåret 2010-2011. 3 gruppeintervjuer med 2 kontaktlærere pr. gruppe. Gjennomføring første halvdel av mai 2011.

Hensikten med intervjuene:

Få del i refleksjon i arbeidet knyttet klasselærerteamene og få innspill til videreutvikling av arbeidet i klasselærerteam.

Tema for gruppeintervjuene:

- Temaer som er tatt opp i klasseteammøtene
- Ledelse, samarbeid og kommunikasjon i klasselærerteamene
- Forventninger til arbeidet i klasselærerteam
- Personlig nytte , læring og endring av forståelse
- Tanker om utviklingsmuligheter ved arbeidet i klasselærerteamene

Lengde på intervju:

Lengden på intervjuet er beregnet til 1,5 time.

Informert samtykke:

Bruk av opptaksutstyr og videre bruk av data avklares. Informert samtykke.

1. Valg av temaer som er blitt tatt opp i klasselærerteammøtene

Hvilke saker/tema har det vært fokusert i møtene?

Hva har vært avgjørende for hvilke saker klasselærerteamet har valgt?

Hvilke type saker vurderer du/dere egner seg bra/mindre bra i klasselærerteammøtene?

Har temaene vært knyttet til overføring av informasjon og/eller etablering av nye kunnskaper?

(kunnskaper= informasjon som kan overføres til konkrete handlinger i en gitt sammenheng/kontekst)

2. Klasselærerteamenes funksjon.

Har klasselærerteamene en definert leder(e)?

Har teamet/teamene vært til hjelp i forhold til saker du/dere har tatt opp? Evt. på hvilken måte? Gi eksempler.

Kan du/dere si noe om hvilken funksjon klasseteamene har hatt?

Opplever du som kontaktlærer et kollektivt ansvar for arbeidet i og med klassen? Evt. hva og hvordan?

Klasselærerteamene er sammensatt av lærere med svært ulik fag -og undervisningskompetanse . Er dette en fordel eller ulempe? Evt. hvorfor?

3. Samarbeid i klasselærerteamene.

Har samarbeidet i klasselærerteamene utfordret deg i forhold til å forstå saker på nye måter? Gi eksempler.

Hvordan vurderer du/dere samarbeidet og det sosiale klimaet i teamene?

Har du/dere erfart noen konkrete utfordringer knyttet til samarbeidet? Evt. hvilke?

4. Forventninger til arbeidet i klasselærerteam.

Hvilke forventninger har du/dere til samarbeidet i klasselærerteam?

Har forventningene blitt innfridde? På hvilken måte er de blitt innfridde eller hvorfor er de ikke blitt innfridde?

5. Personlig nytte og læring i og av samarbeidet

Kan du/dere si noe om din personlige nytte av å ha deltatt i klasselærerteam?

Hva har **du** lært av arbeidet i klasselærerteamene?

Hva tror du **gruppa** har lært av arbeidet i klasselærerteamene?

Har du/dere endret dine handlinger/praksis i noen situasjoner på bakgrunn av noe du har lært gjennom samarbeidet i klasselærerteam? Gi evt. eksempler.

Hvordan kan klasselærerteamene utvikle seg til å bli en enda bedre møtearena med fokus på din egen og elevenes læring?

6. Avslutning

Har du/dere forslag til spørsmål jeg bør stille om dette temaet?

Til slutt: Er det noen forhold du/dere ønsker å utdype? Ting du/dere ikke har fått sagt?

Takk for at du/dere tok deg tid!

Vedlegg nr. 4. Informert samtykke.

Informert samtykke ved gruppeintervju med kontaktlærere ved Inderøy videregående skole.

Gruppeintervju ved masteroppgave i Innovasjons –og kunnskapsledelse (MKIL):

Kvalitative gruppeintervju med et utvalg kontaktlærere basert på erfaringer hittil i skoleåret 2010-2011. 3 gruppeintervjuer med 2-3 kontaktlærere pr. gruppe. Gjennomføring april og mai 2011.

Tema: *Hvordan utvikle en lærende organisasjon gjennom teamarbeid.* Grunnlaget for forskningen er arbeidet i de ulike klasselærerteamene ved Inderøy videregående skole.

Hensikten med intervjuet:

Få del i refleksjon i arbeidet knyttet klasselærerteamene og få innspill til videreutvikling av arbeidet i klasselærerteam.

Tema for gruppeintervju:

- Temaer som er tatt opp i klasseteammøtene
- Samarbeid og kommunikasjon
- Forventninger til arbeidet i klasselærerteam
- Personlig nytte , læring og endring av forståelse
- Tanker om utviklingsmuligheter ved arbeidet i klasselærerteamene

Informert samtykke:

Jeg vil gjerne gjøre lydopptak av intervjuet for å få bedre grunnlag til analysearbeidet. Det er viktig at du kjenner til følgende:

- Sensitiv informasjon vil bli behandlet konfidensielt og uttalelser fra enkeltpersoner vil bli anonymisert.
- Din deltakelse er frivillig og du har rett til å velge og ikke svare på spørsmål du føler ubehagelige. Du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Jeg takker for din/deres interesse!

Med hilsen

Gerd-Elisabeth Mandelid

Jeg er gjort kjent med prosedyrene for undersøkelsen og sier meg villig til å delta:

.....

Dato og underskrift

Dato og underskrift

.....

Dato og underskrift

Dato og underskrift

.....

Dato og underskrift

Dato og underskrift