

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Øyvind Bakke Myrflott

Kandidatnr.: 6

Kunnskapsdeling mellom lærere

En kvalitativ studie med fokus på hvordan lærere erfarer kunnskapsdeling i profesjonsfellesskapet

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 67

Forord

Jeg har alltid vært opptatt av og interessert meg for hvordan en gjennom kollektive prosesser kan utvikle seg i fellesskapet. På den måten er det treffende og ingen tilfeldighet at denne masteroppgaven handler om kunnskapsdeling. Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik reise som har bydd på utfordringer og gitt meg mye. Tusen takk til forskningsdeltakerne som i en travel lærerhverdag har satt av tid og bidratt til prosjektet, uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer avslutningen på mange år med studier, år jeg ikke ville vært foruten. Jeg sitter igjen med en ballast av personlige erfaringer og faglig kompetanse som jeg vil ta med meg videre. Takk til mine medstudenter for gode diskusjoner og morsomme stunder gjennom denne reisen. Det har vært en glede å studere sammen med dere.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Jessica Marianne Aspfors ved Nord Universitet som har vært en god støttespiller. Her har jeg fått raske og tydelige tilbakemeldinger, svært kyndige råd og oppmuntringer som har gitt meg tro på prosjektet.

Til sist vil jeg rette en stor takk til Mamma og Pappa, takk for uvurderlig støtte gjennom mine studier. Det setter jeg stor pris på.

Mosjøen, 15. mai 2019

Øyvind Bakke Myrflott

Sammendrag

Tema for studien er kunnskapsdeling mellom lærere i arbeidskollegiet. Formålet har vært å oppnå dypere innsikt i og forståelse for hvordan lærere erfarer kunnskapsdeling, og de omstendigheter som knytter seg til dette. Muligheter og utfordringer knyttet til kunnskapsdeling i arbeidskollegiet er sentralt i studien. Problemstillingen som ligger til grunn for studien er følgende:

Hvordan erfarer lærere utfordringer og muligheter knyttet til kunnskapsdeling i kollegiet?

For å belyse problemstillingen er det benyttet kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Blikket er rettet mot forskningsdeltakernes erfaringer og deres subjektive opplevelser. Metode for datainnsamling i studien er en intervjuundersøkelse i semistrukkert form, datamaterialet fra undersøkelsen er analysert gjennom en fenomenologisk analyseprosess.

Resultatet fra studien viser at kunnskapsdeling mellom kollegaer i arbeidsfellesskapet er verdsatt av lærerne. Kollektive rammer som felles språk og målsettinger er faktorer som ut fra resultatene vises å være med å påvirke kunnskapsflyten i arbeidsfellesskapet. Fastlagte strukturer for kunnskapsdeling ser ut til å være med på å øke delingen av kunnskap i arbeidskollegiet. Slike strukturer innebærer at lærerne får tid og rom til å reflektere i fellesskap. Støtte og fokus fra ledelse ser ut til å være betydningsfullt for å få på plass slike strukturer og stimulere til kunnskapsdeling . Kunnskapsdelingen ser ut til å ha best forhold under arbeid i team, hvor relasjoner og trygghet er sterkest. Gjennom prosesser hvor de nevnte rammer og faktorer er på plass opplever lærerne utvikling av egen praksis.

Abstract

This thesis focuses on knowledge sharing between teachers in the work community. The purpose has been to achieve deeper insight and understanding of how teachers experience knowledge sharing, and the circumstances that attach to this. Possibilities and challenges that relates to knowledge sharing in the work community is central in the thesis. The research question for the thesis is as follows:

How do teachers experience the challenges and opportunities associated with knowledge sharing in the work community?

For the study I have chosen a qualitative method with a phenomenological approach. The approach of the thesis is aimed at the research participant's subjective experiences. The method of data collection in the thesis is an interview survey. Data material is analysed through a phenomenological analysis process.

The thesis reveals that the teachers appreciate knowledge sharing between colleagues in the work community. Collective frameworks such as common language and objectives are factors that appear to influence the flow of knowledge in the work community. Fastened structures for knowledge sharing seem to help increase the sharing of knowledge in the workforce. Such structures imply that teachers are given time and space to reflect in common. Support and focus from management seems to be of importance for getting such structures and stimulating to knowledge sharing. The knowledge sharing seems to have best conditions during work in teams, where relations are most developed. Through processes where the mentioned frames and factors are in place, the teachers experience development of their own practice.

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
2.	Teoretisk forankring.....	5
2.1	Tilpasset opplæring og profesjonsutvikling.....	5
2.2	Kunnskapsdeling.....	6
2.3	Kunnskapsdeling i et profesjonelt læringsfellesskap.....	8
2.4	Stimulerende faktorer og barrierer.....	10
2.5	Taus og eksplisitt kunnskap.....	11
2.6	Læring i fellesskapet – Wells’ kunnskapsspiral.....	14
2.7	Oppsummering.....	16
3.	Metode og forskningsdesign.....	18
3.1	Kvalitativ metode og vitenskapsteoretiske betraktninger.....	18
3.1.1	Forforståelse.....	19
3.1.2	Fenomenologi.....	19
3.2	Intervju som metode.....	20
3.2.1	Semistrukturert intervju.....	22
3.2.2	Valg av informanter.....	23
3.2.3	Intervjuguide og forsøksintervju.....	24
3.2.4	Gjennomføring.....	25
3.3	Fenomenologisk analyseprosess.....	26
3.4	Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.....	29
3.5	Etiske betraktninger.....	31
4.	Presentasjon av resultat.....	33
4.1	Strukturerte prosesser.....	34
4.2	Ustrukturerte prosesser.....	39

5. Sammenfattende diskusjon.....	43
5.1 Resultatdiskusjon.....	43
5.2 Metodediskusjon.....	48
5.3 Forslag til videre forskning.....	49
5.4 Avsluttende kommentar.....	49
Litteraturliste	52
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	57
Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring.....	59

1. Innledning

I denne studien er kunnskapsdeling mellom lærere i arbeidsfellesskapet hovedfokus. Det redegjøres i det innledende kapittel for bakgrunn, formål og problemstilling, til sist i kapitlet følger begrepsavklaringer.

1.1 Bakgrunn og formål

Samfunnet er i stadig endring og dette stiller store krav til organisasjoner, også skolen. Tradisjonelt har skolen av mange blitt sett på som en av grunnpilarene i samfunnet. Skolen spiller en betydelig rolle som påvirker av samfunnsutvikling, men blir også påvirket av de endringer som skjer i samfunnet. I skolen har det vært en pågående prosess der det fra starten var en rolle med fokus på å skape felles verdigrunnlag og som utgangspunkt for nasjonsbygging (Haug, 2012, s. 29). I NOU 2015:8 (s. 20) påpekes det hvor raskt samfunnet i dag endrer seg, og dette stiller store krav til kunnskapsfornyelse. Skolen har en sentral rolle i dette bildet for å være med på å skape den kompetansen som samfunnet har behov for.

De senere år har kunnskapssamfunnet og de tilhørende faktorer blitt stadig viktigere i samfunnet. Begrepet kunnskapssamfunnet blir gjerne brukt på bakgrunn av den økende betydningen av kunnskap og kreativitet som drivkraft for verdiskapning i samfunnet. Tidlig på 2000-tallet ble det slått fast av statistisk sentralbyrå at 80 % prosent av den norske nasjonalformuen bestod av de menneskelige ressurser (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004, s. 23). Dette gir et bilde av den avgjørende betydningen kunnskap og kompetanse spiller for samfunnsutviklingen. Jensen (2008, s. 134) peker på to simultane faktorer innflytelsesrike for å utvikle kunnskapsbaserte virksomheter, effektiv utførelse av arbeidsoppgaver og læring av pågående prosesser. Læring fra pågående prosesser vil være et sentralt ledd i å kunne utføre oppgaver effektivt. I motsetning til flere andre ressurser er ikke kunnskap som ressurs knapp. Kunnskap vil bli mer verdifullt ettersom den deles og brukes. I stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004, kap. 3.1) ble det poengtert at nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter i økende grad blir avhengige av å ha på plass gode rammer for samarbeid og deling av kunnskap. Det ble pekt på at en i samfunnet i dag med stadig bedre tilgang på informasjon/kunnskap, ikke lengre kan kalle seg ferdig utlært på noen felt. Etter hvert som samfunnet blir stadig mer kunnskapsdrevet vil det stille flere krav til skolene som

lærende organisasjoner med fokus også på personalets læring. Kompetanse må deles og utvikles. I stortingsmelding 30. (Utdannings og forskningsdepartementet, 2004, kap. 3.3.1) ble det også kastet lys over tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene som nødvendigvis måtte løses opp.

I likhet med det viste fokus fra St.melding 30. vil vi i det videre se en fortsatt vektlegging og videreføring av fokus på læreres profesjonelle utvikling gjennom samhandling i kollektivet. I stortingsmelding 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 97) er følgende utdrag interessant:

Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenifra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.

Nytenkning og kontinuerlig utvikling er blant de faktorer som pekes på. Det blir også trukket frem at lærerne må lære av hverandre for å kunne være en dynamisk og en lærende organisasjon.

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Regjeringen, 2017, s. 19) ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017. Gjennom denne ser vi at det i likhet med utdraget over fra St.melding 22. fokuseres på læring av hverandre i lærerkollegiet, gjennom samarbeid. Begrepet profesjonelt læringsfellesskap trekkes også frem i ny overordnet del, et begrep som vil bli synliggjort senere i avhandlingen.

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Regjeringen, 2017, s. 19).

I dette utdraget fra overordnet del av læreplanen ser vi at det profesjonelle læringsfellesskapet vektlegges som en sentral faktor for skoleutvikling. Utviklede strukturer mellom kolleger for fremming av delings og læringskultur uttrykkes som relevante for dette læringsfellesskapet.

Tilgang til kollegers kunnskaps og erfaringer anses av lærere som en betydelig læringsressurs (Sølveberg & Rismark, 2009, s. 107). Collinson (2004, s. 314) viser at til tross for at kunnskapsdeling anses som en innflytelsesrik læringsressurs, er dette lite utbredt lærere i mellom. Kunnskapsdeling i skolen har altså vært tematisert og på dagsordenen gjennom flere år.

Gjennom den nye overordnede delen av læreplanen (Regjeringen, 2017) ser vi at det er et tema som blir fokusert på, og stadig er relevant. Dette kan også se ut til at kunnskapsdeling mellom personalet i skolen er kompleks sak som stiller krav til både individ og organisasjon. Meningen og behovet for denne kunnskapsdelingen uttrykkes fra flere hold. Vi ser at det gjennom styringsdokumenter er et tydelig fokus på betydningen av dette tema i skolen. Det uttrykkes tydelig gjennom styringsdokumenter hvilken betydning kunnskapsdeling har, det er likevel ikke klart hvordan skolen bør organisere seg og jobbe for å kunne utvikle rammer for å stimulere til kunnskapsdeling. Kompleksiteten som kunnskapsdeling i skolen og blant lærere er omfattet av gjør dette til et høyst interessant tema å se nærmere på. Som del av grunnlaget for valget om å bevege denne oppgaven inn mot kunnskapsarbeid, var erfaringer og inntrykk fra praksis og jobb i skolen. Jeg reflekterte rundt hvor nyttig det kunne vært for meg som fersk lærer, men også for erfarne lærere, å kunne dele av sine erfaringer og iboende kunnskap med kolleger. Likevel var jeg nysgjerrig på hvordan kunnskapsdelingen i skolen fungerte. De utslagsgivende faktorer som bakteppet for denne valget av retning for denne studien har altså vært sammensatte. Den norske skolen ble gjennom kunnskapsløftet utfordret til å skape læringskultur og tilrettelegging for å skape en lærende organisasjon (Sølveberg & Rismark, 2009, s. 107). Dette fokus er også tydelig i ny overordnet læreplan. Bakgrunnen for mitt temavalg til denne masteroppgaven kan i hovedsak vises å springe ut fra henholdsvis et forskningsmotiv og et samfunnsmotiv. Det personlige motivet kan også trekkes frem som en faktor som til dels har spilt inn.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av de overnevnte presenterte motiv til valg av tema er formålet for denne oppgaven å få dypere innsikt i og forståelse for hvordan lærere erfarer kunnskapsdeling, og omstendighetene knyttet til dette i arbeidsskollegiet. For å belyse dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere muligheter og utfordringer knyttet til kunnskapsdeling i kollegiet?

Lærere som jobber i skolen gjør seg erfaringer gjennom sitt virke. Oppgaven tar sikte på å frembringe disse fortellingene fra et lite utvalg av yrkesaktive lærere i ungdomsskolen.

1.3 Begrepsavklaring

I det neste redegjøres det og settes rammer for begreper som er helt sentrale for oppgaven. Flere av begrepene som er betydningsfulle i denne oppgaven henger tett sammen med hverandre. Hva er *kunnskap*? Kunnskapsbegrepet blir gjerne brukt ofte i ulike sammenhenger. Begrepet er sentralt i min oppgave og det er viktig å se på rammene jeg har støttet meg til når det kommer til å definere dette begrepet. Kunnskapsbegrepet har mange dimensjoner og er svært komplekst (Sallis & Jones, 2002, s. 10). Jeg har valgt å forholde meg til definisjonen under som jeg oppfatter som relativt åpen.

“Den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over. Denne kunnskapen kan ha blitt ervervet gjennom dagliglivets erfaringer, forskning og gjennom studier av litterære eller andre kilder. Den delen av kunnskapen som ikke kan beskrives eller forklares gjennom instruksjoner kalles ofte praksiskunnskap, taus kunnskap eller kompetanse” (Bø og Helle, 2002, s. 138).

Jeg forholder meg til definisjonen over som et bakenforliggende grunnlag i det videre. Senere i oppgaven vil noen av kunnskapsbegrepets mange aspekter belyses.

I korte trekk innebærer kunnskapsdeling å bidra med sin egen kunnskap til andre, samtidig som en har tilgang på andres kunnskap (Sølveberg & Rismark, 2009, s. 107). Begrepet kunnskapsdeling defineres av Filstad (2016, s. 128) slik: “Læringsprosesser kjennetegnet ved tilgang til og felles bidrag integrert som kunnskap, holdninger og ferdigheter om praksis, og kompetanse gjennom refleksjon over løsninger og handlinger i sosial interaksjon og praktisk arbeid”. Kunnskapsdeling refererer til kollektive prosesser i arbeidsfellesskapet som omhandler tilegnelse og mottakelse, refleksjon i fellesskapet er sentralt i denne konteksten.

Den overnevnte definisjonen av begrepet kunnskapsdeling er relativt utfyllende. Vi kan tenke at det også handler om identifisering av egen kunnskap, før en kan dele den videre. Dette vil være knyttet opp til taus og eksplisitt kunnskap som vil bli kastet lys på i det videre.

2. Teoretisk forankring

Med bakgrunn i denne studiens formål og problemstilling vil jeg følgende kapittel trekke frem ulike teoretiske perspektiver som er med på å belyse ulike aspekter knyttet til problemstillingen og som er relevante for studiens formål. Jeg vil kaste lys over fenomenet kunnskapsdeling fra flere ulike perspektiv og innfallsvinkler. Dette fenomenet spenner bredt og jeg ser det derfor som nødvendig å vise dette fra flere synsvinkler, dette som et ledd i å få frem omfanget av det aktuelle fenomenet.

Kapittelet innledes med blick på tilpasset opplæring og det pekes på utviklingsarbeidets rolle for å fremme elevenes læring. Deretter vil det sees nærmere på kunnskapsdeling og noen sentrale aspekter ved kunnskapsbegrepet. Hvordan kunnskap beveger seg i et profesjonelt læringsfellesskap vil være et av flere fokus i det neste kapittelet. Til sist i kapittelet vil jeg presentere teori som kan være med på å illustrere hvordan en ved deltakelse i arbeidsfellesskapet lever i et spenningsfelt mellom kollektive og individuelle prosesser. Det teoretiske perspektivet som presenteres i dette kapittelet vil være et sentralt grunnlag i den videre forståelsen.

2.1 Tilpasset opplæring og profesjonsutvikling

Hargreaves og Fullan (2012, s. 185) argumenterer for et syn hvor undervisning bør bygge på den individuelle og kollektive kapitalen som ligger i lærerprofesjonen. På denne måten kan en effektivisere prosessen med å forbedre undervisningen for alle elever. Med en slik didaktisk tilnærming vil en se på god undervisning som en kollektiv oppnåelse og ansvar (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 14). Kunnskapsdeling kan tenkes å være et sentralt forhold for å kunne bygge videre på den individuelle og kollektive kapitalen som ligger i et lærerkollegium. I Opplæringslova § 1-3 er det tydeliggjort at opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner, prinsippet om tilpasset opplæring står dermed sentralt i norsk skole (Opplæringslova, 1998, §1-3). Begrepet tilpasset opplæring spenner bredt og har mange dimensjoner. Tilpasset opplæring som virkemiddel har som målsetning om at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. Retten til tilpasset opplæring er ikke individuell, men skal oppnås ved variasjon og tilpasninger som gjøres til elevmangfoldet innenfor fellesskapets rammer (Utdanningsdirektoratet, 2018, avsnitt 1). Tilpasset opplæring som begrep og prinsipp må avklares og omsettes til praksis. Jenssen og Roald (2015, s. 10) peker på lærere og skoleledere

på den enkelte skole som nødvendige for å omforme prinsippet til pedagogiske handlinger. Handlinger som er bidragsytende for å øke læringsutbyttet, på samme tid som en legger til rette for sosial utjevning og inkludering. Utfordringen som er skissert over kan sees i lys av blant annet didaktiske begreper og skolen som organisasjon. Alle ulike sider ved undervisning kan karakteriseres som sentrale faktorer for å skape en god tilpasset opplæring. I spenningsfeltet mellom opplæringens innhold, elevforutsetninger og skolen som organisasjon finner en gjerne utviklingen av tilpasset opplæring. Jenssen og Roald (2015, s. 10) trekker frem prosessene som finner sted i det nevnte spenningsfeltet som av stor betydning, her pekes det på tre ulike spenningsfelt. Det retoriske spenningsfeltet som er forholdet mellom de forutsetninger som hver enkelt skole har som organisasjon og sentral styring. Det relasjonelle spenningsfeltet beskriver møtet mellom skolesentrerte og elevsentrerte ytre grensene, dette omfatter undervisningsformer, elevmedvirkning og kommunikasjon mellom lærer og elev. Det siste spenningsfeltet som fokuseres på er det metodiske, som omhandler hvordan elever skal møte innholdet i opplæringen. Skolen som organisasjon sin rolle som tilrettelegger for elevlæring, og elevenes bidrag i planlegging, gjennomføring og vurderingsfasen av en læringsprosess, dette ligger også innenfor det metodiske spenningsfeltet.

Jenssen og Roald (2015, s. 13) påpeker at de tre nevnte spenningsfeltene innenfor læringsarbeidet i skolen krever et levende kollegabasert analyse- og utviklingsarbeid ved hver enkelt skole. De mener på bakgrunn av dette at utviklingen av tilpasset opplæring i stor grad blir et spørsmål om kollegabasert profesjonsutvikling ved hver enkelt skole. Dette resonnementet støttes av McKinsey & Company i rapporten *How the worlds most improved school systems keep getting better* (Mourshed, et al., 2010, s. 28). I denne rapporten beskrives de forhold som synes å gi størst merkbar forbedring i skolen. Vektlegging av innovasjon, lærende arbeidsfellesskap og profesjonsbyggende kulturer kommer ut som de mest utviklende faktorer.

2.2 Kunnskapsdeling

Tidligere er det beskrevet hvilken definisjon av begrepet kunnskapsdeling som er valgt som bakgrunn i denne studien, denne definisjonen omfattet blant annet refleksjon og praktisk arbeid i sosial interaksjon. I dette avsnittet beskrives det nærmere hva dette fenomenet faktisk omhandler, i tillegg til hvilke kjennetegn som viser seg i sammenhengen rundt kunnskapsdeling.

I teorier som beskriver ulike kjennemerker på kollektiv som utvikler seg er kunnskapsbygging i fellesskap og teamlæring fremtredende (Senge, 2006, s. 216; Wells, 1999, s. 85). Dette kan knyttes tett opp til kunnskapsdeling og vil bli synliggjort senere. Kunnskapsdeling og aktiv deltakelse fra det enkelte individ er essensielle faktorer for at en skal kunne bygge ny kunnskap (Grutle, 2018, s. 163). Filstad (2016, s. 128) beskriver kunnskapsdeling som en måte å utnytte kunnskapen og kompetansen som allerede er i organisasjonen, samtidig som en gjør hverandre mer kompetente ved å ha tilgang til kollegers kompetanse. Kunnskapsdeling beskrives på bakgrunn av dette som kompetansehevende på et individuelt plan, men i størst grad på det kollektive planet. Dette skjer gjennom felles refleksjon, kommunikasjon og samarbeidet som skjer i det felles praksisen (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 112). Faktorer som påvirker kunnskapsdelingsprosesser ser ut til å være flere. Kunnskapsdeling i arbeidsfellesskapet må skape mening, dette legger ifølge Filstad (2016, s. 128) til grunn at mening skapes gjennom en felles forståelse av hva som er målet og en felles forståelse av hvordan kunnskapsdelingen må skje. Hvis de felles forståelsene ligger til grunn kan hvert enkelt individ ta ansvar for å at kunnskapsdeling finner sted. I organisasjoner kan kunnskapsdelingsprosesser ofte være pågående i det uformelle (McDermott & Archibald, 2010, avsnitt 3). Om en baserer seg på dette vil det kunne antas at kunnskapsdeling i betydelig grad baserer seg på om hver enkelt ansatt ønsker å dele kunnskap med sine kolleger. Det uttrykkes at oppmuntringer om å dele kunnskap ikke er tilstrekkelig. Målsetning er et nøkkelord, det må skapes motivasjon som gjør at hver enkelt føler de "tjener" på det og forstår hvorfor det er nyttig, samtidig som organisasjonen har opparbeidet en felles forståelse for hvorfor man gjør det og hvorfor det er viktig (Filstad, 2016, s. 128). Det en ønsker å få ut av kunnskapsdeling på arbeidsplassen vil i flere tilfeller være å utnytte all den kunnskap som organisasjonen innehar, samtidig som individene i personalet spiller hverandre gode ved deling, refleksjon og videreutvikling av egen kompetanse. Hargreaves og Fullan (2012, s. 113) trekker frem samarbeidende kulturer som legger til rette for og påvirker relasjoner mellom menneskene i kollegiet i positiv retning som vesentlig for å lykkes med å utnytte kunnskapen som ligger finnes i arbeidskollegiet.

Mooradian, Renzl og Matzler (2006, s. 524) peker på fire ulike forhold som signifikante for kunnskapsdeling:

1. Hvilke holdepunkter kjennetegner kunnskapen, og i hvilken grad kan den artikuleres (altså er den taus eller eksplisitt)?
2. Ledelsens tilrettelegging for kunnskapsdeling, hvilke belønninger og incentiver som gjelder for kunnskapsdeling
3. Er det etablert et felles språk, en felles visjon og målsetning for kunnskapsdelingen? Hva kjennetegner omgivelser og relasjonene mellom menneskene i organisasjonen?
4. Hvilke holdninger og motiver har hver enkelt og hvilket forhold har individet til organisasjonen? I hvor stor grad den enkelte er forpliktet til organisasjonen vil påvirke mulighetene og ønskene for kunnskapsdelingen.

Filstad (2016, s. 129) mener kunnskapsdeling skjer i kombinasjonen mellom de fire nevnte forholdene. Det vises til at det ikke er tilstrekkelig å kun fokusere på kunnskapen som kan deles. Hver enkelt ansatt, de medmenneskelige relasjoner, omgivelsene og ledelsen er nødt til å kjenne behovet for deling og sette av tid for at dette skal kunne skje, det må altså ha prioritet. Det viser seg at hvert enkelt individs tiltro til egen kunnskap, deres vurdering av om kunnskapen er av betydning, spiller en sentral rolle for om deling skjer.

2.3 Kunnskapsdeling i et profesjonelt læringsfellesskap

Som tidligere vist under begrepsavklaringer spenner kunnskapsbegrepet bredt og er komplekst. Shulman (1986, s. 9) snakker om innhold i læreres kunnskap og hvilken type kunnskap som behøves for å kunne undervise. Herunder er det identifisert flere kunnskapsområder. De ulike kategoriene for lærerkompetanse er delt inn i tre kategorier. Content knowledge, pedagogical content knowledge og curricular knowledge. Content knowledge, det første området, beskriver organiseringen og mengden av kunnskap som hver enkelt lærer besitter. Den omfatter også fagbegreper og informasjon innenfor et gitt fagområde, og hvorfor informasjonen og termene er sanne (Fauskanger & Mosvold, 2008, s. 190). Den andre kategorien Shulman (1986, s. 9) identifiserte er pedagogical content knowledge, dette omfatter den kunnskap en er nødt til å besitte for å kunne undervise den faglige kunnskapen. I dette ligger det kompetanse om elevers ulike tilegningsmåter av kunnskap og hvordan en kan presentere fagstoff. Læreren må kunne forklare og eksemplifisere for elevene slik at de kan tilegne seg fagkunnskapen ut fra de forutsetninger som ligger for dem. Den siste kategorien som Shulman (1986, s. 10) trekker frem er curricular

knowledge. Denne kategorien utgjør blant annet organisering av fag i både det korte og lengre perspektiv. Innenfor dette ligger også lærerens evne til å relatere innholdet i faget sitt til emner og tema som simultant blir diskutert i andre fag på skolen. De tre kategoriene for kunnskap som er presentert her belyser interessante aspekter knyttet til den kunnskapsbasen lærere besitter.

I ny overordnet del av læreplanen er det en tydelig vektlegging av deltakelse i det profesjonelle læringsfellesskap (Regjeringen, 2017, s. 19). Dette er også et begrep som ofte gjør seg relevant i konteksten knyttet til læreres profesjonelle utvikling og kunnskapsdeling i arbeidsfellesskapet. En universal definisjon av det "profesjonelle læringsfellesskap", oversatt fra det engelske "professional learning community", finnes ikke å legge frem. Stoll og Louis (2007, s. 2) mener likevel det er konsensus om at du vil gjenkjenne et slikt fellesskap når du ser en gruppe lærere som deler og i sin praksis samarbeider, inkluderer, reflekterer med et læringsorientert fokus. Denne formen for kollektiv læring skiller seg fra det som tradisjonelt har vært arbeidsmåtene i forbindelse med profesjonell utvikling. Det overordnede målet for de profesjonelle læringsfellesskap vil hele tiden være å utgjøre en forskjell for elevene gjennom egen utvikling. For å oppnå et bærekraftig profesjonelt læringsfellesskap mener Hargreaves (2007, s. 192) at dette ikke handler om lærere møtes etter en lang arbeidsdag for å finne ut hvordan man på kort sikt kan oppnå bedre resultater på eksempelvis prøver. Det handler ifølge Hargreaves (2007, s. 192) om å gjøre dyp og bred læring til hovedprioritet. Læring må være i førersetet, av dette vil resultater naturlig være en følge. Et annet poeng som trekkes frem er at alle medlemmer i fellesskapet må anerkjennes og gjennom deling bygge kunnskap på alle deltakernes erfaringer.

Kunnskapsdeling kan sees på som en nøkkel for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Hvordan kan kunnskapsdeling være en nøkkel i dette henseende? Lærere må være reflekterende praktikere og tenkere når de jobber med å dele kunnskap, og bygge kunnskap. Når lærere er dette, er de ikke kun brukere av pedagogikk, men også skapere og formidlere av pedagogikk. Hvis den meningsfulle interaksjonen og samarbeidet mellom lærere uteblir er det en viss fare for at vi ender opp med skoler hvor undervisningspraksis sjelden er delt med kolleger og undervisningen med dårlig kvalitet ikke blir identifisert (Rismark & Sølveberg, 2011, s. 151). Det ble eksempelvis hevdet fra Dewey (1970, s. 10) at "successes of excellent teachers tend to be born and die with them" om skolene ikke bevisst oppmuntrer og formidler kunnskap på arbeidsplassen.

2.4 Stimulerende faktorer og barrierer

I skolen er det flere ulike arenaer hvor det kan tenkes at kunnskapsdeling skjer. I det videre vil det blant annet presenteres noen perspektiver knyttet til dette. Omstendighetene rundt kunnskapsdeling ble i Rismark og Sølveberg (2011, s. 157) sin forskning delt inn i to kategorier, "creation moments" og "bumpy moments". En kan oversette det i grove trekk med skapende øyeblikk og humper på veien. Kunnskapsdelingsaktiviteter på team-nivå ledet til øyeblikk hvor kunnskap ble skapt. Møter hvor hele personalet var tilstede var mer utfordrende og var det en kan omtale som en "hump på veien", deling av kunnskap var ikke like fremtredende i dette forumet. Her ser vi altså forskjell på funn knyttet til kunnskapsdeling på ulike arenaer. Det ble funnet lite deling av den gjerne ønskelige tause kunnskapen på fellesmøter (Hein et al., 2015, s. 22). Fellesmøter med personalet ble funnet best egnet til koordinering, orientering og planlegging. På de felles møtene hadde kreativitet og sparring om fag ikke særlig gode vilkår for blomstring. Det blir i flere studier (Hein et al., 2016, s. 17; Mawhinney, 2010, s. 977) trukket frem at lærerrommet fremstår som et naturlig og uformelt samlingspunkt hvor det er godt miljø for deling av kunnskap. Deling av kunnskap i disse forum har blitt funnet å gjerne komme spontant, midt i samtaler som gjerne omhandlet andre ting. Ut fra de to nevnte forskningsprosjektene kan det se ut til å være ulik funksjon på kunnskapsdelingen ut fra ulike arenaer. Arenaer er nært knyttet til det vi kan se på som formelle og uformelle settinger. Det kan også se ut til at formelle og uformelle settinger gir ulik kunnskapsdeling. Hvis vi ser på fellesmøter i personalet som en formell setting og ikke spesifikk avsatt tid eller pauser på personalrommet som en uformell setting, kom det frem fra denne forskningen at ulik grad av kunnskapsdeling fant sted.

Gjennom sin forskning trekker Filstad (2016, s. 128) frem at manglende felles forståelse for kunnskap i personalet er en hemmende faktor for å dele kunnskap. Dette i selskap med uklarhet i organisasjonen knyttet til hvilken kunnskap som skal deles og hvordan kunnskapen kan deles er faktorer som kan karakteriseres som hemmende for deling av kunnskap.

Relasjoner, tillit og ledelsesstøtte i et kunnskapsdelingsperspektiv

Filstad (2016, s. 139) beskriver tillit som en del av selve fundamentet for kunnskapsdeling. Relasjoner og tillit blir gjennom flere studier trukket frem som et viktig element for å lykkes med deling av kunnskap (Wang & Noe, 2010, s. 121; Collinson, 2004, s. 319). Lærere kan se

ut til å dele "lettere" med andre som er på samme team og som underviser elever på samme trinn (Collinson, 2004, s. 319). Wang & Noe (2010, s. 121) trekker frem tillit som en sentral rolle som følge av at delingen av egen kunnskap, som en bidrar med til kollektivet eller andre individer ofte gjøres med forventninger om gjensidighet. Med de nevnte studier som bakteppe synes altså relasjoner og tillit å spille en signifikant rolle når det kommer til å dele kunnskap med sine kollegaer. Lederen sin rolle trekkes av flere frem når det handler om å støtte, motivere og tilrettelegge for kunnskapsdeling, det pekes på at en slik opptreden fra ledelsen øker selve kunnskapsdelingen (Filstad, 2016, s. 136; Collinson, 2004, s. 321). Lederen blir også trukket frem som en hovedrolle med blick på utvikling av den nødvendige tilliten mellom medarbeidere. Wang og Noe (2010, s. 118) viser at god ledelsesstøtte ikke bare påvirker om kunnskapsdeling skjedde eller ikke, men også påvirker kvaliteten på kunnskapsdelingen som fant sted. Det vises også at ledelsens adressering, anerkjennelse og kunnskap om kunnskapsdeling var en faktor som påvirker personalet i positiv forstand.

Hvilken rolle spiller tid og strukturelle forhold?

Kunnskapsdeling kan vanskelig skje uten at kollegaer har muligheten til å treffes eller kommunisere. Collinson og Cook (2001, s. 269) viser at det kan være problematisk for lærere å få tidskabelen til å gå opp. Tid til å lære på egenhånd, før deling av kunnskap med kollegaer ble også belyst i studien. Det ble vist at læreres opplevelse var å bli dratt i alle mulige retninger på en og samme gang, noe som resulterte i mindre tid til deling og læring. Også Sølveberg og Rismark (2009, s. 118) belyser utfordringen med manglende strukturelle forhold som begrensende for deling av kunnskap. De viser at muligheten for kunnskapsdeling skapes ved å sette av tid og utvikling av konkrete systemer som legger til rette for dette. Ledelsen kan også være verdt å trekke frem som en påvirker og beslutningstaker knyttet til de strukturelle forhold.

2.5 Taus og eksplisitt kunnskap

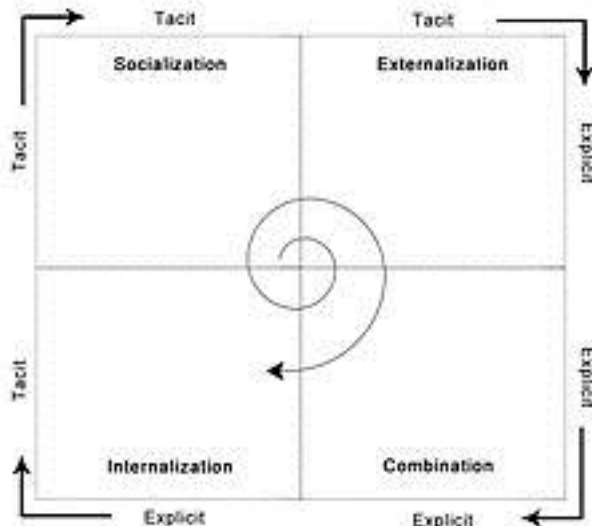
Tidligere er det vist hvordan Shulman (1986, s. 9) delte læreres kunnskap inn i tre ulike kategorier, videre vil jeg vise en forståelse av kunnskap som henholdsvis taus og eksplisitt. Det skilles gjerne tydelig mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 224). Det blir beskrevet at det en ønsker å få ut av kunnskapsdeling ofte er å omgjøre den

tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap, dette på bakgrunn av at den eksplisitte kunnskapen er lettere å dele med omverdenen (Hein, 2015, s. 21.). I det neste vil jeg belyse innholdet bak taus og eksplisitt kunnskap, det trekkes også frem en modell som sier noe om interaksjonen mellom de to nevnte.

Eksplisitt kunnskap beskrives som transparent og systematisk. Denne formen for kunnskap er mulig å skrive ned og kommuniseres til alle andre med en grunnleggende forståelse innenfor det gitte kunnskapsfeltet. Eksplisitt kunnskap kan formidles og overføres til andre ved hjelp av muntlig språk, skriftlig språk eller gjennom modeller (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 59). Taus kunnskap er personlig og knyttet til spesifikke kontekster, og ofte forankret i de personlige erfaringer. Denne formen for kunnskap kan være utfordrende å sette ord på og å formalisere (Sølveberg & Rismark, 2009, s. 108). Nonaka & Takeuchi (1995, s. 8) deler den tause kunnskapen inn i to deler, henholdsvis teknisk og kognitiv del. Den tekniske delen skapes gjennom handlingene til hver enkelt og erfaringer fra situasjoner, denne kan tilegnes gjennom erfaring og språk er ikke nødvendig. På den andre siden er den kognitive tause kunnskapen som kan overføres ved bruk av språk, gjennom sosial interaksjon og diskusjoner. Vi ser av dette at de mener deler av den tause kunnskapen kan overføres gjennom å kommunisere ved hjelp av språk, samtidig som en ikke kan få tak i "hele kunnskapen" gjennom dette. Filstad (2016, s. 121) peker på at skillet mellom den tekniske og den kognitive delen vil variere ut fra situasjon og derfor kan diskuteres om dette skillet er mer et analyseverktøy enn mulig å skille mellom forståelsen av dem. Den tause kunnskapen er kunnskap som særlig kunnskapsarbeidere handler på bakgrunn av rent intuitivt i forbindelse med problemløsning. Lærere sin deling av begge de nevnte formene for kunnskap er ifølge Sølveberg og Rismark (2009, s. 108) avgjørende for å oppnå en kunnskapsutvikling i fellesskapet.

SEKI-modellen, navngitt etter de fire elementene knyttet til overføring og konvertering av kunnskap (Sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering). SEKI-modellen (figur 1) under er basert på Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71), den illustrerer interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Modellen kan også være egnet til å si noe om ulike arenaer hvor kunnskapsdeling finner sted. Utvikling av kunnskap i organisasjoner går i sirkel rundt de fire fasene sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Figuren viser at prosessen er pågående hele tiden og deltakerne er aktive i ulike former for deling av

kunnskap. Figuren viser ulike former for kunnskapsoverføring og kombinasjoner mellom taus og eksplisitt kunnskap.



Figur 1. SEKI-modellen (Basert på Nonaka og Takeuchi,1995). Hentet fra Sølveberg, A. M. & Rismark, M. (2009). Kunnskapsdeling i skolefelleskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole*. (s. 109). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Sosialisering

Kunnskapsdeling gjennom sosialisering dreier seg om ny taus kunnskap som utvikles gjennom å koples til allerede eksisterende taus kunnskap som hvert enkelt individ allerede besitter. Overføringen av kunnskap skjer gjennom observasjon, imitasjon og praksis (Filstad, 2016, s. 120). Lærere som observerer andre lærere i en undervisningssituasjon er altså et eksempel på kunnskapsdeling gjennom sosialisering.

Eksternalisering

For at det skal skje en kunnskapsutvikling gjennom taus kunnskap blant fellesskapet i et lærerkollegium må denne settes ord på. Taus kunnskap som blir til eksplisitt kunnskap, dette omtaler en som eksternalisering. Denne prosessen med omforming fra taus til eksplisitt kunnskap kan artikuleres ved å ta i bruk eksempelvis ulike modeller og begreper eller metaforer og analogier (Sølveberg & Rismark, 2009, s. 111). Lærerne må ha mulighet til å kunne reflektere i fellesskap og gjennom en slik måte sette ord på sin tause kunnskap.

Kombinering

Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71) beskriver at kombineringsfasen skjer gjennom at den allerede eksisterende eksplisitte kunnskapen kombineres med annen tilgjengelig kunnskap slik at ny eksplisitt kunnskap kan utvikle seg. Denne formen for deling skjer på tvers av organisasjonen, i et lærerkollegium vil dette typisk kunne være deling på tvers av lærerteam. Gjennom en slik kunnskapsdeling på tvers av team åpner en ifølge Rismark og Sølveberg (2009, s. 114) for kunnskapsutvikling på organisasjonsnivå.

Internalisering

Den siste fasen som skal trekkes frem fra denne sirkelprosessen er internalisering.

Eksplisitt → Taus

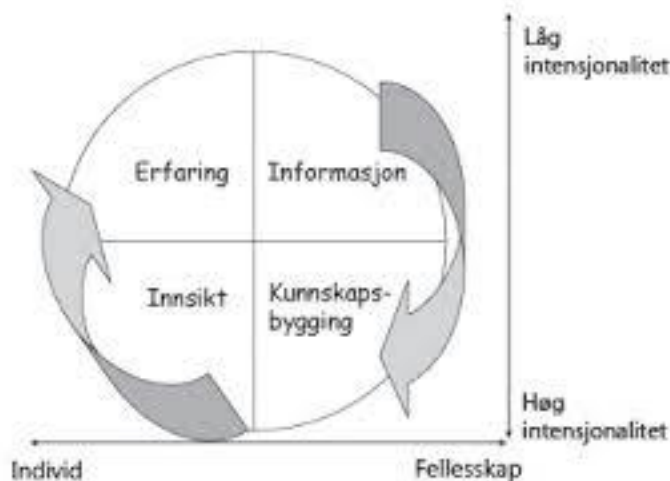
Deltakerne overfører ny eksplisitt kunnskap til sin tause kunnskap i denne prosessen. Erfaringer fra de tre tidligere nevnte fasene overføres og blir en del av individets tause kunnskapsbank, dette representerer internaliseringen som har skjedd. Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71) trekker frem et kjent mantra fra Dewey sin filosofi, "learning by doing", og viser dermed til internalisering som nært knyttet til dette. Sølveberg og Rismark (2009, s. 117) poengterer at en realisering og utvikling av kunnskap på organisasjonsnivå er helt avhengig av at individet deler sin tause kunnskap. På en slik måte vil kunnskapsspiralen hele tiden starte på nytt og være i bevegelse.

Filstad (2016, s. 122) poengterer at kunnskapsutvikling er et resultat av denne sirkelprosessen hvor interaksjon mellom kolleger skjer en rekke ganger og gjentar seg. Kunnskapsdelingen er en prosess fra individ til fellesskap. Det sosiale perspektivet med interaksjon mellom kolleger er helt sentralt for at utvikling skal finne sted.

2.6 Læring i fellesskapet – Wells' kunnskapsspiral

Professor Gordon Wells skisserer en kunnskapsspiral (The spiral of knowing) som viser fire ulike muligheter for meningsskaping som individet møter i et kollegium eller

arbeidsfellesskap (Wells, 1999, s. 83). Et videre poeng vil være hvordan en kan fremme kunnskapsbygging og kunnskapsdeling gjennom meningsskapning i et arbeidsfellesskap.



Figur 2. The spiral of knowing. (Basert på Wells, 1999). Hentet fra Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring.

I likhet med den tidligere viste SEKI-modellen viser også kunnskapsspiralen en sirkulær prosess, dette reflekterer altså opphavsmannen Wells sitt syn på læring (Grutle, 2018, s. 160). Figur 1. skiller mellom individuelle og kollektive læreprosesser. På høyre side av kunnskapsspiralen ser vi *informasjon* og *kunnskapsbygging*, dette er de kollektive læreprosessene som finner sted i fellesskapet på arbeidsplassen. Venstre side av kunnskapsspiralen viser *erfaring* og *innsikt*, dette er individuelle læreprosesser. Av kunnskapsspiralen ser vi at den også skiller på grad av intensjonalitet. De to øverste faktorene i figuren, *erfaring* og *informasjon*, kan altså ha lav grad av intensjonalitet. Dette vil altså bety at disse to prosessene er en ikke nødvendigvis bevisste hvordan de bidrar til utvikling. *Innsikt* og *kunnskapsbygging*, er på andre enden av denne skalaen, og har gjerne høy grad av intensjonalitet. Det vil altså si bevisst arbeid i kollegiet/arbeidsfellesskapet med å bygge ny kunnskap. Grutle (2018, s. 163) peker på at dette kan være med på å gi grunnlag for ny innsikt for individet, denne innsikten kan en igjen ta med i møte med elevene.

De fire faktorene som er gjeldende i kunnskapsspiralen er nødvendige å gå dypere inn i. Med erfaringer sikter Wells til individets praktiske erfaringer påvirket av den enkeltes kulturelle bakgrunn og følelser (Wells, 1999, s. 84). Erfaring er ikke det som skjer med individet, heller

hvordan individet fortolker det som skjer ut fra sitt eget ståsted. To personer kan eksempelvis ha helt ulike fortolkninger av den samme opplevelsen. Dermed vil det være to forskjellige erfaringer av samme situasjon. Informasjon i denne sammenhengen kan eksempelvis være systematisert informasjon fra elevundersøkelsen eller forskning. Det kan være gjennom fagstoff en får presentert, eller noe en får gjennom fagartikler. Det avgjørende ifølge Grutle (2018, s. 162) for om informasjon blir tatt med videre og interesserer er om det gir mening for individet og kan knyttes til erfaringer en har gjort seg. I motsetning til erfaringer og informasjon vil kunnskapsbygging være en prosess man i større grad er bevisst. Den felles forståelsen og kunnskapen fra fellesskapet søker en å bruke til forbedring. Meningsskaping i fellesskapet er sentralt for kunnskapsbygging (Wells, 1999, s. 84). Den siste faktoren som skisseres av Wells er innsikt. Denne faktoren dreier seg om den nye innsikten individet tar med seg gjennom egen erfaring, ny informasjon og etter deltakelse og bidrag i kunnskapsbyggingen i fellesskapet (Grutle, 2018, s. 162).

Modellen viser hvordan en gjennom deltakelse i arbeidsfellesskapet lever i spenningsfeltet mellom de individuelle prosessene og de kollektive prosessene (Grutle, 2018, s.171). For å oppnå ny innsikt vil erfaringen til den enkelte være viktig for å kunne samle ny informasjon. Fortolkning av egne erfaringer vil gjøre den enkelte i stand til å forstå ny informasjon. Informasjon som kan komme gjennom nevnte eksempler som lesing av fagstoff eller lytting til andres erfaringer eller refleksjoner. Wells (1999, s. 85) mener at ny informasjon som fører til utvidet forståelse er målet med all læring. For at dette skal skje må den koples til egen erfaring gjennom kunnskapsbygging. Erfaringer som er skapt og delt i fellesskap med andre. Den kunnskapsbyggende prosessen kan på en slik måte føre til ny innsikt for både individet og fellesskapet (Aas & Skedsmo, 2014, s. 285). I denne prosessen ser vi at deling av kunnskap med fellesskapet står sentralt. Legges det til rette for kunnskapsbyggende prosesser i arbeidsfellesskapet? Gis lærerne utelukkende ny informasjon uten mulighet til å jobbe med informasjonen, eller er det også rom for de kunnskapsbyggende prosesser?

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet er det vist teori og tidligere forskning som knytter seg til og er relevant for kunnskapsdeling i læreres arbeidskollegium. Det er kommet frem flere dimensjoner av kunnskapsbegrepet og viser at dette er omkranset av en kompleksitet. Det kan se ut til at kunnskapsdeling er sentralt for å bygge veien mot et bærekraftig profesjonelt

læringsfellesskap. Avslutningsvis ble det vist kunnskapsspiralen av Wells (1999) som illustrerer fire ulike læringsmuligheter som opererer i samspill med hverandre. Læringsmulighetene viser ulike muligheter for meningsskaping som individet møter i arbeidskollegiet. I tillegg til Wells sin kunnskapsspiral ble det også kastet lys over Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell. Begge de nevnte modellene viser muligheter for vekselvirkninger som fører til en kunnskapsspiral. Et fellestrekk med de to modellene er at de viser hvordan individets deltakelse i fellesskapsbaserte prosesser er med på å bygge ny kunnskap og utvikling.

3 Metode og forskningsdesign

Bruk av en metode, fra det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannesen, Tuft & Christoffersen 2011, s. 29). I denne delen vil jeg gjøre rede for min vei mot mål i dette prosjektet. Dette omfatter blant annet hvordan jeg har gått frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten knyttet til læreres erfaringer om kunnskapsdeling og hvordan denne informasjonen skal analyseres. I det videre redegjør jeg i rekkefølge for metode og forskningsdesign, deretter kaster jeg lys over forskningsprosessen før det til sist blir kastet blikk på pålitelighet, gyldighet, overførbarhet og mine etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ metode og vitenskapsteoretiske betraktninger

Innfallsvinkelen og problemstillingen har vært styrende elementer for hvilken metodisk vei dette prosjektet har tatt. Det sentrale fokus i oppgaven er hvordan lærere erfarer kunnskapsdeling på det profesjonelle plan. For å oppnå innsikt i dette har det vært gjort noen viktige metodiske valg. I dette prosjektet har jeg benyttet kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Transparens, altså gjennomsiktighet i prosessen er sentralt når det kommer til rapportering av forskningsresultater fra kvalitative undersøkelser. Deler av bakgrunnen for dette er et bredt spekter av måter for gjennomføring, ulike emner utforskes gjerne ulikt (Johannesen et al., 2011, s. 82). I det videre vil jeg beskrive de forskjellige fasene i forskningsprosessen til dette prosjektet.

Mitt blikk er rettet mot læreres erfaringer og subjektive opplevelse. Jeg ønsker å oppnå dypere innsikt og forståelse for kunnskapsdeling, ikke forsøke å fremsette bevis eller motbevis mot hypoteser. Dermed er det naturlig for meg å ha en kvalitativ tilnærming. Befring (2010, s. 36) peker på de kvalitative metodenes stigende tiltro i senere tid. Dette forklares med muligheten for å få tak i mer intensive og idiografiske data enn ved bruk av de kvantitative metoder. De kvalitativt rettede metoder er hensiktsmessige når vi undersøker fenomener vi ønsker å gå i dybden på og forstå mer grundig (Johannesen et al., 2011, s. 32). Av de overordnede mål for kvalitative metoder kan utvikling av forståelse av fenomener som henger sammen med personer og situasjoner i personers sosiale virkelighet, trekkes frem. Innsikt i menneskelige egenskaper som holdninger, motiver, opplevelse og erfaringer kan gjerne knyttes til kvalitativ metode (Dalen, 2011, s. 15). Å oppnå en forståelse for perspektivet til forskningsdeltakerne vil være et siktepunkt for forskeren (Postholm, 2010, s. 17). Et ledd i å oppnå en slik forståelse kan være å se forskningsdeltakeren og dens handlinger i sin naturlige kontekst.

3.1.1 Forforståelse

Forskeren vil alltid stille med en forforståelse av fenomenet som studeres, meninger og oppfatninger en forhånd har gjort seg (Dalen, 2011, s. 16). I det neste vil jeg gi en kort beskrivelse av min egen forforståelse. Synliggjøring av egen subjektivitet gjennom å beskrive egen opplevelse av fenomenet omtaler Postholm (2010, s. 137) som en nødvendighet i kvalitetssikringsarbeidet som gjøres i fenomenologiske studier. Ved å synliggjøre min egen subjektivitet knyttet til fenomenet kan mine betraktninger forstås i lys av mitt ståsted.

Min interesse for tema springer ut fra min utdanningsretning og lærervirke. Jeg har erfart at kunnskapsdeling med medstudenter og kollegaer kan være berikende. Likevel er det ikke alltid det har lyktes optimalt. Min erfaring har vært at tidspress er en faktor som vanskeliggjør at kunnskapsdeling kan finne sted. Opplevelsene mine tilsier at det ofte gjerne er et ønske om større grad av kunnskapsdeling med hverandre, men at det ikke nødvendigvis skjer.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi er en kvalitativ forskningsdesign og en filosofi med røtter som strekker seg tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl. I korte trekk er den fenomenologiske filosofi læren om "det som viser seg" (Johannesen et al., 2011, s. 82). Dette vil være hvordan ting eller hendelser ser ut eller fremstår for oss slik de øyeblikkelig oppfattes av våre sanser. I følge Kvale og Brinkmann (2010, s. 45) er fenomenologi i sammenhengen kvalitativ forskning, mer bestemt et begrep som viser til interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra perspektivene til aktørene selv. En beskrivelse av verden slik den oppleves av forskningsdeltakerne.

I prosjektet har jeg valgt å jobbe ut fra en problemstilling som legger grunnlaget for studiens fenomenologiske design og induktive tilnærming. Den induktive tilnærmingen "fra empiri til teori" hvor jeg startet uten et teoretisk utgangspunkt, gjør at jeg gjennom datainnsamlingen vil forsøke å finne frem til generelle mønstre som kan gjøres til teori eller generelle begreper. En fenomenologisk tilnærming som kvalitativt design betyr å utforske og beskrive mennesker, deres erfaringer med, og forståelse av et gitt fenomen (Johannesen et al., 2011, s. 82). Som forsker i prosjektet strebet jeg etter å forstå meningen med fenomenet jeg har undersøkt, sett gjennom forskningsdeltakernes øyne. I forberedelsene til undersøkelsen ville jeg som forsker antakelig bygge på kunnskaper og erfaringer jeg hadde fra tidligere. I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen studien bygger på forsøkte jeg å åpne meg for fenomenet som

undersøkes. Jeg vil forsøke å sette mine forforståelser i en parentes, på denne måten vil jeg analysere dataene i ren form. Denne måten å gå frem på beskrives gjerne ved å benytte begrepet *bracketing* (Postholm, 2010, s. 87). Det vil vanskelig la seg gjøre å plassere bort all subjektivitet. Likevel kan det tenkes at jeg som forsker i prosjektet vil bli mer bevisst mine egne synspunkter angående det jeg forsker på, på denne måten har jeg bedre muligheter til å møte fenomenet med et åpent sinn. Forforståelsene jeg gikk inn i prosjektet med vil presenteres senere i oppgaven.

Et sentralt punkt for meg som forsker i dette prosjektet har vært å forstå perspektiver som knytter seg til fenomenologien. Johannesen et al. (2011, s. 82) viser at det ikke finnes noen opplevelser som kan karakteriseres som "rene" opplevelser. Opplevelser vil alltid være koplet til fortolkning. Essensen i fortolkningen som forskningsdeltakerne i mitt prosjekt har gjort seg er det jeg er interessert i, og ønsker å få tak på. Som jeg tidligere har trukket frem er kvalitative studier gjerne studier hvor menneskelige prosesser eller problemer blir utforsket i sin naturlige setting. Fenomenologiske studier, som i dette tilfellet, skiller seg ut fra eksempelvis etnografiske og kassstudier. De to sistnevnte er gjerne studier av pågående prosesser. Fenomenologiske studier ser også på prosesser eller pågående aktiviteter, disse prosessene er riktig nok avsluttet når jeg som forsker tar til med mine undersøkelser (Postholm, 2010, s. 43). En hensikt med undersøkelsene er likevel å forsøke å oppnå forståelse for forskningsdeltakernes perspektiver eller opplevelser av sine erfaringer i en naturlig setting.

3.2 Intervju som metode

Prosjektets problemstilling og fenomenologiske tilnærming gjorde det naturlig å velge intervju som metode for datainnsamling. I følge Kvale og Brinkmann (2010, s. 22) er den egentlige betydning av intervju følgende: "utveksling av synspunkter" mellom to individer som samtaler om et felles tema. I fenomenologiske studier er intervju en vanlig form for informasjonsuthenting (Johannesen et al., 2011, s. 83). Postholm (2010, s. 43) beskriver at intervju stort sett er den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. I dette prosjektet ønsker jeg å få frem beskrivelser av erfaringer og opplevelser som forskningsdeltakerne har gjort seg når det kommer til kunnskapsdeling i arbeidsfellesskapet. Som jeg tidligere har pekt på kan samtale være en god måte å få tak i opplevelsene til forskningsdeltakerne.

“Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I denne beskrivelsen av det kvalitative forskningsintervju ser vi at begrepet livsverden blir benyttet. Dette omfatter individets opplevelse av egen hverdag og hvordan den enkelte forholder seg til denne. Begrepet synes å omfatte ikke bare beskrivelser av de forhold individet lever under, men knytter seg også til opplevelsedimensjonen av forholdene i livet til personen (Dalen, 2011, s. 15). Som forsker i dette prosjektet har en bevissthet vært å være så åpen som det har latt seg gjøre når det kommer til det datamaterialet har avslørt. En målsetning med undersøkelsen er å få fatt på forskningsdeltakernes subjektive opplevelser (Dalen, 2011, s. 15).

Det vil ikke være mulig for meg å etterprøve om det som beskrives virkelig stemmer med tanke på hvordan det virkelig var i den aktuelle konteksten. Postholm (2010, s. 84) beskriver hvordan en i fenomenologiske studier kun kan forholde seg til forskningsdeltakernes uttalelser, forestillinger og oppfattelser. Det kan tenkes at etterprøving av om beskrivelsene virkelig stemmer ikke er nødvendig med tanke på hva som er målsettingen med undersøkelsen. Siden det er forskningsdeltakernes subjektive opplevelser som er i fokus, kan disse opplevelsene vanskelig betraktes som riktige eller gale. Hvis vi legger dette til grunn opplever jeg at intervju som strategi for datainnsamling har vært det mest naturlige, og som tidligere nevnt flere ganger det eneste valget i fenomenologiske studier.

Det finnes en rekke termer som kan være aktuelle for bruk når en omtaler det som jeg til nå stort sett har omtalt som forskningsdeltakere. Postholm (2010, s. 85) trekker frem termene respondent, informant og forskningsdeltaker. Disse ulike ordene kan være med på å gi ulike bilder på hvordan en oppfatter personene som deltar i intervju og intervjusituasjonen. Respondent betegner den som svarer på spørsmål fra forskeren. Forskeren er altså i kontroll over samtalen og setter agendaen med tanke på hva som ønskes å få svar på. Informanten gir informasjon om noe, altså informasjon om en virkelighet som informanten kjenner til og kan opplyse om (Postholm, 2010, s. 84). I prosessen rundt dette prosjektet har jeg sett på forskningsdeltakerne mine som helt avgjørende for at mitt prosjekt skulle bli realiserbart. Postholm (2010, s. 85) argumenterer for at begrepet forskningsdeltaker er det mest dekkende begrepet i kvalitativ forskning, dette begrunnes med at det innbefatter både respondent og informantbegrepet. I mitt prosjekt opplever jeg at det er riktig å bruke begrepet forskningsdeltakere, i det fortsettelsen benyttes dette begrepet. I kapittel 4. hvor resultater

presenteres vil det veksles mellom begrepsbenyttelsen. Forskningsdeltakerne vil i denne delen også bli omtalt som lærere, dette for å skape leservennlighet.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Et sentralt poeng med undersøkelsen er å oppnå dypere innsikt i det som er tema for mitt prosjekt. Som forsker i studien vil det nok også endre og utvikle min egen forståelse av fenomenet vi går i nærmere øyesyn (Postholm, 2010, s. 42). Som forsker har jeg vært nødt til å være min rolle bevisst. Dette betyr at jeg tok med emner inn i intervjusituasjonen, samtidig som jeg måtte opprettholde en åpenhet for at det kunne dukke opp forhold som jeg ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuundersøkelsen (Postholm, 2010, s. 40). Det skal ikke være tvil om at det er deltakernes perspektiver som skal løftes frem. Det eksisterer flere ulike former for intervju som kan gjennomføres i kvalitative forskningsprosjekt. Hvilket intervju som velges bør sees i forhold til målgruppen en står ovenfor, i tillegg til hvilke tema en som forsker ønsker å belyse (Dalen, 2011, s.14). I intervju skiller en gjerne mellom de åpne intervju og de mer strukturerte intervju. I det åpne intervju er målet ofte å få forskningsdeltakerne til å fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer. Ved en slik intervjuform har en ikke formulert klare spørsmål i forkant og en vil være avhengig av at forskningsdeltakerne er villige til å utbrodere. I den mest strukturerte formen for intervju vil det kunne arte seg til ja/nei spørsmål. Ettersom jeg i dette prosjektet har en fenomenologisk tilnærming falt det seg naturlig å benytte det som gjerne omtales som et semistrukturert intervju. Samtalen er her fokusert mot bestemte emner som jeg har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Denne intervjuformen tar sikte på å forstå tema fra det daglige liv ut fra forskningsdeltakernes egne perspektiv. Ved å bruke denne formen for intervju var mitt ønske å kunne hente ut beskrivelser fra forskningsdeltakernes livsverden, og deres fortolkninger av fenomenene de beskriver (Kvale & Brinkmann, 2010, s.47). Et semistrukturert intervju er ikke lukket slik en spørreskjemasamtale er, men det fungerer heller ikke som en åpen samtale. Kvale og Brinkmann (2010, s. 46) beskriver det som nært beslektet med samtaler fra dagliglivet, likevel har det som profesjonelt intervju et formål. Denne formen for intervju er med på å gi meg som forsker en viss kontroll på samtalen, samtidig som det er rom for forskningsdeltakerne til å komme med sine utfyllende beskrivelser. Tidligere trakk jeg frem et mål om å forstå tema fra dagliglivet ut fra forskningsdeltakernes egne perspektiv. Innenfor

rammene som er satt i denne oppgaven, er dette med på å utgjøre essensen i det jeg ønsker å finne ut av.

3.2.2 Valg av informanter

Som et ledd i å belyse min problemstilling har jeg intervjuet fire ungdomsskolelærere fra to ulike skoler. Postholm (2010, s. 43) uttrykker at et krav til forskningsdeltakere i intervjuundersøkelser med fenomenologisk tilnærming, er at en har opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot. Dalen (2011, s. 45) legger vekt på valg av forskningsdeltakere som et grunnleggende tema innenfor kvalitativ intervjuforskning. Å finne riktig antall deltakere har vært en sentral faktor, dette har blant annet med å gjøre at gjennomføringen og bearbeidingen av datamaterialet har vært en tidkrevende prosess. (Dalen, 2011, s. 45). Likevel har det vært av stor betydning at datamaterialet jeg satt igjen med etter intervjuene er av god kvalitet og at det ga meg tilstrekkelig rom for å tolke og analysere materialet.

En lite vanlig strategi for rekruttering av forskningsdeltakere innenfor kvalitative undersøkelser er det tilfeldige utvalg (Johannesen et al., 2011, s. 106). Med henblikk på ønsket om de fyldige beskrivelser og dyptgående kunnskap om mitt fenomen, snarere enn statistiske generaliseringer var denne formen utelukket. Tilnærmingen min til utvelgelse av forskningsdeltakere har hatt et tydelig mål, dette kalles gjerne for purposeful sampling, eller strategisk utvelgelse (Patton, 1990, s. 169). I utvelgelsesprosessen av forskningsdeltakere har jeg basert meg på min egen kjennskap til feltet og benyttet meg av blant annet bekjenskaper i skoleverket. Jeg ønsket å rekruttere lærere med ulikt erfaringsgrunnlag. Et åpenbart kriterium var lærere med erfaring knyttet kunnskapsdeling og omstendigheter rundt dette.

Utvalgsstrategien jeg har benyttet kan karakteriseres som en taktisk variant av det som omtales som snøballmetoden. Jeg henvendte meg til folk i og rundt skolen og spurte om de visste om noen i målgruppen som kunne tenke seg til å stille opp på intervju (Johannesen et al., 2011, s. 113). Dermed fikk jeg kontaktinformasjon og mulighet til å opprette direktekontakt med mulige deltakere til min studie. I forskningsarbeid som mitt er det ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues. Polkinghorne (1989, s. 48) trekker frem et antall mellom fem til tjuefem forskningsdeltakere, mens Dukes (1984, s. 200) på sin side foreslår mellom tre og ti forskningsdeltakere som et godt antall. Postholm (2010, s. 43) peker på formålstjenlighet i mindre studier, både med blick på studiens omfang og tid som er til rådighet, er anbefalingen å benytte det lavest anbefalte personer. I dette prosjektet valgte jeg å benytte fire forskningsdeltakere, dette opplever jeg har vært et tilstrekkelig antall i

en studie som er av denne størrelse. Dette omfanget ga meg spillerom både tids og omfangsmessig, samtidig som jeg opplevde at det var tilstrekkelig kvalitet i datamaterialet. Forskningsdeltakerne var fra begge kjønn, likevel er de gitt fiktive navn som ikke tar hensyn til kjønn, dette er gjort for å sikre deres anonymitet. De fire forskningsdeltakerne er i aldersspenn fra tjueårene til femtiårene og har erfaring fra jobb i skolen som spenner mellom to og tjuefem år som lærer i skolen. Ved hjelp av mine intervju lette jeg etter å kunne finne en felles essens og en kjerne i forskningsdeltakernes opplevelser, innenfor rammene som prosjektet tillater. Et slikt lavt antall forskningsdeltakere vil ikke utgjøre et representativt utvalg eller være overførbart til en større populasjon. Dette ser jeg ikke på som problematisk da dette heller ikke utgjør formålet for undersøkelsen. Forskningsdeltakerne er valgt på en strategisk/taktisk måte for å dele sin subjektive opplevelse og perspektiver knyttet til kunnskapsdeling i arbeidsskollegiet.

3.2.3 Intervjuguide og forsøksintervju

Tidligere har jeg vist bakgrunnen for valg av semistrukturert intervju som metode for innhenting av informasjon i denne undersøkelsen. For å forberede meg best mulig til å gjennomføre et semistrukturert intervju, som ledd i innhenting av informasjon, måtte jeg utarbeide en intervjuguide. Det var ønskelig å legge til rette for en samtale mellom to parter hvor det var rom for utbrodering, samtidig som jeg kunne lede forskningsdeltakerne inn på de tema som jeg ønsket belyst. Intervjuguiden ble utarbeidet med tema og spørsmål som sammen skulle belyse de viktigste momentene i det jeg ønsket å utforske i denne studien. Dalen (2011, s. 26) peker på traktprinsippet som en måte man kan benytte under utarbeidelse av en intervjuguide. Dette prinsippet handler i grove trekk om å begynne med de spørsmål som kanskje er i randsonen for de spørsmål eller tema som utgjør intervjuets senter. Dette prinsippet har jeg benyttet og valgt å begynne med spørsmål som kan fungere som oppvarming og få forskningsdeltakerne til å føle seg vel. Utarbeidelsen og tanken bak spørsmålene jeg ønsket å stille var å få stilt klare og åpne spørsmål som åpnet opp for utgreiing og refleksjon. Tidligere har jeg trukket frem at jeg ønsket å gi forskningsdeltakerne rom for å komme med utdypende svar og tankerekker. For å oppnå dette anså jeg at intervjuguiden var nødt til å fungere som en veiledning og ikke en liste som skulle følges konsekvent. Jeg laget også noen spørsmål som kunne benyttes som oppfølgere eller hjelpe til om intervjuobjektet ble usikker på hva jeg spurte om, eller stod fast på noe vis. Spørsmålene

ble designet for ikke å oppleves som inngående på noen sensitive områder. Jeg kvalitetssikret dette gjennom å samtale om mine spørsmål med flere lærerkollegaer som har erfaring med liknende semistrukturerte intervjuer.

Intervjuguiden min er tematisert med ulike overordnede tema. Strukturelle forhold på arbeidsplassen, kunnskapsdeling i uformell og formell setting samt relasjonelle forhold er overordnede tema jeg ønsker å få belyst. Hvordan forskningsdeltakerne opplevde og erfarte ulike aspekter ved disse temaene var for meg interessant og treffende i forhold til rammeverket jeg satte for prosjektet. Samtidig var det av betydning for meg i intervjusituasjonen å være åpen for andre tema som dukket opp. Intervjuguiden og de overordnede emner i denne er laget med tanke på å utforske oppgavens tema på en åpen måte. Svar på de spørsmål som ble utformet i intervjuguiden søkte jeg svar på gjennom intervjuene med forskningsdeltakerne.

I forkant av gjennomføringen av intervjuene med forskningsdeltakerne gjennomførte jeg forsøksintervju med to kollegaer. Bakgrunnen for gjennomføring av forsøksintervju er testing av hvordan intervjuguiden fungerer i intervjusituasjonen, samt meg som intervjuer. Å være intervjuer er ingen dagligdags situasjon for de aller fleste og jeg opplevde at det er mulig å ta med seg noen gode erfaringer videre fra et forsøksintervju. Gjennomføring av forsøksintervju beskrives av Dalen (2011, s. 30) som helt nødvendig å teste ut i forkant av kvalitative intervjustudier. Forsøksintervjuet ga meg også en pekepinn på hvor lang tid som var hensiktsmessig å avsette til intervjuene.

3.2.4 Gjennomføring

Det første møtet med forskningsdeltakerne kan ha mye innflytelse på hvordan resten av sesjonen vil arte seg. Jeg var bevisst på skånsomt å informere om hvordan jeg ønsket å få fatt på deres beskrivelser av erfaringer og opplevelser. I forkant av intervjuene fikk alle forskningsdeltakerne informasjon om prosjektet. Dette fikk de muntlig, i tillegg fikk de anledning til å lese gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet.

Kvale og Brinkmann (2010, s. 141) karakteriserer de første minuttene av intervjuet som avgjørende. For å få forskningsdeltakerne til å åpne seg var jeg bevisst på at jeg ville vise interesse, respekt og forståelse for det som ble formidlet. På denne måten ønsket jeg å oppnå en avslappet stemning i situasjonen som gjorde at forskningsdeltakeren ville åpne seg. Etter

intervjuet hadde jeg en debriefing med forskningsdeltakeren, dette var på bakgrunn av at de som ble intervjuet gjerne hadde gitt mye informasjon men ikke fått så mye tilbake (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 142). Under og i intervjusituasjonen var det viktig for meg som forsker å være bevisst min form og fremtoning på de spørsmål som ble stilt. Det opplevdes som avgjørende at mine holdninger ikke preget situasjonen, i så liten grad som det var mulig. Forholdet mellom forsker og personen som intervjues er gjerne asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 52). I dette tilfellet snakket vi om et tema som jeg har satt meg grundig inn i, det samme var ikke nødvendigvis tilfellet hos forskningsdeltakerne

I intervjusituasjonen var jeg bevisst på å stille de oppfølgende spørsmålene. Et lite ønskelig scenario var der hvor forskningsdeltakerne svarer på spørsmålene og forteller det de tenkte jeg kanskje var på jakt etter. En kan ikke planlegge hvordan en skal stille oppfølgende spørsmål nøyaktig på forhånd, dette krevde en fleksibilitet i forhold til de svar jeg fikk. Kvale og Brinkmann (2010, s. 147) peker på betydningen av aktiv lytting som bare et lite nikk, eller gjentakelse av de viktige ordene i et svar. Slike grep opplevdes å være med på å oppmuntre forskningsdeltakerne til å utdype sine svar. Kunnskapen jeg har opparbeidet meg innenfor tema, forsøkte jeg å benytte til min fordel når det kom til å vite hvilke oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille (Kvale & Brinkmann, 2010, s.151). Jeg ønsket å bruke oppfølgingsspørsmål i et samspill med min kunnskap til å forsøke å bringe frem ulike perspektiver fra forskningsdeltakerne.

I intervjuene benyttet jeg lydopptak for å sikre at jeg fikk med det som blir sagt. På denne måten kunne jeg i større grad være til stedet i samtalen, og bruke grep som aktiv lytting. Alle deltakerne ble godt informerte om og bedt om samtykke til bruk av lydopptak, dette utdypes i avsnittet som handler om de etiske betraktninger. Tjora (2012, s. 137) mener at en hovedregel burde være at lydopptaker benyttes under intervju, dette begrunnes med de faktorer som tidligere er nevnt.

3.3 Fenomenologisk analyseprosess

Under transkriberingen av intervjuene begynte det å danne seg et helhetsinntrykk omkring datamaterialet. På samme måte som det var nødvendig å sikre god intervju kvalitet, har det samme vært gjeldende for transkripsjonen. Transkribering betyr å transformere, bytte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 187). Det er altså oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Det var et siktemål å få gjennomført transkripsjonene relativt raskt etter

intervjuene var gjennomførte. Derfor ble transkriberingen påbegynt påfølgende dag etter hvert intervju. For å danne et inntrykk av materialet lyttet jeg på opptakene samtidig som jeg leste det som var transkribert, dette ble gjort for å se helheten. Ulike faktorer som stillhet, pauser, sinnsstemninger og andre nyanser var med på å gi et innblikk i hva som kom frem fra intervjuene. På bakgrunn av dette noterte jeg ned umiddelbare tanker og assosiasjoner som kom i tilknytning til dette, dette for å styrke mine inntrykk. Kvale og Brinkmann (2010, s. 187) omtaler transkripsjoner som svekkede gjengivelser av intervju. Dette forklares blant annet med tap av kroppsspråk og vanskeligheter med å gjengi eksempelvis ironi. Kvale og Brinkmann (2010, s. 187) forklarer også at forskere som transkriberer egne intervju i noen grad vil huske sosiale og emosjonelle aspekter ved intervjusituasjonen og dermed allerede være påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt. Av hensyn til konfidensialitet og mindre forhold vil intervjuene bli transkribert på bokmål, dette for at ingen dialektale kjennemerker skal kunne informasjon som ikke er ønskelig at skal komme frem.

Postholm (2010, s. 86) peker på datainnsamling og dataanalyse som dynamiske prosesser. Jeg har valgt en analyseprosess som ivaretar den fenomenologiske tilnærmingen som ligger til grunn for studien. I analyseprosessen av det innsamlede datamaterialet ønsket jeg å få grep om innholdet, altså det forskningsdeltakerne faktisk forteller. Analyse av meningsinnhold er en etablert form for analyse innenfor fenomenologiske design (Johannesen et al., 2011, s. 173). Malterud (2011, s. 98) deler analyse av meningsinnhold inn i fire hovedfaser.

1. Helhetsinntrykk, sammenfatte meningsinnhold.
2. Koder, finne de meningsbærende enheter.
3. Kondensering
4. Sammenfatning

I min analyse har jeg vært innom de fire overnevnte fasene, dette har jeg gjennomført i tråd med forståelsen Johannesen et al., (2011, s. 173) legger til grunn.

I den første fasen ønsket jeg å danne meg et helhetsinntrykk av det innsamlede datamaterialet. Dette helhetsinntrykket ble dannet gjennom å lese det hele og fulle materialet. I denne delen så jeg etter interessante områder å se nærmere på, det ble notert ned de hovedtema som intervjuene syntes å inneholde. Informasjon som var irrelevant ble fjernet og den sentrale informasjonen fortettet. Jeg gjorde deretter en form for komprimering ved at jeg

kortet ned på uttalelser fra forskningsdeltakerne, dette kan beskrives som en meningsfortetting. I den andre fasen av analyseprosessen var jeg på jakt etter å finne de elementer som viste seg som meningsbærende i datamaterialet. Jeg ønsket gjennom systematisk gjennomgang å skille ut det som er relevant for min problemstilling. Kodeprosessen som fulgte handlet om å feste koder til de tekstelementer som ga informasjon om de tema som jeg hadde sett. Jeg markerte ulike tekstelementer med en form for kode som var angivende for hva slags informasjon teksten ga, dette er en form for organisering og gruppering av datamaterialet. Denne prosessen med å bli kjent med datamaterialet viste seg som tids- og konsentrasjonskrevende arbeid. Kodeprosessen sees på som et ledd i fortolkningsprosessen, og de kan vanskelig skilles fra hverandre (Johannesen et al., 2011, s. 175). I den tredje fasen kondenserte jeg, altså trakk ut de meningsbærende elementer som lå i de allerede dannede kodene (Johannesen et al., 2011, s. 177). Kodene ble systematiserte og det ble pekt på hvilke koder som kunne passe under de koder jeg anså som mer generelle. Det ble også plukket ut sitater som kunne være med på å illustrere meningene som kommer frem fra de forskjellige kodeordene eller temaene. Her var det en utvikling av tema som er mindre konkrete enn det kodene opprinnelig var. Den fjerde og siste fasen av min analyse innebar en sammenfatting av materialet for å kunne utforme nye beskrivelser (Johannesen et al., 2011, s. 177). Inntrykket som kom frem fra slik materialet var før kodeprosessen ble vurdert opp mot det inntrykket det sammenfattede materialet ga etter kodingen. Dette ble gjort for å være sikker på at de to samsvarer med hverandre. Til sist vil jeg vise de nye mønstre som er identifiserte i lys av eksisterende teori og forskning. Med denne fremgangsmåten vil jeg forsøke å finne essensen av erfaringene som jeg får frem gjennom datamaterialet.

Jeg forsøkte å legge til side mine subjektive teorier og få tak i essensen uten at den var for påvirket av mine individuelle perspektiver. Forforståelsen jeg gikk inn med ble satt til side og jeg forsøkte å gå fenomenet i møte med et åpent sinn, i den grad det var mulig. Dette omtaler en gjerne ved å bruke begrepet *epoche*, ordet kommer fra gresk og betyr å holde tilbake en vurdering. *Epoche* er nært beslektet med det tidligere nevnte begrepet *bracketing* (Postholm, 2010, s. 87).

3.4 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Kvalitet i forskningen er et helt sentralt element. For å sikre at kvaliteten på den forskningen som er utført i dette prosjektet er høy er det tre indikatorer som må tas med inn i betraktningen. Dette er pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012, s. 202).

Pålitelighet

Hvor pålitelig er dataene i denne forskningen? Dette uttrykker et grunnleggende spørsmål. Påliteligheten i undersøkelsen binder en gjerne til innsamlingsmåten en bruker for å hente inn data, bearbeidingen av data, nøyaktighet av data og hvilke data en benytter (Johannesen et al., 2011, s. 40). Møtet mellom meg som forsker i dette prosjektet og forskningsdeltakerne er det vi kan karakterisere som en unik og tidsbestemt situasjon. I denne situasjonen har jeg vært ute etter de tanker og perspektiver som lærerne har i det aktuelle tidsrommet. Det er ikke mulig å gjenta et slikt intervju på samme måte, dette har flere årsaker. For det første vil ikke forskningsdeltakerne kunne gjenta sine svar på samme måte eller huske hva som har blitt sagt, den økte innsikt som forskningsdeltakerne fikk gjennom intervjuet vil også kunne påvirke et senere intervju (Vettenranta, 2010, s. 169). Det vil ikke være særlig relevant med en slik repetisjon av intervju i denne fenomenologiske undersøkelsen, da denne forskningen er i søken etter å belyse den nevnte unike og tidsbestemte situasjonen. Et ledd i kvalitetssikringsarbeidet har vært gjennomføring av forsøksintervju med to kollegaer. Dette var bevisstgjørende på flere plan, blant annet språkbruk og begrepsbruk i intervjuguide og intervjusituasjonen, det var viktig at begrepsbruken i intervjusituasjonen ikke skapte avstand til forskningsdeltakerne.

Det ideelle i denne undersøkelsen vil være en fullstendig nøytralitet som forsker, en slik nøytralitet vil imidlertid vanskelig kunne eksistere (Tjora, 2012, s. 203). Engasjementet som forskeren gjerne har vil kunne betraktes som en ressurs. En må likevel bruke dette engasjementet og kunnskapen med omhu, dette for ikke å påvirke i for stor grad. I analysen vil jeg skille klart mellom mine egne analyser og hva som kommer direkte fra datamaterialet, jeg vil også legge frem direkte sitater som et ledd i å styrke påliteligheten. I presentasjonen av problemstilling har kanskje forskningsdeltakerne blitt påvirket, i den forstand at den viser tydelig hva som ønskes å lete etter. Dette er likevel en nødvendighet for å kunne få det rette utgangspunktet til tema.

Gyldighet

Er de svar som jeg finner i min forskning faktisk svar på de spørsmål som stilles? Dette knytter en til gyldighet. Kommunikativ gyldighet og pragmatisk gyldighet er to innfallsvinkler til gyldighetsbegrepet. Pragmatisk gyldighet testes ved det spørsmål om det fører til endring eller forbedring ut av forskningen. Pragmatisk gyldighet vil være mest relevant innenfor det en omtaler som aksjonsforskning. Kommunikativ gyldighet blir utprøvd i dialog med forskersamfunnet. Tjora (2012, s. 206) viser at kommunikativ gyldighet er den vi i hovedsak bruker innen samfunnsforskning. Dette gjør en i samspill med forskersamfunnet, og det dreier seg om en bevissthet rundt aktuelle teorier og tidligere forskning. Funn fra forskningen sammenliknes med funn fra relaterbare forskningsprosjekter, i tillegg til eventuelle konklusjoner forskeren tidligere har gjort selv. I dette prosjektet ønsker jeg å belyse data gjennom teori og forskning, som også blir sett opp mot annen forskning. Prosjektet er forsøkt åpnet og vist hvordan forskningen har vært praktisert, slik at det er mulig å følge reisen gjennom forskningsprosjektet. De grep som her er trukket frem er gjort i henseende å styrke gyldigheten i forskningen.

Overførbarhet

Payne og Williams (2005, s. 296) definerer overførbarhet som påstander om at det som er tilfellet eller gjelder på ett sted og en tid, også vil være gjeldende på et annet sted og en annen tid. Om dette er mulig å overføre innen kvalitativ samfunnsforskning er et vel debattert spørsmål (Nadim, 2015, s. 129). Tjora (2012, s. 207) trekker frem at overførbarhet i en eller annen form er et implisitt eller eksplisitt mål innenfor samfunnsforskning. Kvantitativ forskning anvender statistisk form for overførbarhet der trekk fra utvalget i forhold til trekk fra populasjonen trekkes frem. I dette prosjektet er målsetningen å få et dypere innblikk i noen læreres erfaringer knyttet til en problemstilling, som i dette tilfellet er kunnskapsdeling. De perspektiver som blir trukket frem av forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen er subjektive og kan ikke hevdes å gjelde andre. Overførbarheten dreier seg ikke om generalisering til en større populasjon men snarere å kunne etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være til nytte på andre områder enn det som studeres i denne oppgaven (Johannesen et al., 2011, s. 231). Jeg har forsøkt å kunne gi beskrivelser av forskning og fremgangsmåte på et detaljert nivå. Gjennom dette kan det for noen være meningsfullt og mulig å kjenne seg igjen i situasjoner som kan være nyttig og gi kunnskap om hvordan kunnskapsdeling erfares av noen lærere.

3.5 Etiske betraktninger

Det er en rekke etiske og moralske spørsmål som er forbundet med kvalitativ forskning og intervjuundersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 79). Johannesen et al. (2011, s. 89) forklarer det sammensatte etikkbegrepet ved å vise hvordan det dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om en handling er riktig eller gal. Forskningsetikk er også mye brukt og dreier seg om normer, verdier og institusjonelle ordninger som er med på å regulere vitenskapelige virksomheter (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Flere skiller mellom begrepene moral og etikk. Etikk betegner typisk noe formelt, mens moral gjerne peker på daglig oppførsel (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80). I det videre skiller jeg ikke systematisk mellom disse to begrepene. I forkant av dette prosjektet ble ikke bare de vitenskapelig hensyn gjennomgått, men også etiske hensyn.

Førstekontakt med forskningsdeltakerne var et brev hvor jeg informerte om studien, metode, formål, problemstilling og etiske hensyn. Som tidligere nevnt fikk forskningsdeltakerne denne informasjonen også muntlig og skriftlig før intervjuet ble satt i gang. Både forskningsdeltakerne, som var lærere i skolen og rektor på de aktuelle skolene fikk informasjon om studien. Forskningsdeltakerne fikk spørsmål om de kunne tenke seg å delta og informasjon om at jeg ville be om informert samtykke før deltakelse. Alle opplysninger er anonymiserte og har blitt behandlet konfidensielt, dette var det naturlig å informere forskningsdeltakerne om. Sammen med forskningsdeltakerne som deltok i studien gikk jeg også gjennom hvordan data ville bli behandlet i oppgaven. For å sikre åpenhet i prosessen vil den ferdige masteroppgaven naturligvis bli tilsendt forskningsdeltakerne.

Navn på personer og skoler er utelukket fra dataanalysen. Det er gått gjennom og sikret at det ikke på noen måte er mulig å gjenkjenne forskningsdeltakerne i det ferdige produktet.

Forskningsdeltakerne er gitt fiktive navn. Som det tidligere er trukket frem vil forskningsdeltakerne på bakgrunn av små forhold bli presenterte som samme kjønn, dette er ikke slik de faktiske forhold er, dette er likevel gjort som et grep for å sikre anonymiteten til forskningsdeltakerne. Jeg ønsket at deltakerne i studien skulle føle seg frie til å uttrykke seg, og slippe seg løs i intervjuet, derfor ble det tydelig informert om anonymisering. I menneskelige møter og i en intervjusituasjon kan det oppstå uventede situasjoner.

Spørsmålene i denne studien har ikke vært personlige, jeg opplever dem heller ikke som spesielt sensitive. Likevel kunne jeg på forhånd ikke vite hvor samtalen førte, dette hadde jeg en bevissthet knyttet til. Arbeidet med intervjuguiden og forsøksintervjuet var med på å gi en

pekepinn på hvordan spørsmålene kunne bli oppfattet. Det var av betydning å minne forskningsdeltakerne på at de kan avslutte intervjuet når som helst, på denne måten opprettholdt en kanskje i større grad også respekt og tillit til deltakerne i studien (Tjora, 2012, s. 160).

I studien benyttes det lydopptak og skriftlig samtykke til deltakelse i studien. På bakgrunn av i hovedsak disse to nevnte faktorene ble det sendt inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata, forkortet NSD. Der ble de sentrale forhold rundt studien meldt inn og det ble lagt ved samtykkeskjema, informasjonsbrev og intervjuguide. Prosjektet er vurdert av NSD på grunnlag av de innmeldte opplysninger til å være i samsvar med personvernlovgivningen.

4 Presentasjon av resultat

I det neste kapittelet presenteres resultatene fra prosjektets datainnsamling. I forbindelse med de fire intervju som ble gjennomført med lærere ble det store mengder data. Alle forskningsdeltakerne bidro med en rekke interessante refleksjoner og fortellinger fra sitt liv og sin praksis. I den videre presentasjonen vil jeg fokusere på det som har vist seg relevant for problemstillingen som har vært gjeldende i dette prosjektet. Som et svar på problemstillingen har jeg i analysen av data funnet to hovedtema, henholdsvis strukturerte prosesser og ustrukturerte prosesser. Det var mulig å dra en relativt tydelig skillelinje mellom beskrivelser som knyttet seg til prosesser omkring kunnskapsdeling som foregikk i strukturert og ustrukturert form. Først presenteres resultatet som kommer under strukturerte prosesser, deretter presenteres resultatene som kommer under de ustrukturerte prosesser. Resultatet presenteres som en sammenfatning i form av ulike tema.

Problemstillingen som har ligget til grunn for mitt prosjekt er av denne karakter:

Hvordan erfarer lærere muligheter og utfordringer knyttet til kunnskapsdeling i kollegiet?

I presentasjonen av datamaterialet veksles det mellom å benytte betegnelsen lærere og forskningsdeltakere når jeg refererer til det som kom frem gjennom intervjuene. Med dette ønsker jeg å tydeliggjøre at det er lærere som har deltatt, samt at de har vært forskningsdeltakere og på den måten har spilt en signifikant rolle i prosjektet. Som nevnt tidligere i oppgaven vil lærerne omtales med fiktive navn, på denne måten er det mulig å følge hvor frekvent de ulike lærerne refereres, samtidig som det er mulig å følge de ulike stemmene som kommer frem. Navnet på de ulike meningsbærerne vil være i parentes etter sitat og fremsettes i parentes i løpende tekst.

Under hver av disse hovedtemaene er det flere undertema som etter kodeprosessen naturlig falt under sine respektive hovedtema. Dette presenteres i det neste, vist av modell 1.

Hovedtema	Strukturerte prosesser	Ustrukturerte prosesser
Undertema	<ul style="list-style-type: none"> - Fellestid og samarbeid på tvers av team - Teammøter - Relasjoner og trygghet - Ledelsesstøtte - Begrepsforståelse og felles språk 	<ul style="list-style-type: none"> - Uformelle og spontane møter - Møteplasser - Relasjoner, trygghet og fellesskapsfølelse

Modell 1. Modellen viser hvordan resultatpresentasjonen er strukturert.

I det videre vil resultater knyttet til de strukturerte prosesser presenteres med sine respektive undertema, deretter vil resultatene knyttet til de ustrukturerte prosesser presenteres med sine respektive undertema.

3.5 Strukturerte prosesser

I det følgende presenteres nøkkelord og setninger som er beskrivende for det første hovedtema. Strukturerte prosesser er prosesser som er initierte av ledelse, timeplanfestede møter, for eksempel fellestid med hele personalet, eller ukentlig teamtid. Disse er preget av forutsigbarhet, implementering, styring og informasjon.

Fellestid og samarbeid på tvers av team

Med fellesmøter menes møter hvor hele lærerkollegiet er tilstede. Alle forskningsdeltakerne fortalte om relativt hyppige fellesmøter, gjerne en gang i uken. Disse møtene ledes ofte av skoleledelsen og brukes gjerne til målstyrte utviklingsarbeid. En av lærerne uttrykker dette slik: «På fellestiden er det rektor som styrer veldig, og da går all tid mot våre satsningsområder» (Kari). Gjennom intervjuene kommer det frem at det er mye som skal gjennomføres i fellesmøter og at det dermed blir presset tidsmessig. Det er forhåndsplanlagte aktiviteter knyttet til satsningsområder ved skolen og informasjon som preger disse møtene. Samtlige av forskningsdeltakerne hadde erfaring med ulike arbeidsmåter initiert i fellestid og gjennom skoleledelsen. En metode som ble trukket frem av flere (Kari, Ingrid, Petra) var «Lesson Study» hvor lærerne har planlagt undervisning sammen, observerer hverandres gjennomføring, deler det de har sett og reflekterer over sine observasjoner i fellesskap.

Erfaringene som ble trukket fram var at dette var en arbeidsmåte som er godt egnet til å lære av hverandre i forhold til planlegging og som bidro til å fange opp noen av kollegenes triks og arbeidsmåter. *«Vi har hatt forsøk med kollegaveiledning, Lesson Study? Da er det jo slik at vi skulle filme hverandre og komme med tilbakemelding på hverandre...vi så jo interessante ting hos hverandre, tilbakemeldingene var ærlige...som mye annet var det alt for lite tid til det, det ble et stunt og så er vi ferdige»* (Kari).

Utsagnet over illustrerer en av forskningsdeltakernes opplevelse hvor tidsaspektet og andre forhold begrenset mulighetene for å videreutvikle denne arbeidsformen. Det kom særlig frem at det var lite utbytte av å delta i læringsformer i fellesskapet som var preget av stadig nye arbeidsformer og prosjekt. Andre har igjen gitt beskrivelser hvor denne arbeidsformen med hell har blitt gjentagende brukt i mer strukturert og systematisk form i fellestid: *«Vi har jobbet i læringspar gjennom fellestiden, vi har jo en time hver uke (...) vi har observert hverandre og diskutert og reflektert rundt det vi så og hjulpet hverandre....det er jo en kjempehjelp»* (Petra).

En annen forskningsdeltaker (Ingrid) med erfaring fra å bruke læringspar trakk særlig frem at observasjon av hverandre med etterfølgende refleksjon var en gunstig måte å skape et metaperspektiv omkring egen praksis. Fellestida oppleves som viktig for arbeidsmiljøet og fellesskapet. Dette forklares ved at det er et av de få stedene hvor man møter lærerne fra andre trinn. Alle lærerne opplever det som positivt å få høre om andre team sine erfaringer og å dele kunnskap og refleksjoner med dem. En av lærerne forteller om møtene med lærere som jobber ved andre team på denne måten: *«det er jo viktig å treffe lærerne fra de andre teamene...det gjør vi jo i fellestida.. de har jo også erfaringer som vi får høre om.. kan være veldig nyttig for oss å høre hva de jobber med og hvordan de gjør ting i praksis»* (Petra).

To av forskningsdeltakerne (Saga, Petra) fortalte om sin erfaringer med at det i fellestida blir lagt opp til at teamene legger fram tema eller prosjekter de har jobbet med. Det uttrykkes likevel delte opplevelser av hvor stort utbytte den enkelte hadde av slike framlegg. En av lærerne (Saga) peker på at det gjerne blir de samme som tar initiativ til å dele sine erfaringer med fellesskapet og at utbyttet gjerne kunne blitt bedre hvis det hadde vært styrt slik at flere team fikk benytte seg av denne tiden. Den ble også trukket frem av flere at (Saga, Kari) at det på fellesmøter kunne være utfordrende med de dype refleksjoner på bakgrunn av at en har ulik kontekst, med ulike team og elever, dette kunne føre til beskrivelser, heller enn refleksjoner.

En av de andre lærerne (Petra) uttrykte en opplevelse av godt utbytte fra fellestid med tydelig styring av fremlegg både i forhold til hvilke tema og hvilket team som la fram sitt arbeid.

Teammøter

Teammøter i denne sammenhengen er i all hovedsak planfestede møter for lærerne med ansvar for de samme trinn/ elevgrupper. Hyppigheten varierte fra ett til to faste møter i uken. Gjennomføring foregikk på ulike måter og forskningsdeltakerne forteller om ulike strukturer. Typisk innhold i teammøtene som ble nevnt var diskusjon omkring elevgruppene, samarbeid om praktiske forhold som organisering og ansvarsfordeling og refleksjoner omkring aktuelle problemstillinger. Dette kunne være knyttet til undervisningen som hadde foregått samme dag eller erfaringer som lærerne i teamet hadde gjort seg den siste tiden. En av lærerne (Saga) trekker frem at det er tryggere og lettere å dele tanker med teamet sitt enn i fellesmøter hvor hele kollegiet møtes. Gjennom intervjumaterialet pekte flere på (Saga, Petra) at også teammøtene kan preges av praktisk informasjon som skal gjennomgås og dette går ut over tiden som er til rådighet for å dele og reflektere sammen på teamet.

Noen av forskningsdeltakerne (Ingrid, Petra) fortalte om høy bevissthet omkring kunnskapsdeling internt på teamet. Dette hadde kommet etter de positive erfaringer lærerne blant annet hadde gjort seg etter ulike former for kunnskapsdeling i fellestiden. Deling med kollegene ble overført til å være et fast punkt på agendaen i teamtid. En av disse uttrykker dette slik: *«Vi har i utgangspunktet en plan for deling som går på rundgang.. man deler noe man har gjort eller sett...kan være en ny god app eller opplegg eller slike ting»* (Petra).

En annen av lærerne (Ingrid) forklarte at etterhvert som deling med hverandre hadde blitt et systematisk og innarbeidet moment i teamtid så satte de selv fokus på å videreutvikle delingskulturen. Det ble beskrevet større og større nytteverdi fra dette etter hvert som lærerne fikk erfaring og opplevde at dette ga utbytte og mening i jobben. Takhøyde, kritiske spørsmål, intensjonsmodus, alt er godt ment. Dette var stikkord som alle ble nevnt som faktorer for at dette hadde vært en suksess. *«Nå driver vi å utvikler det litt for at vi skal bli bedre på å stille kritiske spørsmål og reflektere mer...ikke bare å det var bra ja. Sånn at nå har vi løftet delingen til et litt nytt nivå»* (Ingrid).

Det fortelles om teamtid som en verdifull arena fra alle forskningsdeltakerne. Dette forklares godt av følgende utsagn: *«Jeg kjenner jo på at jeg absolutt ikke vil gå glipp av en teamtid for*

det blir nærmest hverdagen og nærmest klasserommet...det er der vi treffer hverandre best vi som jobber tettest på» (Petra). Gjennom sitatet over uttrykkes det relativt tydelig at møtene med eget team er en verdsatt arena for interaksjon med sine nærmeste kollegaer. Samtidig viser denne beskrivelsen at teammøtene oppfattes som tett knyttet til den daglige praksisen i klasserommet.

Relasjoner og trygghet

Relasjonelle forhold på arbeidsplassen spiller en rolle i kunnskapsdeling som skjer mellom mennesker. Det kom tydelig frem gjennom intervjuene at de mellommenneskelige relasjoner var av avgjørende karakter i strukturerte prosesser. Følelsen av en positiv relasjon sine kollegaer og det å være en del av et fellesskap ble nevnt av flere forskningsdeltakere. En av lærerne uttrykte også at det var en tydelig bevissthet i forhold til at hele lærerkollegiet skal være en "samlet" gruppe, dette ble beskrevet slik: *«det har vi også vært litt bevisst på sånn at når vi har Lesson Study eller vi har jobbet sammen så har vi jo paret oss litt, sånn at vi skal dele, vi skal være sammen alle, vi skal ha ett fellesskap, vi skal være en skole . Vi har også delt oss på tvers av team, det gjør vi når vi har fellestid, da finner vi ofte ut at det er lurt at vi blander de største og miste trinnene» (Ingrid).*

I likhet med denne lærerens beskrivelser var alle forskningsdeltakerne tydelige på at slik interaksjon mellom kollegaer fra ulike trinn var av betydning for relasjonene. Hvor relasjoner deretter ble påpekt som sentrale for samarbeid og deling med hverandre. En av forskningsdeltakerne uttrykte at relasjoner var en sentral faktor for å skape trygghet, som igjen gjorde at folk turte å åpne seg opp på møter eller felles aktiviteter, dette ble eksemplifisert slik i forbindelse med en Lesson Study seanse: *«Det skal ikke gå på person, men likevel er det mange som synes det er skummelt. Og det er ganske interessant at når man er lærer at det er skummelt å bli sett» (Ingrid).*

Med dette utsagnet opplever jeg at læreren kaster lys over relasjoners rolle for å skape trygghet og tillit til hverandre i kollegiet. Når det ble snakket om gode relasjoner var det ikke i sammenhengen å nødvendigvis være nære venner. Det handlet mer om trygghet og tillit som formuleres slik: *«De man er veldig trygg på ...man kan gå mer inn til benet uten å være redd for å være for direkte» (Ingrid).*

Alle forskningsdeltakerne påpekte at relasjoner ikke kom av seg selv. De trakk frem bevisst og aktiv jobb med relasjonsbygging som sentralt for å skape et miljø og en kultur der deling med hverandre finner sted.

Ledelsesstøtte

Det blir uttrykt fra samtlige forskningsdeltakere at om en skal lykkes med å dele kunnskap og utvikle praksis gjennom dette er det sentralt at lærere og ledelse spiller på lag. Rektor må følge opp, initiere og legge til rette rammevilkår som stimulerer og belønner deling av kunnskap. Følgende utsagn poengterer opplevelsen av ledelsens tilstedeværelse: «*Men det at rektor og ledelse er hardt inne i utviklingsarbeidet, det er alfa og omega. Og det har vi*». (Ingrid).

Lærerne har behov for å føle seg trygge på at dette er riktig å bruke tid på. Tid oppleves som en kritisk faktor og det nevnes av flere (Kari, Ingrid) som essensielt at skoleledelsen er tungt inne i prioriteringene som må gjøres, blant annet rydde tid til læringsprosesser og sette fokus på hvilke felles mål som skal prioriteres.

Begrepsforståelse og felles språk

Alle forskningsdeltakerne fortalte at kunnskapsdeling var et begrep de var fortrolige med fra sin hverdag som lærer i skolen. Deltakerne trakk fram at dette handlet både om å få innsikt i andres kunnskap men også om å dele sine erfaringer og egen kunnskap til kollegaene. Det å ha et felles språk og målsettinger ble trukket frem av forskningsdeltakerne som av særlig betydning for at kunnskapsdeling skulle finne sted og oppleves som nyttig. En av forskningsdeltakerne sa det slik:

«*Jeg tror at en av våre suksessfaktorer har vært å satse over lang tid og sakte sakte sakte skape felles forståelse, ikke felles praksis men felles forståelse av hvor vi skal*» (Ingrid).

Sitatet fra læreren over viser en beskrivelse av at en ikke behøver å gjøre ting likt eller på samme måte og at det individuelle særpreget må få spillerom, men at en er nødt til å dra i samme ende av tauet og være tydelige på hva som er målsetningen for personalet i arbeidsfellesskapet. Den samme læreren (Ingrid) trakk også fram hvordan de hadde jobbet for å få kunnskapsdeling til å oppleves som givende og meningsfullt, gjennom både å jobbe med ny kunnskap, eksempelvis gjennom satsningsområder som *Vurdering for læring*, samtidig som kunnskap som allerede var etablert i kollegiet systematisk ble løftet frem.

Sammenfatning – strukturerte prosesser

Gjennom presentasjonen av de overnevnte tema har jeg forsøkt å gi et innblikk i hvordan lærerne erfarer kunnskapsdeling under hovedtemaet strukturerte prosesser. Fellesmøtene ble trukket frem som en positiv møteplass for å treffe hele kollegiet. Forskningsdeltakerne var tydelige på at det var sentralt at disse møtene var styrt og preget av en viss kontinuitet. Det ble trukket frem at det var tidspress i forhold til hva som skulle gjennomgås og dette kunne være med på å true kontinuiteten. Rom for å reflektere i fellesskap ble uttrykt som et scenario en vil strebe etter. Teammøtene ble vist å være en verdsatt arena for refleksjon sammen med sine nærmeste kollegaer. Det ble vist at teammøtene var nært praksisen i klasserommet og dette preget også møtene. Relasjoner, trygghet og tillit mellom medarbeiderne beskrives som en nødvendighet for å samle kollegiet. Det ble uttrykt at de nevnte faktorene var sentrale for å åpne seg opp for sine kollegaer i de felles aktiviteter. Forskningsdeltakerne viste at det var et behov for å føle seg trygg på at kunnskapsdelingsaktiviteter var riktig å bruke tid på, her spiller skoleledelse en rolle for å oppnå dette. Rammevilkår og tilrettelegging slik at en kunne bruke tid på læringsprosesser hvor en deler med hverandre ble beskrevet som en essensiell lederoppgave om en vil oppnå deling i fellesskapet. Det ble også påpekt at et felles språk og felles forståelse i arbeidskollegiet var avgjørende for at arbeidsfellesskapet drar i samme retning og jobber mot samme mål.

3.6 Ustrukturerte prosesser

Nøkkelord/setninger som er beskrivende for andre hovedtema, ustrukturerte prosesser er uformelle prosesser som er initierte av de eller den enkelte medarbeider. Dette kan være samarbeid med kollegaer for å skape bedre undervisning eller tilrettelegge forhold for elevene. Prosessene er preget av lystbetont aktivitet, spontanitet, lite styring og uforutsigbarhet.

Uformelle og spontane møter

Denne undertemaet omfatter møter mellom kolleger som gjerne kan være spontane, møter i lunsjpausen, over kopimaskinen eller refleksjoner mellom kolleger som sitter på samme arbeidsrom. Det ble fortalt at dette gjerne kunne skje på arbeidsrommet da flere av lærerne hadde planleggingstid. «Når vi har planleggingstid er det ofte vi deler ting med hverandre i

stedet for å jobbe med eget arbeid. Det føler jeg mange av oss gjør. Egen planlegging kan vi jo også gjøre hjemme» (Saga).

Utsagnet over oppfatter jeg som at deling i de uformelle møtene mellom kollegaer blir verdsatt. Ofte har slik deling sitt utspring i en inspirasjonskilde, nylige hendelser eller situasjoner ble nevnt som eksempler på dette. Det ble også trukket frem av flere (Kari, Saga) at spontan deling gjerne skjedde når lærerne på samme arbeidsrom snakket om løst og fast. Midt i en slik samtale kunne det dukke opp ting som flere parter syntes var interessante og dermed skjedde det en deling av kunnskap gjennom disse samtalene. En av lærerne pekte på at delingen som skjedde i faste møter og den spontane delingen var av ulik karakter: *«Når vi møtes i gangen eller på arbeidsrommet tror jeg det vi deler er mye mer intuitivt enn de gangene vi har fastsatte møter»* Ingrid.

Deling av kunnskap gjennom å være to lærere i klasserommet og derigjennom plukke opp ting uten at det nødvendigvis er planlagt beskrives (Saga) som en god arena for kunnskapsdeling. En av lærerne beskriver betydningen av å benytte seg av hverandres kompetanse og omtaler en dyktig lærer som de i ettertid tenkte at de burde ha utnyttet kompetansen til bedre, dette ble illustrert slik: *«Det er viktig å ta vare på når vi har en sånn stjernelærer i ett fag..han var en mesterlærer for andre, særlig de unge lærerne..det er viktig å ta vare på dem som er veldig gode i noe»* (Kari).

Alle forskningsdeltakerne ga uttrykk for at de ikke nødvendigvis var bevisst denne formen for deling og at det kunne være vanskelig å komme på verdien av dette der og da, men at ved refleksjon i ettertid ble det gjerne tydeligere at dette er svært betydningsfullt. *«Kanskje kan den spontane og uformelle delingen gi oss nesten like mye som den planlagte..den planlagte kan bli litt låst»* (Saga). Dette utsagnet forteller om en opplevelse av den uformelle og spontane delingen som mer åpen og fri, noe som settes i motsetning til mer planlagt deling.

Møteplasser

Tilrettelegging av de fysiske møteplassene ble nevnt av flere (Kari, Saga) som et element som var en påvirkende faktor for grad av kunnskapsdeling som kunne finne sted. En av forskningsdeltakerne (Kari) trakk frem arbeidsrommene og kulturen der som betydningsfull for å kunne ta tak i ting spontant. Store arbeidsrom med flere team på samme rom ble beskrevet som en utfordrende arena å kunne prate fritt med dem som er på team sammen. Det ble uttrykt at dette var en barriere for den løse praten og de spontane innfallene.

Delingskulturen på de ulike arbeidsrommene ble også nevnt av flere (Kari, Saga) som noe man ønsker å dyrke frem i lærerfellesskapet og som forskningsdeltakerne nevnte som et område de ønsket å være bidragsytere til. En av lærerne formulerer dette slik: *«Jeg tror det handler om kulturen på arbeidsrommet..med at vi er veldig åpne for at vi kan sitte å diskutere på arbeidsrommet...det er ikke sånn at det skal være stille, da har vi også muligheten til å dele når vi kommer på å dele..»* (Saga).

En kultur der du kan ha samtaler med kollegaene på arbeidsrommet og utveksle erfaringer fra undervisningstimene eller samarbeide om ukeplaner og utveksle opplegg ble av alle forskningsdeltakerne trukket frem som sentralt for å få kunnskap til å flyte mellom hverandre. Arbeidsrom med mulighet for å ta diskusjoner ble trukket frem som en arena som fungerte som sted for debriefing etter timene, slik denne læreren sa det: *«Vi har kanskje vært to lærere inne i timen, på arbeidsrommet kan vi komme og diskutere timen. Hvorfor gikk det bra, hvorfor gikk det dårlig, man kan ta en debriefing på tre fire minutter. Å ta det mens det er ferskt»* (Kari). Læreren beskriver tydelig med dette sitatet at det ofte er et behov for lærere å snakke sammen etter undervisningen, som en "debrief" slik det uttrykkes. Det pekes på som sentralt at kulturen på arbeidsrommet er slik at det er åpent for dette.

Relasjoner, trygghet og fellesskapsfølelse

Tidligere har det kommet frem at alle lærerne la stor vekt på relasjoner som et viktig element i forhold til å dele kunnskap i de strukturerte prosesser. Til forskjell fra i de strukturerte prosessene så kan det se ut til at relasjoner og trygghet er faktorer som påvirker om interaksjon mellom medarbeidere i det hele tatt finner sted i de ustrukturerte prosesser. En positiv relasjon oppleves å ha mye å si for å ønske å dele, men også for å ha tro på din kollegas meninger og refleksjoner.

«Jeg setter meg jo fortere ned sammen med noen jeg har en god relasjon til og deler og tar imot tips og alt mulig enn hvis man har en litt dårlig kjemi med noen..da er det jo ikke like lett å deler eller å ta imot» (Saga). Utsagnet viser hvordan læreren beskriver at en setter seg ned og tar spontan kontakt med mennesker en har positiv relasjon til. Trygghet ble også her trukket frem som en essensiell faktor for å ta spontan kontakt med sine kollegaer. En av lærerne sa det slik: *«Spontan deling skjer også. Vi er jo av og til, jeg ser i den klassen jeg er nå, det er faktisk tre med dysleksi i den klassen. Og da er det jo veldig godt å kunne gi tilbakemelding til hverandre, eller det var en lur ide, det vil jeg også prøve, det handler jo om at vi er ganske trygg på hverandre»* (Petra). Her ser vi at læreren tydelig uttrykker at denne

kontakten er betinget av en trygghet mellom kollegaene. Alle forskningsdeltakerne opplever at kunnskapsdeling er på rett vei i deres kollegier. Det beskrives gradvise skifter i tankesett og kultur som gjør at kollegiet er mer åpne med hverandre. En av lærerne sier dette slik:

«Vi har blitt mye bedre og mer åpen med årene, vi var veldig sånn private en stund, eide oppleggene våre selv. Delingskultur har kommet mye bedre inn her» (Kari).

En tydeligere fellesskapsfølelse der alle spiller på lag beskrives av flere som en årsak til denne utviklingen. Tettere samarbeid og økende grad av åpenhet nevnes som noen av faktorene som har påvirket i denne retningen.

Sammenfatning – ustrukturerte prosesser

Presentasjonen over gir et bilde av hvordan lærerne erfarer kunnskapsdeling i de ustrukturerte prosesser. I likhet med det forrige hovedtema var lærerne relativt samstemte i forhold til de store linjene. Ulike erfaringer, men ofte samme konklusjon med tanke på hva som er et ønskelig scenario i arbeidskollegiet. Forskningsdeltakerne fortalte om bruk av egen samtaler, refleksjon og deling med kollegaer gjerne til fordel for egen planleggingstid på arbeidsplassen. Det ble trukket frem at den spontane og uformelle delingen gjerne skjedde midt i samtaler om ulike ting. En av lærerne nevnte at delingen som skjedde i de ustrukturerte prosessen antakelig bar preg av å være intuitive i større grad enn i eksempelvis fastsatte møter. To lærere i klasserommet samtidig ble også beskrevet som situasjoner der en gjerne plukket opp nyttige tips og triks fra kollegaene. Det kom frem at denne delingen er en kanskje ikke bevisst når det skjer, men ved refleksjon i ettertid kan en se at det er av stor betydning. Møteplasser med rom for å diskutere fritt og samtale med kollegaer ble nevnt som vesentlig for å kunne dele kunnskap med kollegaer. Relasjoner, trygghet og tillit ble også her beskrevet som et avgjørende element. Lærerne beskrev at det var sentralt for å skape delingskultur og for å sette seg ned sammen med kollegaer for samtale og utveksling av tips og erfaringer.

5 Sammenfattende diskusjon

Den sammenfattende diskusjonen innledes med en resultatdiskusjon. I resultatdiskusjonen vil resultatet fra undersøkelsen relateres til teori og tidligere forskning. Deretter diskuteres styrker og svakheter knyttet til oppgavens metodevalg. Avslutningsvis diskuteres veien videre med forslag til videre forskning og det fremsettes en avsluttende kommentar med blick på studiens resultat.

5.1 Resultatdiskusjon

I det videre vil resultatene fra undersøkelsen diskuteres i lys av tidligere presentert forskning og teori. Wells (1999, s. 85) sin kunnskapsspiral vil være helt sentral og fungere som overordnet ramme for resultatdiskusjonen.

Erfaring

Wells (1999, s. 84) forklarer erfaringer som ikke nødvendigvis det som skjer med en person, men hvordan individet fortolker og tillegger mening til det en opplever fra sitt eget ståsted. Lærerne viser en rekke erfaringer som er tilknyttet kunnskapsdeling. Resultatene viser at strukturer og tid til samhandlende aktiviteter er noe som enkelte av lærerne kan oppleve som mangelvare. En ser at lærerne er opptatt av å få rom til å bli kjent med og arbeide seg inn i ting, dette for å kunne utvikle sine arbeidsmåter. I likhet med funnene til Collinson og Cook (2001, s. 269) kan det tidvis oppstå en opplevelse hos enkelte av forskningsdeltakerne av å bli dratt i flere retninger på samme gang. Dette kan skape mindre tid til deling med kollegaene. Erfaringene lærerne trakk frem viser at struktur, kontinuitet og tid til å benytte de ulike arbeidsmåtene over en lengre periode kan se ut til å synliggjøre seg som et fremoverrettet fokus for å utvikle kunnskapsdelingsstrukturer. Sølveberg og Rismark (2009, s. 118) peker på strukturelle forhold som en nødvendighet, uten klare strukturer vil det være begrensende for kunnskapsdelingen. Fra dette kan en trekke paralleller til de nødvendighetene lærerne pekte på når det kom til struktur. Wells (1999, s. 84) er tydelig på at erfaringene er preget av individets kulturelle bakgrunn og hvordan en selv forstår dem. Erfaringer er på den måten ikke objektive, resultatene viser likevel en relativt fremtredende fellesnevner når det kommer til uttrykket om at strukturer er sentralt for at deling av kunnskap skal få gode vilkår.

Gjennom resultatene kan en se at teamtid og arbeid med eget team var en svært verdsett del av lærernes arbeid, dette er blant annet begrunnet gjennom et behov for å dele sine erfaringer med andre i liknende situasjoner. Collinson (2004, s. 319) viser at lærere ser ut til å lettere dele med de en jobber tettest på, i team med og som underviser samme elever, dette ser ut til å være i tråd med det resultatet her viser. Ofte var diskusjonene i teamet betinget av lærernes erfaringer og tidligere opplevelser. Dette kunne være spontane samtaler som omhandlet elevgrupper, eller opplevelser den enkelte hadde gjort seg i undervisningen. Erfaringene som knyttet seg til dette handlet blant annet om å ha etablert et felles språk og et felles utviklet begrepsapparat som av særlig betydning for å forstå hverandre og for å kunne dele med hverandre. Et etablert felles språk legger også Mooradian, Renzl og Matzler (2006, s. 524) til grunn som noe som i fellesskap må etableres for at kunnskapsdeling skal kunne skje.

Når lærerne omtaler denne formen for deling av kunnskap hvor deres erfaringsbank ligger til grunn, er det ikke nødvendigvis en bevissthet omkring delingens betydning for utvikling. Det kan se ut til at når lærerne er i den overnevnte formen for deling er de innenfor den delen Wells i sin kunnskapssirkel omtaler som erfaringer.

Informasjon

I den viste læringssirkelen til Wells (1999, s. 84) er hver læringsmulighet satt i gang ved å fortolke egne erfaringer, på denne måten kan hver enkelt identifisere hva som er ny informasjon. Fellesmøter med hele personalet kom gjennom resultatene frem som et område blant annet preget av informasjonsflyt. Slike fellesmøter vises av Hein et al., (2015, s. 22) som best egnet til koordinering, orientering og planlegging. Dette er til en viss grad også slik det ser ut til at lærerne opplever disse møtene. Likevel er det ren informasjon og fremlegg i plenum som lærerne opplever på denne måten, andre arbeidsmåter initiert gjennom fellestid blir belyst senere i drøftingen. Lærerne opplever det som positivt å gjennom fellestid få truffet kollegaer som jobber ved andre team. Deling på tvers av team ble vist å være givende, likevel kan det tyde på at delingen som skjer her fort blir preget av rene beskrivelser heller enn refleksjon og bearbeiding i fellesskap, spesielt delingen som skjer gjennom fremlegg i plenum. Gjennom SEKI-modellen, figur 1, viser Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71) at det i slike møter kan skje det de omtaler som kombinerer, altså en utveksling av erfaringer på tvers av team. Her kombinerer lærerne sin eksplisitte kunnskap med annen tilgjengelig kunnskap, på denne måten kan ny eksplisitt kunnskap skride frem. Sølveberg og Rismark

(2009, s. 115) forklarer at dersom de felles forumene skal bidra til kunnskapsutvikling gjennom kombinerer er det avgjørende at bidragene fra hvert enkelt team oppleves som relevante for de andre i fellesskapet. Gjennom resultatdelen er det vist at dette kan være utfordrende blant annet på bakgrunn av det som ser ut til å være en ulik opplevd relevans for eget arbeid, når andre team legger frem. Filstad (2016, s. 128) peker på at kunnskapsdeling må skape mening hos deltakerne i fellesskapet, og at mening kan skapes gjennom de felles forståelser og felles målsetninger om hvordan kunnskapsdeling kan skje. Resultatene viser at lærerne omtaler de felles målsetningene og forståelsene som en suksessfaktor for å lykkes med å skape mening rundt det å dele kunnskap med hverandre i kollegiet.

Informasjon er også gjennom resultatene vist å komme ved teoretiske perspektiver presentert i plenum, og gjennom implementeringen av nye satsningsområder, som eksempelvis vurdering for læring. Gjennom dette implementeringsarbeidet ble det opplevd positivt med et systematisk arbeid med ny informasjon som dette, samtidig som det ble løftet frem de erfaringer som allerede var etablerte i kollegiet. Wells (1999, s. 84) advarer mot å lage utviklingsarbeid til happening, en er heller tjent med målrettet arbeid over lengre perioder. Dette kom frem i intervju med en av forskningsdeltakerne, hvor det ble pekt på at utviklingsarbeid enkelte ganger artet seg som engangsstunt. Det er tidligere belyst at lærerne var opptatte av struktur og rom til å arbeide med de samme fokusområder over tid. Ut av resultatene ser en at informasjon også utveksles gjennom arbeid i team og i uformelle prosesser. Det var tydelig at lærerne i de nevnte prosessene gjerne delte informasjon som omhandlet virksomheten, arbeidsverktøy, opplegg og egne klasser. Erfaringsutvekslinger og informasjon er ifølge Wells (1999, s. 86) til dels lineært utviklingsarbeid. Det er gjennom kunnskapsbygging i kollektive prosesser med en høy grad av bevissthet en kan utvikle nye forståelser og ny handling (Jenssen & Roald, 2012, s. 129).

Kunnskapsbygging

Der en i informasjonsfasen beskriver kollektive prosesser med andre individer eller informasjonskilder uten et metaperspektiv, er kunnskapsbygging et kollektivt arbeid i målrettede prosesser hvor meningsskaping i fellesskapet er sentralt (Grutle, 2018, s. 162). Resultatene viser at lærerne hadde gode erfaringer med arbeidsmåter som arbeid i par og Lesson Study metoden som var initiert gjennom strukturerte prosesser som fellestid. Dette betinget, som det kort har blitt nevnt, struktur, innarbeiding og målrettet fokus for at en skulle

få utbytte av dette. Gjennom Lesson Study metoden hadde flere erfaringer med kollektiv planlegging, observasjon av hverandre og påfølgende refleksjoner og diskusjoner. Lærerne omtalte denne metoden som gunstig for å kunne plukke opp tips og triks fra hverandre. En ser også av resultatene at lærerne opplevde å se nye aspekter hos hverandre som ga rom for diskusjon og refleksjon. En kan dra paralleller fra dette til Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71) som gjennom SEKI-modellen viser at en gjennom situering kan dele taus kunnskap med hverandre og derfra utvikle ny taus kunnskap. Resultatene viser at det kan se ut til at lærerne har delt taus kunnskap gjennom observasjoner uten at språk er tatt i bruk i denne fasen, hvor taus kunnskap har blitt plukket opp og innlemmet i den tause kunnskapsbasen til den som har observert andre. Gjennom planleggingen i fellesskap og de påfølgende observasjonene kan en dra paralleller til det Shulman (1986, s. 9) omtaler som *pedagogical content knowledge*. Gjennom dette arbeidet kan er det ikke utenkelig at lærerne utvikler sin *pedagogical content knowledge* gjennom observasjon av hvordan andre lærere forklarer og eksemplifiserer fagstoff.

Som det tidligere er trukket frem var møter med eget team betydningsfullt for lærerne. Resultatene viser at den kollektive meningsskapingen ser ut til å være betinget av flere faktorer. Tid og struktur er tidligere nevnt for å lykkes, dette gjelder også for å få til kunnskapsbyggingen. Relasjoner og tillit ser ut til å være av avgjørende betydning for å dele kunnskap og dermed delta i den kollektive meningsskapingen som bidrar til kunnskapsbygging. Resultatene viser at lærerne har lettere for både å dele og å ta imot det andre deler om en har bygd opp relasjoner og tillit, liknende resultater vises også i tidligere studier (Wang & Noe, 2010, s. 121; Collinson, 2004, s. 319). Resultatene viser at trygge relasjoner og tillit til sine kollegaer er med på å legge til rette for den deltakelse i felles aktivitet og deling av kunnskap som er nødvendig for å kunne bygge kunnskap i fellesskap. Hvis de nevnte forhold ikke er utviklet kan det tenkes at delingen begrenser seg til informasjonsformidling. Gjennom undersøkelsens resultat avdekkes det at flere har tatt med seg ideer, strukturer og fokus fra fellestid og implementert disse i egne teammøter. Det kommer frem at ledelsens fokus har vært av avgjørende karakter for implementering av faste delingsstrukturer på teammøter. Lærerne opplever at de må føle støtte for at deres tidsbruk og prioritering knyttet til kunnskapsdeling er riktig å bruke tid på. En slik utøvelse av støtte og motivering fra ledelsen kan være med på å øke kunnskapsdelingen (Filstad, 2016, s. 136; Collinson, 2004, s. 321). Det er altså utviklet faste delingsstrukturer i teammøter, alle lærerne peker på en økende kunnskapsdeling og utvikling av delingskultur i sine kollegier hvor

reflekterende samtaler er sentralt. Det kan se ut til at lærerne gjennom sine stadig utviklende strukturer og reflekterende samtaler øker mulighetene for kunnskapsutvikling gjennom å sette ord på den tause kunnskapen som finnes i lærerkollegiet. Ved å få artikulert denne tause kunnskapen skjer en omgjøring til eksplisitt kunnskap og dermed det Nonaka og Takeuchi (1995, s. 71) omtaler som eksternalisering. For å få til dette er avgjørende med rom for refleksjon i fellesskap. Gjennom rom for refleksjon og kollektive prosesser knytter den nevnte eksternaliseringsprosessen seg nært til det Wells (1999, s. 84) beskriver som kunnskapsbygging. Resultatet viser at gjennom rom til å fokusere på, og tid til å bygge opp de overnevnte strukturer har det skjedd en videreutvikling av delingskulturen. Dette har ledet til at en i møter med kollegaer har utviklet trygghet, deltatt i dypere refleksjoner og hatt rom for kritiske spørsmål. Dette ser tydelig ut til å være kunnskapsbyggende prosesser hvor en etter å ha blitt bevisst utfordringer og muligheter i kollegiet i fellesskap jobber for å utvikle sin praksis (Grutle, 2018, s. 171).

Innsikt

Hvert individs innsikt bygger på erfaringer og forståelse av erfaringer, informasjon fra andre i kollegiet og ulike informasjonskilder. Gjennom bearbeiding av dette i fellesskapsbaserte prosesser skapes ny innsikt (Wells, 1999, s. 84). Den nye innsikten som blir skapt legger grunnlaget for nye runder i Wells kunnskapsspiral. Fra resultatdelen kan vi se at organisering, styring og strukturering av felles tid er en av måtene lærerne tror en kan øke utbyttet av felles fremlegg, dette som et ledd i å få informasjonen som kommer til å føles nyttig for lærerkollegiet. Her ser det ut til å være viktig at ledelsen løfter opp lærerne sine bidrag fremfor å se på det som motstand. Wang og Noe (2010, s. 118) viser at kvaliteten på kunnskapsdelingen øker i takt med støtte fra ledelsen. Undersøkelsens resultat viser at utvikling av strukturer for kunnskapsdeling og kollektive arbeidsprosesser har vært med på å skape et metaperspektiv omkring egen praksis. Flere av forskningsdeltakerne viser å ha endret sin praksis i forhold til hva som er fokus på teammøter, bevissthet rundt det å skape delingskultur og flere liknende områder. Forståelsene som kommer gjennom de nye erfaringene kan ha endret hvilken informasjon er ser på som nyttig og har bidratt til en høyere grad av metakunnskap (Grutle, 2018, s. 170). Den nye innsikten som er skapt har likhetstrekk med det Nonaka og Takeuchi (1995, s. 72) beskriver som internalisering, hvor eksplisitt kunnskap har blitt overført til lærernes tause kunnskapsbank og dermed blitt internalisert.

5.2 Metodediskusjon

Valg av metode for studien gikk ut fra en bevisst refleksjon omkring undersøkelsens formål og problemstilling. På bakgrunn av målsettingen for studien som retter blikk mot dypere innsikt i læreres erfaringer og subjektive opplevelser, falt det naturlig å ha kvalitative metoder som utgangspunkt. Johannesen et al., (2011, s. 82) forklarer den fenomenologiske tilnærmingen som utforskning og beskrivelse av mennesker, erfaringer og forståelser av et gitt fenomen. Problemstillingen som ligger til grunn for prosjektet gjorde at det fenomenologiske perspektivet var en tydelig vei å følge.

Som det tidligere er nevnt beskriver Postholm (2010, s. 43) intervju som den ofte eneste datainnsamlingsstrategi som kan benyttes i fenomenologiske studier, det ble også vurdert som mest hensiktsmessig i denne studien. Basert på refleksjoner omkring formål, forskningsdesign og problemstilling ble det valgt en semistrukturert form på intervjuet. Den samme intervjuguiden ble benyttet under samtlige intervju. Intervjuguiden er lagt som vedlegg i henhold til Dalen (2011, s. 96) sine anbefalinger, og gjør at leseren selv kan vurdere spørsmålenes relevans. For å teste meg selv i intervjusituasjon, og for å prøve ut intervjuguiden, ble det gjort forsøksintervjuer med lærerkollegaer. I etterkant av forsøksintervjuene hadde jeg rom for utbedring av min egen intervjuteknikk og justeringer av intervjuguide. Lydopptaker ble benyttet ved alle intervjuene, på denne måten kunne jeg kontrollere at det jeg oppfattet var riktig, det var også med på å sikre flyten i intervjuene og det var dermed rom for å be om utdypinger av svarene der det var behov for det (Tjora, 2012, s. 137). Intervjuene ble gjort gjennom personlige møter. En fordel med dette er at jeg hadde adgang til informasjon som ikke kom gjennom språk, eksempelvis ansiktsuttrykk og gester (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 160). Det var også mulighet for å gå inn i eventuelle uklarheter og få tak på hva som egentlig ble sagt. Intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakernes arbeidsplass. Det er mulig å se for seg at denne settingen har ført til at forskningsdeltakerne kanskje ikke har følt seg helt bekvemme med situasjonen, det kan tenkes å være en faktor som kunne ha påvirket ærligheten i svarene til forskningsdeltakerne. I forsøket på å løfte frem stemmene til forskningsdeltakerne er det benyttet sitater i resultatfremstillingen, dette grepet er gjort på bakgrunn av at leseren skal komme nærmere på empirien (Tjora, 2012, s. 197). I intervjusituasjonen har jeg begrenset erfaring som intervjuer, det kan tenkes at intervjuene ville utspilt seg på en annen måte med en bredere erfaring i intervjukonteksten. Et konkret eksempel på dette er tenkepausene til forskningsdeltakerne, her kunne jeg nok vært enda mer

standhaftig og ikke vært "redd" for lange pauser. I en masterstudie som dette ligger det begrensninger på tid og omfang. Dette har ført til naturlige avgrensninger med tanke på antall informanter og tekstomfang. På bakgrunn av studiens størrelse og karakter valgte jeg å følge anbefalingen fra Postholm (2010, s. 43) om formålstjenlighet studien, og dermed benytte blant det lavest anbefalte antall forskningsdeltakere. Tekstomfanget kunne også ha vært større gjennom teori og forskning. Likevel valgte jeg også der å begrense for å kunne gå dypere inn i noe av teorien, jeg opplever at forholdet mellom dybde og bredde i teori og tidligere forskning er ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Funnene fra undersøkelsen mener jeg kan gi sentral informasjon til ansatte i skoleverket omkring tilrettelegging for kunnskapsdeling. Studien kan stimulere til refleksjon blant lærere og skoleledere og på denne måten kan denne masteroppgaven være med på å sette kunnskapsdeling i lærerkollegium på dagsordenen. Avslutningsvis vil jeg trekke frem min opplevelse av at studien har vært vellykket. Gjennom studiens metodiske valg er formålet for denne masteroppgaven nådd og problemstillingen som lå til grunn er besvart.

5.3 Forslag til videre forskning

Resultatet fra denne studien viser at utarbeidelse av rammer og strukturer i kombinasjon med avsetting av tid til kunnskapsdeling er et ønskelig scenario. En interessant fortsettelse av denne studien kunne vært gjennomføring av en liknende studie som denne med et større antall forskningsdeltakere og dermed større geografisk spredning. Ut fra et slikt forsøk kunne en sett på likheter og forskjeller mellom denne studien og andre liknende studier. Gjennom denne studien ser det ut til at skoleledelsen spiller en avgjørende rolle i forhold til tilrettelegging for kunnskapsdeling i arbeidskollegiet. En interessant vei videre ville vært å gjennomført liknende undersøkelser med rektorer og skoleledelse. I et slikt tilfelle ville det vært interessant å se på eventuelle forskjeller mellom denne tenkte studien og min studie. Gjennom en slik tilnærming kan det tenkes at det ville kommet frem flere nye perspektiver.

5.4 Avsluttende kommentar

I dette prosjektet har jeg studert hvordan lærerne erfarer kunnskapsdeling i arbeidskollegiet, og hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til dette. Studien viser at utvikling av

kollektive rammer som felles språk, begrepsapparat og målsettinger ser ut til å være av betydning for å lykkes med å dele kunnskap og dermed bygge kunnskap i fellesskapet.

Arbeid med strukturer for kunnskapsdeling i fellestid og med hele personalet ser ut til å være av betydning for hvordan lærerne arbeider sammen utenfor fellestid. Lærerne synes å ta med seg strukturer for kunnskapsdeling inn i skolens andre rom, eksempelvis teammøter og i ustrukturerte prosesser som i spontane samtaler. Fokus på hvordan en kan dele kunnskap og jobbe sammen i kollektive prosesser kan synes å være med på å utvikle delingskulturen.

Fellestiden ser ut til å være viktig for å bidra til å legge opp strukturer for kunnskapsdeling som kan utvikle seg til kunnskapsbygging. Likevel kan det se ut til at selve kunnskapsbyggingen skjer når teamet arbeider sammen eller personalet får jobbe sammen i fellesskap. Fellestiden ser ut til å være et godt forum for informasjonsflyt, men informasjonen må oppleves som relevant og skape mening for deltakerne. Kombinering av kunnskap på tvers av team kan føre til rene beskrivelser heller enn refleksjoner, dette da deltakerne på ulike team har ulike kontekster. Kunnskapsdeling som utvikler seg til kunnskapsbygging ser ut til å være avhengig av at deltakerne i fellesskapet ønsker og føler seg trygge på å dele med sine kollegaer.

Relasjoner og trygghet som skapes i team ser ut til å være av betydning for kunnskapsdelingen, og med en bevissthet rundt hvilket mål en jobber mot synes det å være godt grunnlag for at kunnskapsdelingen kan utvikle seg til kunnskapsbygging i teamene. Relasjoner og trygghet kan synes å utvikle seg sterkere i team, enn ellers i kollegiet, dermed kan det tenkes at kunnskapsdeling lettere skjer i team, enn i eksempelvis fellestid.

Ledelsesstøtte med etablering av strukturer for kunnskapsdeling, sette av tid og gi lærerne bekræftelse på at kunnskapsdeling er prioritet ser ut til å være essensielt for at lærerne deler kunnskap i både strukturerte og ustrukturerte prosesser. I lys av kunnskapsspiralen til Wells er det sentralt at lærerne får rom til å bevisst jobbe med kunnskapsbygging gjennom arbeid i kollektive prosesser. Kunnskapsdelingen skjer ikke av seg selv, Collinson og Cook (2001, s. 269) viser at mangel på tid er en faktor som kan være begrensende. En mulighet for kunnskapsdeling kan være utvikling av tydelige rammer og strukturer for å dele kunnskap. Med fastsetting av struktur og tid til slike aktiviteter kan det tenkes å ligge et stort potensial for kunnskapsdeling i lærernes arbeidskollegium.

Vi ser at det er ønskelig å få tid til å dele erfaringer gjennom utprøving av nye praksiser over lengre perioder. På den måten gjør lærerne seg stadig nye erfaringer. Når lærerne blir

presentert ny informasjon synes det å være sentralt at denne informasjonen har relevans for fellesskapet, felles målsettinger og forståelser bør også ligge til grunn. Gjennom bevisste kunnskapsbyggingsprosesser kan lærerne dele og utvikle kunnskap. Gjennom de kunnskapsbyggende prosesser blir det skapt ny innsikt i individets og fellesskapets læring. Wells' kunnskapsspiral (1999, s. 85) som i denne avhandlingen er benyttet som overordnet forståelsesramme gjennom resultatdiskusjonen er et eksempel på en modell som kan være med på å sette kunnskapsdeling i arbeidskollegiet inn i system, og dermed være med på å starte stadig nye sirkelprosesser.

Litteraturliste

- Aas, M. & Skedsmo, G. (2014). Kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering av lederteam. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 278-291). Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bø, I. og L. Helle. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collinson, V. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*. 48(3), 312-332. <https://doi.org/10.1108/09578230410534658>
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2001). "I don't have enough time" - Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281. <https://doi.org/10.1108/09578230110392884>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Dewey, J. (1970). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23 (3), s. 197-203.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2008). Kunnskaper og oppfatninger – implikasjoner for etterutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 187-197. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.nord.no/npt/2008/03/kunnskaper_og_oppfatninger_-_implikasjoner_for_etterutdanning
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional learning communities – Divergence, Depth and Dilemmas*. (S. 181-196). New York: McGraw-Hill Education
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (23-44).
- Hein, H. H. et al. (2015). *Ledelse af højtuddannede i de gymnasiale uddannelser*. Hentet fra https://kompetenceudvikling.dk/sites/default/files/files/helle_hein_ledelse_af_hoejtuddannede_oktober_2015.pdf
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens profesjonsfelleskap. *Bedre skole*, 8(1), 10-15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-1-2015.pdf>
- Jensen, H. S. (2008). Management and Learning in the Knowledge Society. *The Journal of Regional Analysis and Policy*. 38(2), 130-137. Hentet fra <http://www.jrap-journal.org/pastvolumes/2000/v38/F%2038%202%204.pdf>
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. (St. Meld. Nr. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 972-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.039>
- McDermott, R. & Archibald, D. (2010). Harnessing Your Staff's Informal Networks. *Harvard Business Review*, 88(3), 82-89. Hentet fra <https://hbr.org/2010/03/harnessing-your-staffs-informal-networks>
- Mooradian, T., Renzl, B. & Matzler, K. (2006). Who trusts? Personality, Trust and Knowledge sharing. *Thousand Oaks*, 37(4), 523-540. Hentet fra https://search-proquest-com.eazy.uin.no/docview/209879853?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Mourshed, M. et al. (2010). *How the world's most improved school system keep getting better*. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*. 2015(3), 129-148. [10.18261/issn.1504-2928](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2928)
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury: Sage.
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology: the Journal of the British Sociological Association*, 39(2), 295-322. <https://doi-org.eazy.uin.no/10.1177/0038038505050540>
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. I R. S. Valle & S. Halling (red.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. (s. 41-60). New York: Plenum.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Regjeringen. (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Rismark, M. & Sølveberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 22 (3), 150-160. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n2p150>
- Sallis, E. & Jones, G. (2002). *Knowledge Management in Education*. London: Kogan Page Limited
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated].). New York: Currency/Doubleday.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional learning communities – Divergence, Depth and Dilemmas*. (s. 1-14). New York: McGraw-Hill Education
- Sølveberg, A. M. & Rismark, M. (2009). Kunnskapsdeling i skolefelleskap. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole*. (s. 107-117). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). Tilpasset opplæring for alle elever. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdannings og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Vettenranta, S. (2010). *En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden*. I M. B. Postholm *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (s. 159–175) Oslo: Universitetsforlaget
- Wang, S. & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A Review for Future Research. *Human Resource Management*, 20(2), 115-131. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Arbeidstittel: Kunnskapsdeling i profesjonsfelleskap

Presentasjon av prosjektet mitt, informere mine informanter muntlig og via informasjonsskriv.

Innledende spørsmål

Hvilket trinn jobber du på?

Hvilken bakgrunn har du?

Strukturelle forhold:

Hvordan er dere lærere organisert, lærer for én klasse, team, eller liknende?

Hvordan opplever du at denne organiseringen fungerer?

Hva legger du i begrepet kunnskapsdeling?

På hvilken måte tror du det ligger en felles forståelse til grunn for hvordan en tenker på kunnskapsdeling?

På hvilken måte tenker du intern organisering på skolen kan påvirke deling av kunnskap?

Kunnskapsdeling på ulike arenaer

På hvilken måte legges det til rette for deling av kunnskap i formelle forum?

Kan du beskrive hvordan fellesmøter foregår?

Stikkord for oppfølging:

- Hyppighet
- Hva preger slike møter, pedagogiske refleksjoner, informasjon og beskjeder informasjon, gruppearbeid, plenum
- Nettverk med andre skoler

Hvordan ligger forhold til rette for deling av kunnskap i de mer uformelle forum?

Stikkord for oppfølging:

- Teamrom, pauserom
- Spontan, uforutsigbar

Deles kunnskap etter kurs og videreutdanning?

Deling på digitale plattformer, kan du gi et innblikk i dette?

Hvordan er fokuset på erfaring, deling av kunnskap mellom lærere med ulik grad av erfaring og hvordan legges det eventuelt til rette for dette?

Delingskultur, hva tenker du om og legger du i det begrepet?

Hvordan har du opplevd delingskultur i ditt arbeidsliv som lærer?

Hvilke arenaer eller forum opplever du at kollegiet får mulighet til å jobbe best sammen og utvikle dere? Rom for å utveksle erfaringer?

Relasjonelle forhold

På hvilken måte tror du en har innblikk i hverandres kunnskap på arbeidsplassen?

I hvilken grad tror du det ønskes av medarbeiderne å dele kunnskap mellom hverandre?

Hva kan være til hinder for kunnskapsdeling mellom medarbeiderne?

Opplever du at relasjoner spiller en rolle i forhold til å dele kunnskap på arbeidsplassen, i så fall på hvilken måte?

Suksesshistorier

Kan du komme på noen eksempler der kunnskapsdeling har vært vellykket?

På hvilke arenaer opplever du at du som lærer utvikler deg og din profesjon?

Avslutning

Har du noen kommentarer, innspill, eller andre ting du ønsker å spille inn før vi avslutter?

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kunnskapsdeling i profesjonsfelleskap (foreløpig arbeidstitel)”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et dypere innblikk i læreres erfaringer knyttet til kunnskapsdeling i arbeidskollegiet. I dette skrivet gis du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et dypere innblikk i læreres erfaringer med kunnskapsdeling i arbeidskollegiet. Prosjektet er min masteroppgave og skal være ferdig i mai 2019.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk valgt. Dette er gjort for å sikre at forskningsdeltakerne har erfart de problemstillinger studiet tar for seg. Forskningsdeltakerne er valgt ut på bakgrunn av kjennskap til de aktuelle forskningsdeltakerne og arbeidsplassene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Kvalitativ metode – intervjuundersøkelse. Opplysninger som samles inn er læreres erfaringer med tanke på kunnskapsdeling på arbeidsplassen. Opplysningene registreres med lydopptak og med notater. Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju på om lag 60 minutter. Alle som deltar i prosjektet vil bli anonymiserte og det vil ikke være mulig å gjenkjenne forskningsdeltakerne i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til de formål som jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarlig institusjon vil kun student ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres slik at ingen andre enn student har tilgang på det. Samtykkeskjema vil være innelåst adskilt fra alt annet materiale.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne forskningsdeltakerne i masteroppgaven. Ingen direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger vil være med i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Alle eventuelle personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved -- (Veileder)
E-post
- -- (Student)
E-post og telefon

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student

--

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsdeling i profesjonsfelleskap (arbeidstittel)* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *01.06.2019*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)