



UNIVERSITETET I
NORDLAND

Lærerens profesjonelle læring

Bacheloroppgave

Semester: Våren 2014

Emnekode: PED127L

Studie: Grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn

Kandidatnr: 22

Navn: Ann-Catharina Hissink

Forord

Denne bacheloroppgaven skrives som en avsluttende oppgave på mitt tredje studieår i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen og faget pedagogikk og elevkunnskap.

Med problemstillingen som grunnlag har jeg observert to lærerteam på to ulike skoler og intervjuet tre av lærerne som har blitt observert. Det forventes at lærere skal ha en bred og oppdatert kompetanse og ved å klare å opprettholde dette må lærerne kontinuerlig utvikles, både individuelt og kollektivt. Ved å forske på problemstillingen til oppgaven har jeg økt min faglige kompetanse og ønsket om å forske videre på dette.

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært både spennende, krevende og ikke minst lærerikt. Stor takk til min veileder Trond for god veiledning gjennom disse månedene med oppgaveskriving. Jeg ønsker også å takke Mari, Eirik, Vegard og Anne-Lise for støtte, gjennomlesing og god hjelp underveis.

Spesielt ønsker jeg å takke lærerne som lot seg observere og intervjuet til denne bacheloroppgaven.

Bodø, 05. mai 2014

Ann-Catharina Hissink

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Forord | i |
| Innholdsfortegnelse | ii |
| 1.0 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Problemstilling | 2 |
| 1.2 Oppgavens oppbygging..... | 2 |
| 2.0 Teoretisk orientering | 3 |
| 2.1 Learning by doing and reflection | 4 |
| 2.2 Teamsamarbeid | 5 |
| 3.0 Metode..... | 7 |
| 3.1 Valg av metode..... | 7 |
| 3.2 Fremgangsmåte | 7 |
| 3.2.1 Observasjon..... | 8 |
| 3.2.2 Intervju | 8 |
| 3.3 Vurdering av metoden..... | 9 |
| 3.4 Etisk ansvar, validitet og reliabilitet..... | 10 |
| 4.0 Presentasjon av empiri | 11 |
| 4.1 Gode pedagogiske diskusjoner..... | 11 |
| 4.2 Skolebasert kompetanseutvikling..... | 12 |
| 4.3 Lærernes beskrivelse av læringsprosesser..... | 12 |
| 4.4 Kollektivt læringsfellesskap | 13 |
| 4.5 Daglig kompetanseutvikling | 14 |
| 5.0 Drøfting | 16 |
| 5.1 Observasjon av læringsprosesser i et teamsamarbeid | 16 |
| 5.2 Lærernes syn på individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid..... | 17 |
| 5.3 Sammenheng mellom observasjon og lærerens egne tanker..... | 20 |
| 6.0 Avslutning | 21 |
| Litteraturliste | 23 |
| Vedlegg 1 – Intervjuguide..... | 24 |
| Vedlegg 2 – Observasjonsguide..... | 25 |

1.0 Innledning

Lærere er ikke ferdig utlært selv om de er ferdig med utdannelsen sin og kommet i arbeid. Det er først når læreren kommer ut i skolen at han/hun starter å basere sin yrkesutøvelse på forskning som er gjort, utøvelser som er tidligere utprøvd, samt kunnskap en har tilegnet seg i utdanningsløpet. En lærer fortsetter å utvikle seg med å lese, diskutere og holde seg oppdatert, både individuelt i fag og kollektivt sammen med et team (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 261). Dette temaet er nærmere belyst i St. Meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009)) hvor det kommer frem at lærere nå jobber mer metodisk med kompetanseutvikling sammen med kolleger enn tidligere. Gjennom diskusjoner får lærere muligheten til å dele erfaringer med hverandre internt mellom kolleger og gjerne med andre skoler. Lærere vil alltid ha ulik oppfatning av hvilke kompetanser som er de viktigste innen yrket, men alle de ulike kompetansene i sin helhet utgjør lærerprofesjonaliteten (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s.261).

Lærere er en profesjonsgruppe hvor det forventes at kompetansen skal være bred og oppdatert. Jeg ønsker derfor å skrive om hvordan lærere skal kunne vedlikeholde dette, siden jeg mangler en del kunnskap om hvordan lærere faktisk jobber med å forbedre kompetansen sin og ønsker derfor å lære mer om dette. Det er interessant og vite noe om hvordan lærere arbeider med å videreutvikle og bevare ferdigheter, kunnskap og generell kompetanse når dem er kommet ut i arbeid.

Fokuset i oppgaven skal derfor ligge på hvordan lærerne profesjonelt skal kunne utvikle seg videre i yrket, individuelt og i samarbeid med sine kollegaer. Med dette som bakgrunn har jeg observert hvordan lærere praktiserer dette i team på to ulike skoler, samt intervjuet tre lærere. Dette var for å gå inn i dybden på den kvalitative forskningen, for å få fram individuelle tanker og meninger innen temaet.

Når en som lærer er kommet ut i arbeid er det vesentlig at man gjennom aktiv deltakelse i det kollegiale fellesskap videreutvikler kompetansen du sitter med, din lærerprofesjonalitet. «Rent praktisk innebærer det at du sammen med kollegaene dine fortsetter å lese, diskutere og holde deg oppdatert, både i fag og tema, og i profesjonsdelen av yrket» (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 261). Lærerne fortsetter med å forbedre deres kunnskaper og dyktighet gjennom erfaringer de tar til seg etter hvert og gjennom gode pedagogiske diskusjoner de har

med sine kolleger. Læreryrket er et profesjonsyrke hvor læreren er en del av et fellesskap som videreutvikler seg.

1.1 Problemstilling

Selv om det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for læringen til lærerne, både individuelt og kollektivt, har læreren også ansvar for egen læring. Ved å danne egen kunnskap, forståelse og ferdigheter kan lærere få mulighet til å holde seg oppdatert på nyutvikling innen pedagogikk og fag, gjennom arbeidet som lærere.

Med dette grunnlaget har jeg valgt å forske på denne problemstillingen:

«Hvordan arbeider lærerne med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid?»

Problemstillingen er valgt ut i fra erfaringer og kompetanse som jeg har tilegnet meg gjennom tre år på grunnskolelærerutdanningen, som jeg ønsket å finne et resultat av gjennom forskningsintervju med lærere og observasjon av teammøter. Læringsprosesser handler om hvordan lærerne videreutvikles, med tanke på profesjonell utvikling, både individuelt og kollektivt. Det handler om at lærerne må være klar over sin egen læringsprosess når det handler om interaksjoner, relasjoner, undervisning og utvikling av egen kompetanse (Munthe & Postholm, 2012, s. 138). Teamsamarbeid handler om hvordan lærerne samarbeider som kolleger i et team. Når det snakkes om kolleger mener jeg først og fremst lærere på samme team/trinn, men også i en grad lærere på andre trinn og kollegaer som jobber i administrasjonen på skolen.

1.2 Oppgavens oppbygging

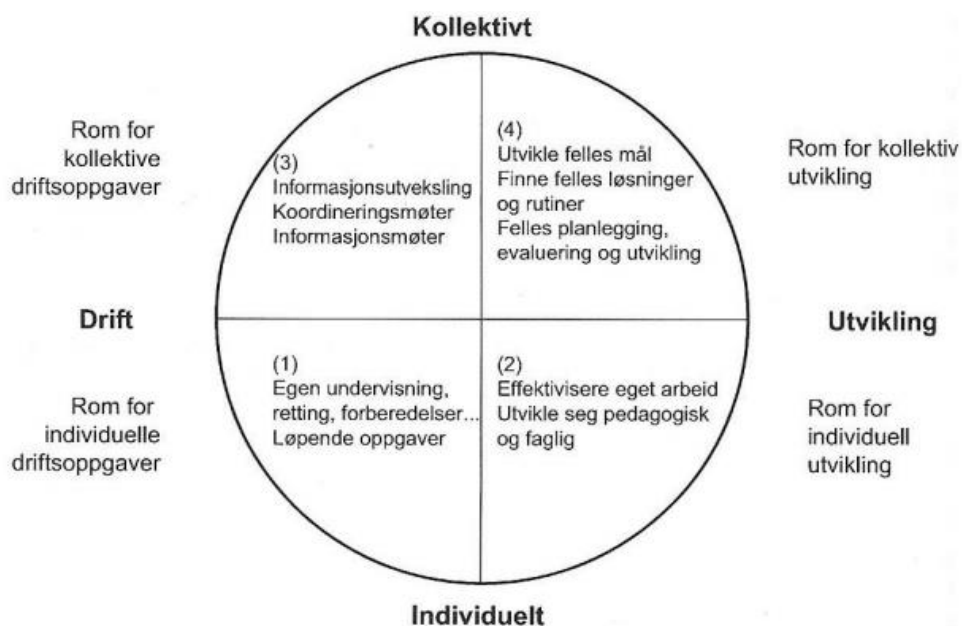
Oppgaven min er bygd opp av seks kapitler. I første kapittel, innledningen, forklarer jeg hvorfor jeg har valgt temaet i denne oppgaven og presenterer oppgavens problemstilling. I andre kapittel, teoretisk orientering, presenterer jeg teori jeg kan belyse forskningen min med. I kapittel tre, metode, beskriver og begrunner jeg valg av metode som er brukt i forskningen, på samme tid som jeg presenterer vurdering, etisk ansvar, validitet og reliabilitet av metodene. Datamaterialet som er samlet inn gjengir jeg i kapittel fire, mens i kapittel fem drøfter jeg dette datamaterialet opp mot innledningen, problemstillingen og teorien jeg har med i oppgaven. I kapittel seks oppsummerer jeg oppgaven og forklarer hvordan mine funn kan påvirke meg som ny lærer i skolen.

2.0 Teoretisk orientering

I dette kapitlet skal jeg presentere teori som er relevant til forskningen som er gjort. Jeg har valgt å bruke teori som belyser hvordan læreren arbeider med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid.

Munthe og Postholm (2012) forklarer at det har vært mye forskning innen temaet lærerens læring i flere år. Likevel hevder de at det er lite forskning innen hvordan lærere faktisk lærer. Lærere trenger tid til å utvikle, absorbere, diskutere og praktisere ny kunnskap (s.140). Med dette kan man tenke seg til at lærerens profesjonelle utvikling er tidskrevende. Lærere blir ikke profesjonelle etter endt utdanning, men må ta tiden til hjelp for læring og videreutvikling. Selv om lærere alene kan gjennomføre et undervisningsopplegg for en klasse, vil lærere bruke mye av tiden sin ved å samarbeide med andre mennesker. Det er da snakk om både ledelsen, andre lærere og elevene på skolen. Altså vil lærere alltid være en del av en organisasjon hvor dem i relasjon med andre arbeider sammen mot felles mål (Postholm & Jacobsen, 2012, s.138). Læreren vil da utvikle seg både individuelt og kollektivt i et profesjonelt læringsfellesskap sammen med kolleger.

Irgens (2010) forklarer at dersom man «kobler spenningsforholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og mellom drift (løpende oppgaver) og utvikling, får vi fram en modell som viser fire rom» (s. 136).



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

Irgens har her dannet en modell med fire rom som går over i hverandre og skaper en flyt i driften og utviklingen av skolen. Denne oppgaven fokuserer mest på den høyre side av figur 1, altså utviklingen for en skole i bevegelse, både individuelt og kollektivt.

I rom 4 står det at skolen skal utvikle felles mål, finne felles løsninger og rutiner, felles planlegging, evaluering og utvikling. Dette samsvarer med satsingen til Ungdomstrinn i utvikling 2013 og 2014, hvor skolebasert kompetanseutvikling står sentralt. Skolene blir tilbudt skolebasert kompetanseutvikling innen satsingsområdene lesing, skriving, regning og klasseledelse (Utdanningsdirktoratet, 2013). «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass» (Utdanningsdirktoratet, 2013). Kompetanseutvikling i skolen handler om å utvikle ferdigheter, holdninger og kunnskap som er skolebaserte. Dersom skolene ønsker å være med på dette velger de selv hva de ønsker å fokusere på, da gjerne noe skolen ønsker å forbedre seg innen.

2.1 Learning by doing and reflection

Dewey (1910) viser til at lærere må få mulighet til å studere autentiske problemer gjennom en prosess der ideer skal testes ut og vurderes. Her kommer Deweys begrep *learning by doing and reflection* inn (Dewey, ref. i Jensen & Aas, 2011, s. 82). I et kollektivt samarbeid kan lærere danne felles mål og rutiner, og profesjonelt utvikle seg sammen. Læringsfellesskapet vil øke kunnskapsutviklingen, siden skolens voksne samhandler og har konkrete mål og rutiner å rette seg etter. Dersom alle lærere opptrer profesjonelt etter kollektive avgjørelser kan klassestrukturer dannes deretter. Ut i fra et slikt læringsfellesskap kan det skapes en gjensidig respekt hvor lærerne arbeider mot de samme målene gjennom et kollektivt samarbeid.

Lærere har arbeidsdager som er ulik fra dag til dag. Likevel har lærere en forventning om at de skal mestre dagene som kommer, selv om de er uforutsigbare. «Bandura understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 147). Forventningserfaringer påvirker hvordan lærerne tenker, og lærerne handler deretter. Dersom en lærer ikke mestrer en undervisningstime på den måten han/hun ønsket, øker motivasjon for å mestre neste. Da kan lærere reflektere over hva som skjedde og hvorfor det ikke funket som planlagt. Videre kan dem søke etter kunnskap fra

andre lærere om ulike ting og dele erfaringer med hverandre. På denne måten kan lærerne utvikle seg sammen.

Bunting og Rønning-Arnesen (2010) skriver at dersom alle tar med sin kompetanse til et team, vil samtlige bidra til at kunnskapen blir reflektert og sammen kan lærerne komme fram til en felles forståelse. Refleksjon og læring vil da i fellesskap bidra til at nye handlemåter kan dannes gjennom ny kunnskap (s. 84). En lærer kan i stor grad bidra til egen refleksjon og utarbeidelse av sin erfaring og kunnskap, men dersom en skal skape en profesjonell standard i skolen er det snakk om et felles ansvar hvor en må inkludere skolens ledelse og de andre lærerne i teamet. «Kollegasamarbeid er selve ryggraden i alt profesjonelt arbeid om utføres i skolen» (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 229). Sammen skal alle på skolen utvikle, fornye og opprettholde de profesjonelle standardene. Lærerne drøfter ulike sider av en sak og utvikler sin kunnskaps- og ferdighetsbakgrunn (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 229).

2.2 Teamsamarbeid

Utviklingen til lærerne skjer med respekt, tillit og støtte gjennom et teamsamarbeid på skolen. Det er ikke meningen og heller ikke forventet at alle skal være enige til en hver tid, men for å skape en bearbeidelse av et profesjonelt læringsfellsskap må det uenigheter, ulikheter og debatter til (Jensen & Aas, 2011, s. 83). Det er først når læreren kan dra inn slike erfaringer at læreren kan forbedre seg som profesjonell utøver i læreryrket. Det handler om at lærerne som et team kan reflektere «seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter som den enkelte ikke vil kunne utvikle alene» (Jenssen & Roald, 2012, s. 131). Selv om et lærerteam skal kunne reflektere seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter sammen, krever det også en viss forkunnskap og innsats fra hver enkelt lærer. En lærer må være åpen for nye tanker og refleksjoner rundt noe som fungerer og noe som ikke fungerer like godt. Ved å dele erfaringer og meninger vil lærerne sammen gjennom et teamsamarbeid finne de beste mulighetene og prosessene for å få det beste ut av skolehverdagen.

«Et godt fungerende team arbeider for å utvikle slike kollektive standarder der en balanserer den individuelle og den kollektive profesjonsutviklingen» (Jenssen & Roald, 2012, s. 134) Når en lærer utvikler seg gjennom profesjonell læring skjer dette ofte i samhandling med andre mennesker, og derfor er det vesentlig at teamet fungerer sammen for å skape en profesjonell standard. Senge (2006) hevder at dersom kolleger skaper en felles forståelse, visjon og deling av ideer i team, vil dette være betydningsfullt for at alle lærerne individuelt

og kollektivt skal kunne utvikle seg (Senge, ref. i Postholm & Jacobsen, 2012, s. 139). Ved at lærerne skaper læring i et kollektivt fellesskap vil dette bidra til utvikling av deres kompetanse gjennom kommunikasjon og samarbeid med hverandre.

Store deler av lærerens individuelle og kollektive læring i et teamsamarbeid baserer seg på erfaring. Dette er erfaringer lærere selv opplever, erfaringer lærere blir fortalt og erfaringer lærere tar til seg ved å observere. Dewey (1916) hevder at en erfaring har to hovedkomponenter, den aktive og den passive. Når en drar til seg erfaring ved å samhandle med miljøet rundt seg er man aktiv, mens dersom en reflekterer over det som skjedde og de konsekvensene det kan innebære neste gang omhandler den passive (Dewey, ref. i Helle, 2011, s. 235-236). Erfaringens to hovedkomponenter går over i hverandre, og som lærer vil en få best mulig erfaring fra en situasjon dersom læreren er både aktiv og passive i et læringsfellesskap.

«Når kolleger samarbeider for å mestre hverdagen bedre, vil de kollektive læringsprosessene også stimulere til ytterligere refleksjon og kompetanseutvikling» (Jenssen & Roald, 2012, s. 134). Ved at lærerne har muligheten til å fortelle teamet sitt om sine inntrykk i løpet dagen, kan dem reflektere og mestre hendelser sammen. Munthe og Postolm (2012) skriver at samarbeid innebærer at lærere kan lære av hverandre, og at kompetansen dermed spres til flere (s. 140). Kollektivt samarbeid innebærer at lærerne kan sette ord på sine egne tanker og utfordres av dette. Lærerne kan støtte hverandre, tilegne seg ny kunnskap og utvikle seg gjennom denne samhandlingen.

3.0 Metode

I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg hvorfor jeg har valgt de metodene jeg har brukt i forskningen og forklarer fremgangsmåten på disse. Jeg presenterer også vurdering, etisk ansvar, validitet og reliabilitet av metodene.

3.1 Valg av metode

Denne forskningen baserte seg på læreres erfaringer og utvikling, gjennom handling, tanker og følelser. Valget av forskningsmetoder ble gjort med bakgrunn i at oppgaven fokuserer på å finne ut hva lærerne selv tenker om individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid når dem er kommet ut i arbeidslivet. Derfor valgte jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju og observasjon av team-møter som forskningsverktøy til å samle inn empiri. Gjennom disse kvalitative metodene har oppgaven tatt sikte på å fange opp meninger, opplevelser og erfaringer ved å gå i dybden å få frem særegne inntrykk (Dalland, 2012, s. 153). Som forsker ønsker jeg å se sammenhengen mellom intervju og observasjoner som en helhet.

3.2 Fremgangsmåte

For å oppnå de beste resultatene i innsamlingen av empiri valgte jeg å starte med observasjon som forskningsverktøy. Ved å ta kontakt med rektor på ulike egnende grunnskoler kom jeg i kontakt med teamlederne. Rektorene fikk en beskrivelse av problemstillingen min, samt av hva, hvordan og hvorfor jeg ønsker å bruke deres skole i oppgaven min. Jeg forklarte at i første omgang ønsket jeg kun å observere teammøter, og ved en senere anledning intervjuer noen av lærerne fra observasjonen. På denne måten kunne rektorene selv velge om de ønsket å videresende forespørselen til teamlederne på de ulike trinnene, og hvilke teamledere som passet best til oppgaven min.

Siden jeg fikk muligheten til å observere teammøter før jeg startet med forskningsintervjuene kunne jeg bruke team-møtene/teamsamarbeidet som et utgangspunkt for den videre utarbeidelsen av intervjuguiden min.

3.2.1 Observasjon

Via observasjon fikk jeg muligheten til å studere hvordan det tilrettelegges for at lærerne skal bli bedre på individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. Jeg fikk sjansen til å se hvordan lærerne faktisk samhandlet og forholdt seg til hverandre i team-møter.

For å få med helheten av det som ble observert var det viktig å være passiv, slik at min tilstedeværelse ikke spilte inn på det som skjedde. Observatørrollen jeg hadde var da som «fullstendig observatør», hvor jeg befant meg i en setting hvor handlingene pågikk uten at jeg deltok i handlingsprosessene (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 52). Jeg ønsket å ha fokus på relasjonene og samhandlingen mellom lærerne under observasjonen. På forhånd hadde jeg laget meg en observasjonsguide, slik at jeg til enhver tid visste hva jeg skulle fokusere på mens jeg observerte. Det var en åpen observasjon hvor empirien ble samlet inn som notater, med ord og setninger.

3.2.2 Intervju

Formålet med intervjuene var å få tak i intervjupersonenes egen beskrivelse av hvordan dem oppfattet deres egen læring, med tanke på lærerens livsverd og mening. Intervjuene som ble gjort var kvalitative, hvor jeg ønsket å få tak i kunnskap og erfaringer som lærerne satt med. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2008, s. 16). Det ble valgt individuelle intervju for å få tak i det datamaterialet som trengtes til problemstillingen i oppgaven. Informantene er da helt uavhengige av andre og kan svare åpenhjertig og ærlig på spørsmålene. Det kan da garanteres en form for anonymitet ovenfor intervjupersonene (Postholm & Jacobsen, 2012, s.65).

I forskningsintervjuene som ble gjort benyttet jeg en form for et semi-strukturert intervju, siden jeg på forhånd hadde en problemstilling jeg ønsket å vite noe mer om. I forkant av intervjuene hadde jeg formulert meg en intervjuguide som omfattet sentrale områder i forhold til problemstillingen min. Denne testet jeg ut på andre personer før jeg startet de virkelige intervjuene, for å sjekke om det var noe som burde endres eller tilføyes, slik at intervjuguiden ble mest mulig optimal. De første spørsmålene i intervjuguiden var spørsmål om intervjupersonens personlige bakgrunn. Dette var for å la intervjupersonene føle seg vel og avslappet i forkant av spørsmålene om lærerens profesjonelle læring, som kanskje kunne være noe mer krevende for dem å svare på. Siden kontakten mellom intervjuer og intervjupersonen

er vesentlig for utarbeidelsen av intervjuet var det viktig å lytte aktivt, se på intervjupersonen og følge med på kroppsspråket underveis (Dalland, 2012, s.163). Fokuset mitt innen intervjuguiden omhandlet lærernes individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid, men dersom det kom opp noe som intervjupersonen ønsket å få fram underveis var jeg åpen for å høre og få fram hele sammenhengen.

Intervjupersonene jeg valgte ble valgt via et strategisk valg, siden jeg ønsket å velge personer som hadde bestemte forkunnskaper og erfaringer om problemstillingen min, men også noen som ikke hadde dette. Flere av intervjupersonene ble veldig engasjerte og viste tydelig kroppsspråk gjennom intervjuet. Under intervjuene ble det brukt båndopptaker som et teknisk hjelpemiddel. Siden intervjupersonene lot meg gjøre dette kunne jeg høre gjennom intervjuene flere ganger før jeg startet med å transkribere dem. Dermed fikk jeg med meg alt som ble sagt, helt ned i små detaljer.

3.3 Vurdering av metoden

«Noen metoder er i liten grad avhengige av utøveren, mens andre, derimot, er svært personavhengige» (Dalland, 2012, s. 114). Både observasjon og intervju er metoder hvor forskeren må oppnå kontakt med de/den som blir observert og intervjuet og er derfor veldig personavhengig. Personavhengigheten starter allerede når den som skal forske tar den første kontakten og varer helt til analysen av observasjonene og intervjuene er gjort.

Dalland (2012) skriver at det å bli observert kan virke noe skremmende. Dette kan være siden personer kan være vant med å bli spurt og ikke sett og studert. Når en kommer ut i feltet for å observere er det derfor svært viktig å presentere seg for dem som skal observeres (s. 191). Dersom en gir en bred og utfyllende presentasjon til menneskene som skal observeres kan dette motvirke usikkerhet og skape en ramme som legger til rette for et autentisk innblikk av det som skal forskes på.

Ved både å ta i bruk intervju og observasjon som forskningsverktøy, får man muligheten til å studere det folk sier, men også å studere det folk faktisk gjør. Dette forteller oss at dersom man bruker disse metodene på en god måte, kan disse metodene i noen grad utfylle hverandre. En slik bruk av flere enn en metode, kalles metodetriangulering (Dalland, 2012, s.185).

3.4 Etisk ansvar, validitet og reliabilitet

Siden bacheloren er basert på deltagende datainnsamling ligger det et etisk ansvar både innen datainnsamlingen, analysen og presentasjonen av datamaterialet. Før innhenting av data ble informantene informert om at all datamateriell ble anonymisert og behandlet konfidensielt gjennom hele prosessen.

«*Reliabilitet* betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis» (Dalland, 2012, s. 52). Oppgaven er ydmyk med tanke på datamaterialet som er samlet inn, og viser til eventuelle feilkilder i kapitlene. Gjennom analyse av datamaterialet er det lagt vekt på et grundig arbeid for ikke å svekke undersøkelsens pålitelighet. «Pålitelighet er ikke noe som kan garanteres 100 %» (Postholm & Jacobsen, 2012, s.129). Likevel er alt nøye vurdert og gjennomgått på en slik måte at reliabiliteten i oppgaven har blitt styrket.

Ved å være kritisk til innsamlede data har dette vært med på å styrke gyldigheten, altså validiteten til oppgaven. «*Validitet* står for relevans og gyldighet» (Dalland, 2012, s. 52). Dalland (2012) skriver også at dersom noe skal undersøkes, må det være relevant og gyldig for den problemstillingen som skal undersøkes (s. 52). Etter innsamlet empiri har det derfor vært vesentlig å sjekke datamaterialets gyldighet opp mot problemstillingen, om faktisk oppgaven fikk svar på hvordan lærere arbeider med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. Selv om utvalget for skoler og lærere til denne oppgaven er gjort tilfeldig, kan en bare til en viss grad generalisere funnene opp mot andre skoler og lærere uten annen bakgrunn enn datainnsamlingen. Denne oppgaven er basert på drøftinger opp mot teori og lovverk som er valide for metodene som er brukt.

I forkant av intervjuene som ble gjort samtykket intervjupersonene til at det kunne brukes lydopptaker for å få et best mulig uttrykk av datamateriell til oppgaven. Her ble det enighet om at lydopptak og all skriftlig datamateriell kunne brukes, men skulle slettes etter endt dataanalyse for å ta vare på informantenes anonymitet.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet presenteres datainnsamlingen som er hentet inn til forskningen. Jeg ønsker å få frem hva som kom ut av observasjonene og intervjuene som ble gjort, men også se om disse forskningsmetodene henger sammen i noen grad.

Gjennom observasjon er det samlet inn empiri av hva jeg som forskerperson har oppfattet og studert av to lærerteam på ungdomsskolen ved flere anledninger. Siden jeg som forskerperson har vært tilstede under teammøtene kan dette være en feilkilde til mine data. Likevel var fokuset på å være minst mulig deltakende og bare observere hva som faktisk foregikk. Under den kvalitative observasjonsforskningen min startet jeg allerede å analysere og tolke under observasjonen, selv om det bare skulle innhentes data der og da.

Presentasjonen av empiri fra forskningsintervjuene er gjort på grunnlag av tre informanternes syn, opplevelser og meninger. Under forskningsintervjuene har jeg vært deltakende i datainnsamlingen, og derfor kan både intervjupersonene og jeg ha blitt påvirket av hverandre. Under selve intervjuene ble intervjupersonene også påvirket når de ble bedt om å utdype de temaene jeg ønsket at intervjupersonene skulle fokusere mest på.

4.1 Gode pedagogiske diskusjoner

Gjennom observasjon ble det samlet inn empiri om hvordan lærerne arbeidet med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. De fleste teammøtene som ble observert fant sted på lærernes arbeidsrom tidlig på dagen før elevene selv ankom skolen. Det ble notert ned hvem som møtte og hvem som ikke gjorde det

Før lærerne selv startet med teammøtene gav jeg en kort presentasjon av meg, hvorfor jeg var der og hva jeg var ute etter. I teammøtene ble det en del fokus på aktiviteter som skulle forekomme innen høsten og hvem som hadde ansvaret for de ulike aktivitetene, men på samme tid hadde teamlederen planlagt hva som skulle gjennomgås denne gitte tiden. Fokuset lærerne hadde på disse møtene var som regel hendelser som skulle skje innen kort tid på skolen.

Selv om teamlederen styrte møtene, var det store muligheter for å komme med innspill underveis. Lærerne var åpne for at alle kunne ta del i diskusjonen, og gjerne at noen kom med

spørsmål og svar. Det ble noen pedagogiske diskusjoner hvor lærerne delte erfaringer og tanker, her benyttet flere av lærerne seg av fagbegrep knyttet til tidligere hendelser.

4.2 Skolebasert kompetanseutvikling

Jeg fikk også anledningen til å observere teamsamarbeid under fellestiden for lærerne på de ulike trinnene. Disse ble brukt til skolebasert kompetanseutvikling innenfor satsingen Ungdomstrinn i utvikling i 2013 og 2014 (Utdanningsdirktoratet, 2013). Dette var en tid hvor det var rektor og inspektør som ledet den gitte tiden. Fokuset var her satt til hvordan skolen profesjonelt skulle utvikle seg sammen. Et av temaene som skulle satses på var aksjonslæring, som er en metode eller strategi som brukes for å forbedre et område, f.eks. grunnleggende ferdigheter i fag. Under observasjon av disse møtene, brukte lærerne stadig vekk fagbegrep og hadde gode pedagogiske diskusjoner på gruppene. Det var satt av tid til at lærerne skulle tenke individuelt først, for deretter å ta det kollektivt innad i gruppene før det ble presentert høyt for alle. Disse gruppene var satt sammen av lærere på samme trinn. Under hele opplegget satt de fleste av lærerne og skrev ned det som ble gjennomgått og diskutert i plenum. Rektoren og inspektøren var åpne for spørsmål dersom det var noen som ikke forstod hva de skulle gjøre, slik at lærerne ble godt ivaretatt og at tiden ble brukt mest mulig effektivt.

Det virket som teammøtene på et trinn kunne bli noe kunstige siden jeg var der og observerte, siden det var mange som ikke turte å ta ordet. I fellestiden for alle lærerne på de ulike trinnene foregikk det derimot en mye mer ivrig diskusjon.

4.3 Lærernes beskrivelse av læringsprosesser

I forskningsintervjuene ble det mest fokusert på lærernes individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. Flere kommenterte at det var tid som var en begrenset ressurs for deres videreutvikling, men likevel kom de med gode tilbakemeldinger om deres utvikling. Fellestiden som lærerne måtte være i ble brukt til skolens profesjonelle utvikling, mens tiden dem hadde sammen med bare deres team ble brukt til mer kortsiktige mål som gjaldt elevene på trinnet. Likevel var det et godt fungerende samarbeid hvor lærerne tok seg tid til diskusjoner og drøftinger med tanke på erfaringer og kunnskap når dem følte det var behov for dette, da gjerne utenom fastsatte teammøter eller fellestid.

Intervjupersonene er klare over hva som er deres svake sider og hvordan de kan forbedre dette. En av lærerne uttrykte det slik:

Min styrke er at jeg kan veldig mye, mens andre igjen har sine styrker der jeg har min svakhet som f.eks. å variere undervisningen. Så læringsfellesskapet mitt sammen med kollegaer har betydd at jeg har blitt flinkere å variere undervisningen min og samtidig justere tempoet for elevene.

De ser på deres teamsamarbeid som noe positivt og noe som de kan bruke til deres egen og felles læringsutbytte til enhver tid. Læreren over viser til at dersom noen har en styrke på et tema kan andre lærere få et utbytte av dette, siden lærerne da kan lære av hverandre. Lærerne har et læringsfellesskap hvor dem er åpne for å ta i mot og gi gode råd og tilbakemeldinger til hverandre.

Lærerne ønsker at dem skal bli flinkere på det som skal læres bort, men også flinkere på hvordan dem skal lære det bort. En av lærerne gav uttrykk for at det var en selvfølge at dem skulle utvikle seg:

Forventer jo at jeg stadig vekk lærer meg bedre det jeg skal lære bort, og samtidig lære meg nye metoder for å lære det i fra meg.

Med tanke på egen læring og utvikling forventer flere av lærerne at de ønsker å forbedre seg på å lære bort lærestoffet til elevene. Ved å utvikle seg kontinuerlig i samarbeid med teamet sitt vil læreren bli bedre på det dem skal lære bort, men også dyktigere på hvordan dem skal lære fagstoffet bort til elevene.

4.4 Kollektivt læringsfellesskap

Av intervjupersonene bemerker flere hvor nyttig det er å kunne få muligheten til å se andre i en undervisningssituasjon, når det kommer til hvilken sammenheng lærerne synes de lærer best. En av lærerne uttrykte det slik:

Dersom en får muligheten til å se andre, hvordan de legger undervisningen fram. Skape grobunn på voksensiden, slik at man kan være trygg på hverandre og på seg selv for at det skal funke.

For å få dette til å fungere på sikt drar lærerne inn at det er viktig å stole på hverandre. Det å komme med positive tilbakemeldinger, konstruktiv kritikk og være ærlige hele veien er med

på å forme det kollektive læringsfellesskapet for lærerne. Dersom et lærerteam klarer å skape trygge rammer rundt det å bli studert og studere andre, kan det bli en helt normal sak i skolehverdagen deres.

Informantene opplever på alle måter at både individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid har hatt stor betydning for deres utvikling gjennom årene:

Når jeg kom hit var jeg litt uerfaren og da betydde det mye å jobbe sammen med eldre erfarne lærere. Nå i de siste årene synes jeg det har vært flott å få yngre kolleger inn i fellesskapet. De har med seg nye idéer som ikke jeg lærte på lærerskolen.

Det kommer frem at lærerne selv mener et lærerteam fungerer best når det består av lærere med ulik erfaring, ulik aldersgruppe og forskjellig kjønn. Dette er siden det er da lærerne får muligheten til å lære av hverandre i større grad og utvikle seg i et læringsfellesskap.

Informantene var enige i dette og mente at et slikt forskjellig sammensatt team har vært med på å utforme dem til å bli de lærerne de er i dag.

For lærere i utvikling er teamet deres kanskje de menneskene som er mest rundt deg. For en av lærerne var teamet som en usynlig støtte i skolehverdagen:

Jeg synes at teamsamarbeid betyr mye. Det er viktig at et team fungerer. Det er også viktig at de som har samme faget har tid til å snakke med hverandre.

Det er ikke nok at lærere i et team bare er der, for teamet er noe mer enn bare andre lærere rundt deg. Samarbeid med teamet betyr veldig mye for at lærerne profesjonelt kan utvikle seg. Det er snakk om gode pedagogiske diskusjoner, hvor flere får muligheten til å komme med innspill og kommentarer. Bare det at lærerne får muligheten til å kunne dele tanker om undervisning, metoder og hendelser, inngår i at det er vesentlig at et team faktisk fungerer sammen.

4.5 Daglig kompetanseutvikling

Lærerne har ulike syn på hvordan de selv lærer best i ulike sammenhenger. Noen mener de lærer mest når de ser andre i deres undervisning, mens andre av å bli sett. En av informantene synes selv at dersom det går an å lære noe gjennom praktisk læring fungerer dette best:

Jeg kan sitte en time å høre på noe som jeg ikke synes er interessant, men noe som jeg må lære. Da lærer jeg det heller mens jeg gjør det. Jeg lærer det praktisk, mens andre kanskje har lært det både teoretisk og praktisk.

Lærerne kommer innom at de lærer på forskjellige måter når de har kommet ut i arbeid, akkurat slik som elevene gjør. Alle lærerne har egne og veldig varierte arbeidsmetoder for å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse innen yrket. Om en av lærerne benytter seg av en måte, så bruker andre lærere de metodene som fungerer best for dem personlig.

Avslutningsvis er alle lærerne enige i at man lærer litt hver eneste dag. Dem lærer alt i fra en kort samtale med kolleger eller elever, til bare å reflektere over hva en selv har gjort den dagen. Hva kunne vært gjort annerledes, hvorfor fulgte ikke elevene godt nok med? En av informantene uttrykte dette slik:

Man lærer jo egentlig litt hver dag synes jeg. Etter man har hatt en time og ser hvordan elevene responderer på undervisningen er bare en av mange ting.

Lærerne uttrykker at de jobber med både individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid i forskjellig grad hver eneste dag. Noen ganger er det læring i en sak dem ikke har tenkt like mye over, men tar til seg erfaringene fra dette, mens andre ganger er lærerne mer bevisste over hvordan de utvikler seg.

Lærerne som ble intervjuet uttaler seg på en måte som viser at de er engasjerte og motiverte for individuell og kollektiv utvikling i et teamsamarbeid. De snakker om hvor mye teamet har betydd for deres utvikling helt fra de startet som lærere, og roser innsatsen til de andre. Det kommer frem at det er noen som er bedre enn andre i noen ting, mens dem kan være bedre på andre områder. Dette er noe som fører til at lærerne utfyller hverandre på en slik måte at alle får et godt utbytte av hvor forskjellige de er.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal mine funn i kapittel 4 *Presentasjon av empiri*, bli drøftet opp mot kapitlene 1 *Innledning* og 2 *Teoretisk orientering* for å få en helhet i teksten. Drøftingen i denne oppgaven er dermed basert på forskningen som ble gjort på to ungdomsskoler, hvor det ble observert to lærerteam i samhandling og gjennomført tre semi-strukturerte intervju med lærere.

Med et utvalg på to lærerteam til observasjon av teammøter og bare tre ungdomsskolelærere til intervju er dette en liten forskning, men likevel viktig. Med dette som grunnlag kan jeg ikke si sikkert om dette gjelder alle ungdomsskolelærere. Lærerne som stilte til intervju virket ekstra motiverte siden dem gjerne stilte til intervju og observasjon, noe som kan være en feilkilde når det kommer til datainnsamlingen til forskningen.

5.1 Observasjon av læringsprosesser i et teamsamarbeid

Under observasjoner av teammøtene hvor lærerne diskuterte hendelser som hadde hendt, kom flere av lærerne med eventuelle løsninger til problemet. Her kom flere lærere fram med sin kunnskap og sine erfaringer inn i lærerteamet, kunnskapen ble da reflektert og lærerne fant sammen fram til en felles forståelse (Bunting & Rønning-Arnesen, 2010, s 84). På denne måten forbeholdt lærerteamet seg profesjonell med tanke på en kollektiv avgjørelse.

Gjennom å drøfte ulike sider av en sak klarer lærerne å videreutvikle sin kunnskap og sine ferdigheter som de har fra før (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 229). Lærerne som ble observert viser at dette er godt «innebygd» i deres hverdag, hvor de tar til seg hver kommentar som blir sagt under slike diskusjoner. Jensen og Aas (2011) mener at for å skape et profesjonelt læringsfellesskap må det være delte oppfatninger, uenighet og forståelse (s. 83). Dette gjør lærerne på teamet ved å stille spørsmål og være kritiske til kommentarene de andre kommer med, men også ved å være enige i noen kommentarer som blir sagt.

Dersom jeg tar for meg figur 1, *Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse*, er dette noe som kom tydelig fram under observasjon av lærere i fellestiden. Her fikk jeg et tydelig innblikk i hvordan lærere jobber mot å utvikle felles mål, finne felles løsninger og rutiner, samt felles planlegging, evaluering og utvikling (Irgens, 2010, s. 136). Det var lagt til rette for kollektiv

utvikling for lærerne. Dette samsvarer også med Ungdomstrinn i utvikling 2013 og 2014, hvor alle lærerne, ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess (Utdanningsdirktoratet, 2013). Dette er ikke noe som skolene må gjennomføre, men er med på eget initiativ. Det var gode pedagogiske diskusjoner med argumentasjoner for og imot forslag. Lærerne var engasjerte, og viste fram kunnskaper på ulike steder. Siden lærerne tok notater underveis i fellestiden viste dem at dette var noe nyttig dem ønsket å ta til seg. Var noe usikkert derimot spurte de med en gang sjansen bød seg, for å utvikle kunnskapen sin. Det ser ut som Munthe og Postholm (2012) har rett i det de hevder om at lærere trenger tid til å utvikle, absorbere, diskutere og praktisere ny kunnskap (s. 140). Ved en slik gjennomførelse av felles informasjon om en aksjon som skal settes i gang, får lærerne først tid alene til å absorbere hva de har blitt fortalt ved å sette egne ord på tankene sine. Da dette er gjort skapes det en pedagogisk diskusjon innad i gruppa hvor lærerne får muligheten til å høre andres tanker om emnet. Til slutt skal det nye lærerne har tilegnet seg iverksettes, og lærerne får praktisert deres nye kunnskap.

5.2 Lærernes syn på individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid

Dewey (1910) viser til at mennesker må få muligheten til å undersøke problemer eller hendelser gjennom en prosess der ideer skal testes ut og vurderes (Dewey, ref. i Jensen og Aas, 2011, s. 82). Selv om mange gjør dette uten å tenke seg om kommenterte en av lærerne akkurat dette. Læreren snakket om hvor mye lettere det var å lære noe ved faktisk å gjøre det, uten bare å sitte og høre på noe lærerne skulle lære seg, *learning by doing and reflection*. Noen lærte bedre av både å få muligheten til å få det teoretisk inn og praktisk. Munthe og Postholm (2012) kommer også inn på at lærerne trenger tid til å utvikle, absorbere, diskutere og faktisk praktisere ny kunnskap (s. 140). Lærerne forventer jo selv at dem stadig vekk skal forbedre sine kunnskaper til både fagstoffet og til å lære seg nye metoder for å lære fagstoffet bort på. Det er da spesielt vesentlig at lærerne faktisk får tid til å utvikle fordøye, argumentere og behandle ny kunnskap.

Når læreren snakker om at de alle på teamet har ulike styrker på forskjellige tema, mente han/hun at dette var positivt. Dersom alle tar med seg sin kunnskap inn i et lærerteam kan man utvikle hverandre. Noen har en forståelse gjennom sin kompetanse, mens andre har en annen. Lærerne kan derfor utvikle seg sammen, både individuelt og kollektivt ved hjelp av hverandres styrker. Jensen og Roald (2012) presenterer at lærerne i et teamsamarbeid klarer å

reflektere seg fram til ny kunnskap og andre løsninger enn hva den enkelte læreren ville klart alene, da med en viss forkunnskap (s. 131). Det handler om at lærerne må dele sine tanker om hendelser og forbedringer, for da å reflektere over hva som har blitt sagt og komme til en felles konklusjon.

«Et godt fungerende team arbeider for å utvikle slike kollektive standarder der en balanserer den individuelle og den kollektive profesjonsutviklingen» (Jenssen & Roald, 2012, s. 134). Lærerne forklarer at dem bruker lærerteamet utenom den faste teamtiden også, og at det er viktig at dem har muligheten til å snakke med lærerne når det gjelder spesielt fag til enhver anledning om det trengs. Senge (2006) viser til at deling av ideer i team er vesentlig for at lærerne skal kunne utvikle seg (Senge, ref. i Postholm & Jacobsen, 2012, s. 139). Lærerne fokuserte selv på dette under intervjuene, og vet at dette er noe som er viktig for deres individuelle og kollektive utvikling. Siden lærerne bruker kommunikasjon og samarbeid gjennom arbeidsdagen vil dette hjelpe til med å utvikle deres kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Ved at erfarne og uerfarne lærere kan dele erfaringer i et teamsamarbeid får lærerne muligheten til å dra en egen erfaring av andre, passiv erfaring. Det er snakk om å reflektere over det som skjedde og konsekvensene det kan innebære en annen gang. På en måte kan lærerne erfare gjennom samhandling med teamet ved aktiv erfaring (Dewey, ref. i Helle, 2011, s. 235-236). I noen situasjoner kan en bare være passiv eller aktiv, mens andre ganger kan erfaringens to hovedkomponenter gå over i hverandre. Mye av lærerens individuelle og kollektive læring i et teamsamarbeid grunner på akkurat erfaring. I pedagogiske diskusjoner vil lærerne fremme hva de selv har opplevd og erfart, og ut i fra dette kanskje bruke teorier og egne tanker for å utdype saken for andre.

Lærerne mente selv at det å samarbeide i et team gav både individuelle og kollektive fordeler. Lærerne snakket om hvilken stor betydning det hadde som uerfaren å få muligheten til å jobbe sammen med eldre erfarne lærere, men også betydningen av å få yngre kolleger inn i fellesskapet. Her kan jeg dra inn det Bunting og Rønning-Arnesen (2010) skrev om at dersom alle tar med seg sin kompetanse i et team, uansett om de er erfarne eller uerfarne, vil lærerne bidra med en sterkere kompetanse sammen (s. 84). Med noen kunnskaper fra en lærer og andre kunnskap fra en annen, vil lærerne utfylle hverandres kunnskaper og et lærerteam vil kunne utvikle hverandre gjennom både individuelle og kollektive læringsprosesser.

Selv om et teamsamarbeid betyr mye for lærerne, mener de også at det er viktig at lærerteamet faktisk fungerer. Når lærerne skal utvikle seg både individuelt og kollektivt i et teamsamarbeid omhandler dette samhandling. Kollektivt skal lærerne fremstille felles mål, finne felles løsninger og rutiner, samt drive med felles planlegging, evaluering og utvikling. Individuelt skal lærerne effektivisere eget arbeid, utvikle seg pedagogisk og faglig (Irgens, 2010, s. 136). For at denne utviklingen skal kunne skje, må lærerteamene, men også alle andre ansatte fungere sammen. Det er derfor vesentlig å kunne se ting fra flere sider, samt være løsningsorientert dersom det oppstår et problem. Dette temaet er nærmere belyst i St. Meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) hvor det kommer frem at lærere jobber nå mer metodisk med kompetanseutvikling sammen med kolleger enn tidligere. Det er derfor spesielt viktig at et lærerteam fungerer sammen.

Noen av lærerne mener at dersom de får muligheten til å se andre lærere i en undervisningssituasjon vil de lære av dette. Både av å være kritisk til hvordan det blir lagt opp, men også for å være åpen for å prøve nye og annerledes ting. «Bandura understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 147). Dersom en lærer ser at en annen lærer lykkes med en type undervisning, skaper dette forventninger om at også han/hun vil mestre noe slik. Denne forventningen om mestring vil påvirke og motivere lærere til å prøve ut noe annerledes selv. Informantene mener også at man må være trygg på hverandre for at noe slikt skal kunne fungere. Det viktig at lærerne har respekt og tillit dersom lærerne skal observere hverandre. Lærere vil alltid være del av en organisasjon i relasjon med andre som arbeider mot felles mål, som å utvikle seg gjennom individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 138).

Lærerne som ble intervjuet er enige i at dem ikke er ferdig utlærte selv om de er kommet i arbeid. Hver dag lærer de noe, kanskje ikke like mye hver dag, men i hvert fall litt. Bare det å reflektere om hvordan undervisningen den ene timen fungerte eller ikke fungerte ser dem på som læring. Det å være lærer er livslang læring. Lærere fortsetter å utvikle seg med å lese, diskutere og holde seg oppdatert, både individuelt og kollektivt i et teamsamarbeid (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2011, s. 261). Lillejord et al. (2011) skriver at det er når læreren kommer ut i skolen at læreren starter å basere sin yrkesutøvelse på forskning som er gjort, utøvelser som er tidligere utprøvd, samt kunnskap en har tilegnet seg i utdanningsløpet (s. 261).

5.3 Sammenheng mellom observasjon og lærerens egne tanker

Både observasjon og intervju som metode viser at dersom lærerne skal utvikle seg, trengs det tid. Ny kunnskap skal først og fremst assimileres, deretter skal lærerne diskutere hva som er tilegnet, for til slutt å praktisere dette (Munthe & Postholm, 2012, s. 140). Dette viser i stor grad til hvordan lærere arbeider med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. Ved samarbeid får lærerne mulighet til å sette ord på sine egne tanker, de utfordres gjennom fagrelaterte spørsmål og må reflekteres over egen handling.

Jenssen og Roald (2012) hevder at de kollektive læringsprosessene vil inspirere til ytteligere ettertanke og kompetanseutvikling gjennom samarbeid med kolleger (s. 134). Dette bidrar til at lærerne sammen mestrer hverdagen bedre. Ved samspill utvikler ikke bare lærerne, men teamet sine ferdigheter, kunnskap og generell kompetanse.

Både observasjon og intervju som metode utfyller hverandre ved at man kan se sammenhenger mellom resultatene fra både forskningsobservasjon og semi-strukturerte intervju. Der observasjonene ikke gikk nok inn i dybden, fikk jeg svar gjennom intervjuene som forklarte meninger, opplevelser og erfaringer lærerne hadde.

6.0 Avslutning

Lærere trenger hverandre for å utvikle seg profesjonelt. Bare ved å ta med seg sin egen kunnskap inn i et lærerteam kan man bidra til å utvikle hverandre. Det handler om at lærere kan sette ord på sine egne tanker og meninger, og reflektere sammen med sine kolleger i et læringsfellesskap. Sammen vil kollegiet komme fram til ny kunnskap og nye løsninger som den enkelte ikke har kunnet alene. Siden individuell og kollektiv utvikling henger sammen må det skje utvikling både individuelt og kollektivt for at det skal være en profesjonell utvikling.

Store deler av lærernes læring baserer seg på lærernes egne erfaringer gjennom opplevelser og hendelser, men også gjennom andres erfaringer hvor du deler tanker og kan være observatør til noe bestemt. Lærernes hverdag er forskjellige fra dag til dag, og en har alltid forventninger til hvordan dagen skal gjennomføres på best mulig måte. Forventningen om å mestre dagen som kommer vil alltid ligge i bakgrunnen. Denne forventningen er med på å motivere og har betydning for lærerens atferd og tankemønster (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 147). Lærerens forventninger er med på å forme skolehverdagen.

Siden skolene blir tilbudt skolebasert kompetanseutvikling innen satsingsområdene lesing, skriving, regning og klasseledelse har lærerne fått mulighet til å arbeide med å utvikle individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. Dette er satsingen til Ungdomstrinn i utvikling 2013 og 2014 (Utdanningsdirktoratet, 2013). Ved at Ungdomstrinn i utvikling har ulike satsinger i løpet av perioder, får lærere sjansen til å utvikle seg. Dette er med på veien videre for lærerens livslange læring.

En slik forskning kan være like relevant for studenter som utdanner seg til lærere som for en lærer som er ny i skolen å lese/vite om. Hvordan arbeider lærere faktisk med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid? Som ny på en skole burde man vite at du kan faktisk bidra med noe for fellesskapet, siden du kan ha andre erfaringer og oppfatninger av en sak, mens andre har en annen. Dette gjelder også lærere som har arbeidet i skolen i mange år. Disse kan få en repetisjon av hvordan og ikke minst hvorfor lærere arbeider med læringsprosesser i et teamsamarbeid. Dette er en oppgave som ikke nødvendigvis behøver å leses av noen som arbeider eller skal arbeide ved en skole. Oppgaven kan leses av foreldre/foresatte som ønsker å vite noe om hvordan lærerne fortsetter å utvikle seg når dem

er kommet ut i læreryrket, for av lærere forventes det jo at kompetansen skal være bred og oppdatert.

Denne forskningen har vært med på å styrke mine kunnskaper om hvordan lærerne arbeider med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid. Som nyutdannet lærer i skolen vil denne forskningen være med på å påvirke meg som lærer i et team. Jeg kommer til å ha forventinger om et profesjonelt samarbeid som vil utvikle både meg og andre i et lærende fellesskap. Når jeg kommer inn i et slik profesjonelt læringsfellesskap sammen med andre lærere, vil jeg akseptere at jeg ikke er ferdig utlært som lærer, men kommer til å bidra med mine styrker og være åpen for å ta i mot råd og høre på hva andre har å si.

Videre ville det vært spennende og sett på hvilken sammenheng det er mellom individuelt og kollektivt arbeid når det gjelder både utvikling og drift i skolen. Da gjerne tatt utgangspunkt i figur 1: *Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse* (Irgens, 2010, s. 136). Både utviklingen og driften i skolen skal foregå i samsvar med hverandre individuelt og kollektivt, og skape en balanse der alt skjer kontinuerlig. Det ville vært interessant og studert hvordan dette ble tatt hånd om i en sammenheng, da kanskje med fokuset på individuelle og kollektive driftsoppgaver i skolen.

Litteraturliste

- Bunting, M., & Rønning-Arnesen, L. (2010). Plangruppa som aktør i et utviklingsarbeid. I M. Ekholm, T. Lund, K. Roald, & B. Tislevold, *Skoleutvikling i praksis* (ss. 77-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2008). *INTERVJU som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving 5. utgave*. Oslo: Gyldendans Akademisk.
- Helle, L. (2011). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-144). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jensen, R., & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 119-135). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.Meld. nr.11*. Hentet Desember 05, 2013 fra Læreren - Rollen og utdanningen: <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Munthe, E., & Postholm, M. B. (2012). Læreren profesjonelle læring i skolen. I Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik, *Lærere i skolen som organisasjon* (ss. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Postholm, Haug, Munthe, & Krumsvik. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirktoratet. (2013, 05 03). *Skolebasert kompetanseutvikling*. Hentet 02 10, 2014 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling-2013-2014/>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

«Hvordan arbeider lærerne med individuelle og kollektive læringsprosesser i et teamsamarbeid?»

Intervju som metode: SEMI-STRUKTURERT

Forklar at dette er forskning til bacheloroppgaven som du skal skrive. Du kan fortsette med problemstillingen og lærerens profesjonelle læring. Forklar at du ønsker å bruke en lydopptaker, men at denne er anonymisert og ikke bruker navn, blir ikke mulig å gjenkjenne skolen i det hele tatt heller. Veileder Trond Lekang.

Intervjuspørsmål:

Personlig bakgrunn

1. Hvilken stilling har du her på skolen?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
4. Hvilket klassetrinn? Har dette variert?

Lærerens profesjonelle læring

5. Hvordan kan du som lærer lære mer i skolen?
6. Hvilke forventninger har du til egen læring og utvikling?
7. Kan du si noe om hva læringsfellesskapet ditt samme med kollegaer har betydd for din egen utvikling?
8. Hva betyr teamsamarbeid for det kollektive samarbeidet?
9. På hvilken måte forbereder dere dere til team-gruppe møtene? Er det bestemte tema som skal gjennomgås, eller kan dere selv ta opp hva dere ønsker å fokusere på?
10. Hva er det dere tar opp i gruppa da?
11. Hvor ofte møter dere?
12. Hvordan jobber du med din egen læring individuelt?
13. Hvilke utfordringer mener du finnes i forhold til egen læring og utvikling?
14. I hvilke sammenhenger synes du at du lærer mest?
15. Har du noe mer å tilføye om individuelle eller kollektiv læring i teamsamarbeid?

Vedlegg 2 – Observasjonsguide

| | |
|--|--|
| Når på dagen? (Morgen, ettermiddag. Osv.) | |
| Hvor? (teamrom, spiserom) | |
| Antall, hvem leder? | |
| | |
| Pedagogiske diskusjoner | |
| Benytter lærerne fagbegrep under diskusjonene? | |
| Hvilke fokus tar dem hånd om? Pedagogiske? | |
| Spesielle tema? | |
| Er møtene nøyaktig planlagt eller noe mer løst? | |
| Mulighet for å komme med innspill? | |
| Tar lærerne selv opp hva de mener bør gjennomgås? | |
| Individuelt? | |
| Kollektive avgjørelser, eller tar noen avgjørelser? | |
| Rom for samarbeid? | |
| Annet | |