

Hvordan foregår kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid kommune?

Bodil Johanne Lie

Veileder

Morten Øgård

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for Samfunnsvitenskap

1

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

De to skolene i egen kommune har de siste årene deltatt i flere nasjonale satsinger som *Gi rom for lesing* (2003 – 2007), *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (2006 – 2010), *Ny Giv* (2010 – 2013), *Vurdering for læring* (2010 – 2014) og *Kompetanse for kvalitet* (2012 – 2015). Fra og skoleåret 2014 - 2015 og fram til jul 2015 deltar begge skolene i *ungdomstrinnsatsningen* der begge har valgt fokusområdene klasseledelse og regning i alle fag. Den nasjonale skolebaserte kompetanseutviklingen i ungdomstrinnsatsningen bygger på systematisering av erfaringer fra de tidligere nevnte satsingene. Dette innebærer en skoleutvikling basert på utprøving av pedagogisk opplegg med refleksjon i kollegiet i etterkant. Dette tolker jeg som en vektlegging av kunnskapsdeling ved den enkelte skole.

Det er derfor interessant å undersøke om denne måten å arbeide på gjennom flere år, har bidratt til kunnskapsdeling ved skolene i Namdalseid kommune. Hvordan forklarer ansatte eventuell kunnskapsdeling ved egen skole? Er de avhengige av strukturert samarbeid eller skjer dette mer uformelt?

Stor takk for konstruktive tilbakemeldinger fra veileder professor Morten Øgård. Takk til lærere og ledelse ved den enkelte skole som gjennom intervjuene gav meg sine erfaringer og tanker som dermed gjorde det mulig å skrive denne oppgaven. Ikke minst en takk til Eli Røthe for kjapp og god transkribering og til Ronny Vaagen som hjalp meg med finpussen før innsending.

Namdalseid, juni 2015

Bodil Johanne Lie

Sammendrag

Målsettingen med denne masteroppgaven er å få kunnskap om det foregår kunnskapsdeling og læring i skolene i Namdalseid kommune og på hvilke måter dette skjer. Foregår dette gjennom uformelle og ustrukturerte arenaer eller er ansatte avhengige av mer formelle og strukturerte former for samarbeid? Gjennom deltakelse i flere nasjonale satsinger de siste årene er det fra kommunens side tilrettelagt for deling av kunnskap. Spørsmålet er om jeg gjennom dette studiet kan se om flere års systematisk arbeid har båret frukter.

For å utlede to forståelsesrammer for hvordan kunnskapsdeling foregår, har jeg brukt ulike teorier om organisasjonslæring med blant annet henvisning til Argyris og Schön, Senge og Hargreaves og Fullan. Deretter har jeg lagt disse to forståelsesrammene for kunnskapsdeling oppå mine funn for å finne ut hvordan deling av kunnskap skjer i skolene i Namdalseid kommune.

Data er først og fremst basert på kvalitativt design gjennom gruppeintervju av lærere ved kommunens to skoler og individuelle intervju med rektorene. Hensikten med intervjuene var å få utfyllende svar på hvordan kunnskapsdelingen skjer i skolene i kommunen. Som et supplement til dette gjennomførte jeg også kvantitativt design gjennom en spørreundersøkelse. Alle lærerne ved Statland skole ble intervjuet, mens det ved Namdalseid skole ble gjort et tilfeldig utvalg (ca. 2/3 av lærerne). Resultatene fra spørreundersøkelsen ble brukt til å støtte opp funnene i den kvalitative undersøkelsen.

Funnene som er samlet inn, gir noen gode svar på hva som virker positivt med tanke på kunnskapsdeling ved skolene i Namdalseid kommune. Resultatene vil derfor kunne brukes i det videre arbeidet for både rektorer og skoleeier i egen kommune. I tillegg kan funnene også være interessante for andre skoleeiere i deres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	6
2.0 Formål og problemstilling	8
2.1 Formål	8
2.2 Problemstilling	9
2.3 Oppgavens struktur.....	9
3.0 Teoretisk perspektiv	11
3.1 Hva kjennetegner skolen som organisasjon	11
3.2 Skolekultur	13
3.3 Skolen som lærende organisasjon	14
3.4 Organisasjonslæring	16
3.5 Hvordan lede organisasjonslæring i skolen?	20
4.0 Metode.....	24
4.1 Valg av undersøkelsesdesign.....	25
4.2 Presentasjon av Namdalseid kommune	26
4.3 Presentasjon av Statland skole.....	26
4.4 Presentasjon av Namdalseid skole.....	28
4.5 Innsamling av data.....	29
4.5.1 Kvalitativt undersøkelsesopplegg.....	29
4.5.2 Kvantitativt undersøkelsesopplegg.....	30
4.5.3 Utvelgelse av enheter	30
4.6 Forberedelse og gjennomføring.....	31
4.7 Transkripsjon.....	32
4.8 Kategorisering	33
4.9 Validitet og reliabilitet.....	34
4.9.1 Validering gjennom test mot andre	35
4.9.2 Validering gjennom kritisk gjennomgang av kilder og informasjon fra kildene.....	35
4.9.3 Validering gjennom drøfting av kategorisering.....	36
4.9.4 Overførbarhet (ekstern gyldighet)	36
4.9.5 Reliabilitet	36
4.9.6 Slurv i nedtegning og analyse av data	37
5.0 Analyse.....	38
5.1 Funn fra den kvalitative undersøkelsen - Statland skole	38

5.1.1 Spontan, frivillig og uforutsigbar kunnskapsdeling	38
5.1.2 Strukturert kunnskapsdeling (administrativ og obligatorisk regulering).....	39
5.2 Funn fra kvantitativ metode - ved Statland skole	43
5.3 Funn fra den kvalitative undersøkelsen - Namdalseid skole	46
5.3.1 Spontan, frivillig og uforutsigbar kunnskapsdeling	46
5.3.2 Strukturert kunnskapsdeling (administrativ og obligatorisk regulering).....	48
5.4 Funn fra den kvantitative undersøkelsen - Namdalseid skole	54
5.5 Funn som er felles mellom skolene	56
5.5.1 Kvalitative undersøkelsen	56
5.5.2 Kvantitative undersøkelsen	56
5.6 Funn som er ulik mellom skolene	57
6.0 Hva sier min empiri i forhold til de to forståelsesrammene om	58
hvordan kunnskapsdeling foregår?.....	58
7.0 Oppsummering og veien videre mot en bedre kunnskapsdeling	62
i skolene i Namdalseid kommune.....	62
Litteratur.....	66
Vedlegg	68

1.0 Innledning

§ 2-1 i forskrift til opplæringsloven hjemler skolebasert vurdering:

”Skolen skal jamnleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene.” Det vises ellers til §§ 1-1, 2-3 og 3-1 i forskrift til opplæringslova og til § 13- 10, 2.ledd i opplæringslova.

Skolebasert kompetanseutvikling kan defineres på ulike måter. Utdanningsdirektoratet legger denne definisjonen til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen med ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012 – 2017:4).

Den skolebaserte vurderingen gir en grunnleggende forståelse som kan styrke evnen til å gå bak ulike resultat og etablere didaktiske diskusjoner om planlegging, gjennomføring og vurdering av egen praksis (Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012 -2107:3).

Skolebasert kvalitetsvurdering har vært forskriftsfestet i Norge siden 1996. Denne kvalitetsvurderingsformen fikk en oppblomstring fra midten av 1990-årene og fram til man i 2003 etablerte det nasjonale kvalitetssystemet. Innføringen av blant annet Nasjonale prøver og Elevundersøkelsen førte i mange kommuner og skoler til at skolebasert vurdering fikk mindre oppmerksomhet. Dette gjelder også for Namdalseid kommune. Det nasjonale tilsynet 2014 – 2017 vil nok bidra til at skolebasert vurdering igjen får økt fokus da et av temaene i tilsynet nettopp går arbeidet med skolebasert vurdering.

Skolebasert vurdering er også omtalt i flere stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet.

I Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter:97 heter det:

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 er åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.

Staten har derfor initiert flere nasjonale satsinger bygd på føringene i blant annet Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter.

Kompetanseutviklingen skal foregå på skolen for alle ansatte. God organisasjonskultur er en forutsetning for kollektiv endring, og derfor blir måter skoler lærer på kollektivt, som organisasjon, viktig i dette arbeidet.

Skolene i egen kommune har deltatt i flere nasjonale satsinger bygd opp rundt kollektiv læring. Som skoleansvarlig er det derfor av stor interesse å prøve å finne ut hvordan kunnskapsdeling foregår i våre skoler, og om en ut fra dette kan si noe om skolene har utviklet seg til lærende organisasjoner.

Problemstillingen «Hvordan foregår kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid kommune?» begrenset jeg til nettopp det å få kunnskap om hvordan dette skjer i praksis. I utgangspunktet vurderte jeg å undersøke om god pedagogisk ledelse førte til mer kunnskapsdeling i skolene. Etter nøyere vurdering, valgte jeg å avgrense problemstillingen. Dette gjorde jeg for å få en mest mulig konkret problemstilling å jobbe ut fra. Dette hadde blitt vanskeligere dersom jeg hadde valgt en problemstilling med årsak – virkning.

2.0 Formål og problemstilling

2.1 Formål

Bakgrunnen for temaet er belyst i forord og innledning. Formålet med oppgaven er å kartlegge om det skjer kunnskapsdeling og læring og hvordan deling av kunnskap faktisk foregår i skolene i egen kommune. Skjer den gjennom ustrukturerte og uformelle aktiviteter eller gjennom formelle og strukturerte måter å samarbeide på?

Det er både mye teori og forskning knyttet til hvordan kunnskapsdeling foregår ved lærende organisasjoner, men hovedfokuset ligger på kollektiv læring. Fjørtoft m/flere viser i sin rapport fra 2014 til Studiet «*En gavepakke til ungdomstrinnet*» der det konkluderes med at pilotskolene ikke har kommet så langt med tanke på kollektiv læring, og at det samtidig er «strek i laget». Studiet av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Sør-Trøndelag pulje 1 (ungdomstrinn i utvikling) viser derimot i følge Fjørtoft m/flere positive utviklingsprosesser ved skolene og «mindre strekk i laget».

Skolene i Namdalseid kommune har de siste årene deltatt i flere nasjonale satsinger. Erfaringene derfra har utviklet måten kommunen jobber på i dag med tanke på skoleutvikling. Kommunen har færre satsingsområder gående samtidig, og det er mer fokus på læring for alle ansatte i stedet for enkeltlærere/få lærere. Det er tettere samarbeid mellom skolene i kommunen. Namdalseid kommune samarbeider med 10 andre kommuner og to videregående skoler i regionen når det gjelder utvikling av skolene. Dette samarbeidet kom i gang etter eget ønske fra skoleansvarlige som i de fleste små kommunene, er alene innenfor fagfeltet i den enkelte kommune.

Både rektorene og jeg som sektorleder har en følelse av at det har skjedd ei positiv utvikling blant lærerne med tanke på å bruke fellestid til refleksjon over egen praksis. Derfor er det interessant å undersøke nærmere om hvor egne skoler står med tanke på å være lærende organisasjoner. Har vi «strek i laget»? Har arbeidet de siste årene ført til mer kunnskapsdeling og læring? Er ansatte avhengige av strukturer eller skjer denne kunnskapsdelingen uformelt? Kan funnene gi oss retning for det videre arbeidet? Kan funnene også være interessante for andre skoler og skoleeiere i deres arbeid med skoleutvikling?

2.2 Problemstilling

Naturlig tema for meg blir derfor kunnskapsdeling og skolen som lærende organisasjon. I masteroppgaven min er målet å finne ut hvordan deling faktisk foregår ved de to skolene i egen kommune. Hensikten med undersøkelsen er å beskrive dagens situasjon. Ut fra funn i data håper jeg at jeg avslutningsvis kan si noe om veien videre med tanke på både skoleleders og skoleeiers rolle for videreutvikling av skolene som lærende organisasjoner. Samtidig håper jeg at funnene i masteroppgaven kan brukes som et utgangspunkt for refleksjon for de andre skolene og skoleeierne i regionen med tanke på tilrettelegging for kunnskapsdeling og læring.

Ut fra dette kommer jeg fram til følgende problemstilling:

- **Hvordan foregår kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid kommune?**

2.3 Oppgavens struktur

I første kapittel, innledningen, presenteres bakgrunnen for valg av tema. Temaets relevans er blant annet begrunnet i flere stortingsmeldinger som gir tydelige forventninger om skolen som lærende organisasjoner.

I kapittel to formuleres oppgavens formål og problemstilling.

Med bakgrunn i dette, vil jeg i kapittel tre presentere teorier som jeg mener kan være med på å belyse det empiriske materialet og bidra til forståelse av hvordan kunnskapsdeling kan bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner.

Kapittel fire omhandler oppgavens metode. Her redegjør jeg for forskningsdesign, valg av informanter, samt forberedelse og gjennomføring av intervju og spørreundersøkelse. Jeg tar for meg hvordan dataene blir behandlet og hvilke forberedelser som er gjort for å kunne analysere og drøfte funn. Avslutningsvis i dette kapitlet ser jeg på undersøkelsens troverdighet og gyldighet.

I kapittel fem analyseres funnene i empirien. Hva sier ansatte om hvordan kunnskapsdeling foregår i skolene i Namdalseid kommune?

I kapittel 6 drøfter jeg funnene i lys av de to forståelsene jeg har som utgangspunkt for hvordan kunnskapsdeling kan skje; formell/strukturert eller uformell/ustrukturert.

Kapittel 7 er en oppsummering av funnene og tanker om veien videre for å skape en enda bedre kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid.

3.0 Teoretisk perspektiv

Med utgangspunkt i formål og problemstilling for studiet, vil jeg i dette kapitlet ta for meg teoretiske perspektiver knyttet til lærende organisasjoner. Først vil jeg si noe om skolen som organisasjon og skolekultur og til slutt noe om lærende organisasjoner og organisasjonslæring. Et viktig spørsmål her blir hvordan kunnskap flyter i lærende organisasjoner.

Hensikten er ikke å utvikle teori for å teste en hypotese, men for å utvikle en forståelse for hvordan kunnskapsdeling skjer. Denne forståelsen kan jeg så bruke for å belyse hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i Namdalseid kommune.

3.1 Hva kjennetegner skolen som organisasjon

Definisjon på organisasjon: Imsen (2000:336) viser til Dales definisjon på en organisasjon fra 1989: *Med organisasjon mener vi ganske enkelt et sosialt system med formalisert medlemskap, og hvor aktivitetene som utføres av medlemmene, er funksjonsbestemte med tanke på organisasjonens oppgaver.*

Skolen utgjør en samling av ulike grupper mennesker som står i nærmere definerte forhold til hverandre. Noen bestemmer mer enn andre, noen grupperer seg sammen i interessefellesskap (f.eks. trinn/fagseksjoner), noen er mange og synlige, men har lite å si (elevene), noen utfører servicefunksjoner (vaktmester, rengjøringspersonalet og helsetjenesten), og alle har sine oppgaver og arbeider mot de samme overordnede målene.

Roald, Andreassen og Ekholm (2012 – 2017:6) viser til Hatch og Cunliffe (2006) som sier at synet på organisasjoner har svingt i takt med ulike vitenskaps- og kunnskapsteoretiske diskurser. Tidlig på 1900-tallet var de sentrale temaene formell struktur, arbeidsdeling, samordning, hierarki, styring og kontroll. Fra 1930 – årene ble dette perspektivet på organisasjoner delvis avløst av økt interesse for forholdet mellom organisasjon og omgivelsene. Det situasjonsavhengige blir mer vesentlig, og ledelse blir et spørsmål om å tilpasse organisasjonen til samfunnet for at den skal fungere. Fra 1980 – årene får sosialkonstruktivistiske ideer gjennomslag. Det rettes søkelys mot hvordan organisasjoner blir

konstruerte og rekonstruerte som et meningsmønster skapt og opprettholdt av aktørenes felles verdier, tradisjoner og skikker.

Roald m/flere (2012 – 2017:6) viser til Bolman og Deal (2004) som beskriver fire typer perspektiv som er sentrale i organisasjoner:

- Strukturelle perspektiv; rasjonell organisasjon som er opptatt av å realisere gitte mål. Viktige områder her blir organisasjonsstruktur, prosedyrer, ansvarsforhold og arbeidsdeling.
- Humanistiske perspektiv; vektlegger individets bidrag i organisasjonen samtidig som samspillet mellom menneskene blir ansett som vesentlig. Viktige tema her blir behov og motivasjon.
- Politiske perspektiv; organisasjon som arena for interessekamper, maktspørsmål og konflikter. Konfliktene kommer gjerne til uttrykk gjennom de verdiene enkeltpersoner og grupper søker å realisere.
- Kulturelle perspektiv; opptatt av å forstå de uformelle sidene ved en organisasjon. Her bruker en ord som mening, tro og tillit og setter søkelyset mot metafor, symbol og ritual. Motsetninger og dilemmaer er en del av livet vårt, og en ser på det som skjer i en organisasjon som symbol for meningene bak handlingene.

Roald, Andreassen og Ekholm (2012 – 2017:6) konkluderer med at skoleledere og skoleeiere må ta hensyn til flere perspektiv i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. De må spille på den enkeltes kompetanse og arbeidskraft samtidig som de bygger felleskultur for målrettet skoleutvikling. Reell styrking av skolens praksis innebærer ofte endring av organisasjonsstrukturer, rutiner, arbeidsdeling og ansvarsforhold. Samtidig må de ha blick for at utviklingsarbeid utfordrer formelle og uformelle maktforhold i organisasjonen.

3.2 Skolekultur

Skolekultur er nøkkelen til å forstå virksomheten i den enkelte skole og hvilke potensialer som finnes for pedagogisk utvikling (Grøterud & Nilsen 2001:184) som viser til

Schein (1990), Hargreaves (1996), Bruner (1997), Fullan (1991) og Berg (1999). Kultur gir rammene - mulighetene, men også begrensningene – for pedagogisk arbeid.

På grunnlag av solid dokumentasjon i internasjonal forskning om skoler, viser Andy Hargreaves i boka *Lærerarbeid og skolekultur* (2008) til at skoler kan være preget av ulike kulturer. Her viser han til Imsen 2000: 345. Lærerkulturen har en innholdsside og en forside. Innholdet består av alle de viktigste holdninger, verdier og handlingsmønstre som en gruppe lærere har felles. Hargreaves viser til Imsen 2000: 345 som sier at kulturens forside består av de viktigste relasjonsmønstre og samsvarsformer i den enkelte skole. Det viktigste kjennetegnet på relasjonsmønsteret i skolekulturen er motsetningen mellom *individualisme* på den ene siden og *samarbeid* på den andre siden.

Skolekultur er i første rekke normer som er sosialt innspilt over lang tid i samhandling og samarbeid mellom lærerne i skolens daglige praksis. Slik blir skolekulturen en del av den enkeltes lærers profesjonalitet, og den legger premisser for det daglige arbeidet i skolen. Å utvikle skolen, vil altså berøre både skolens struktur og skolens dominante kultur på en slik måte at den ikke får fortsette å legge premisser for skolens praksis i det stille, men at den avdekkes og blir satt under debatt og analyse (Andreassen og Irgens, 2009:48).

Grøterud & Nilsen (2001:199) viser til Gunnar Berg (1999) som hevder at skolekultur ofte er den mest kritiske faktoren i utviklingsarbeid. Hvis personalet ikke støtter et utviklingsprosjekt, er det lite å satse tid og arbeid på. På den andre siden er det kulturbryterne som utfordrer kulturen, som kan bidra til diskusjon og refleksjon - og som derfor påvirker kulturen. Gjennom sin mulighet til å sette den pedagogiske dagsorden, er det lederen som er i den beste posisjon til å fungere som kulturbryter. Forskning viser at skoleledelse har begrenset direkte innflytelse på virksomheten i klasserommet. Derimot har skoleledelsen mer innflytelse på skolekulturen, som rammer inn og er utgangspunktet for skolens praksis og elevenes læring.

3.3 Skolen som lærende organisasjon

Definisjon lærende organisasjon: Jeg velger å bruke Roald, Andreassen og Ekholm (2012:13) som viser til Peter Senges definisjon i *The Fifth Discipline*:

«----- organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærar saman» (Senge 1990:3).

I Meld. St. 22 (2010 – 2011):97 står det at skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. I det ligger at skolen må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende organisasjon har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.

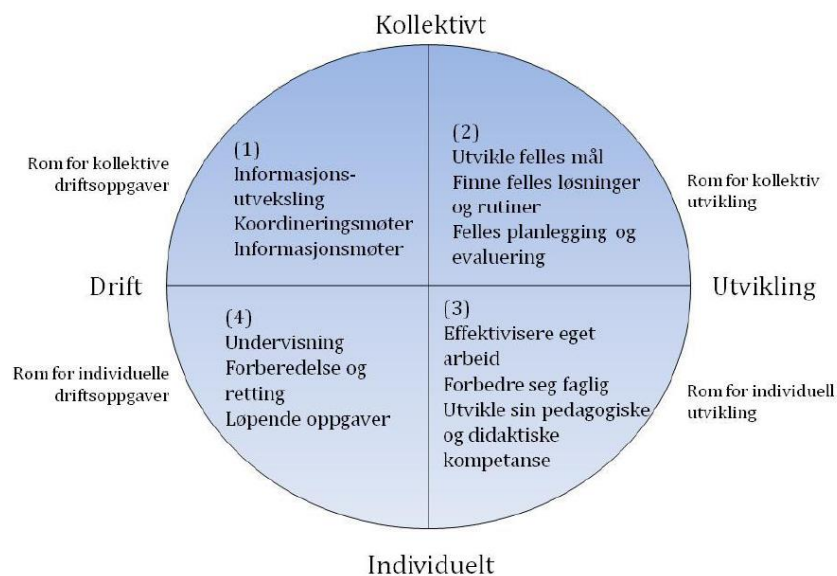
Allerede i slutten av 1970-årene ble begrepet «lærende organisasjoner» kjent innenfor skolesektoren. Målet er å lære å lære, og lære sammen, i en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig utvikling og nytenkning i et fellesskap som gir mening for den enkelte. Meld. St. 22 (2010 – 2011:97) viser til Talisundersøkelser. I følge disse undersøkelsene ligger norske ungdomsskolelærere under gjennomsnittet for OECD i deltakelse i etter – og videreutdanning. Videre viser undersøkelsene at norske lærere heller ikke er spesielt interesserte i å oppdatere seg ved å lese faglitteratur. OECD anbefaler derfor for et styrket ungdomstrinn i Norge å kreve lærernes deltakelse i videreutdanning og kontinuerlig faglig utvikling, for å sikre mest mulig oppdaterte pedagogiske og faglige kunnskaper i skolen. OECD anbefaler videre i sin rapport utvikling av profesjonelle, lærende nettverk som kan stimulere utvikling og spredning av kunnskap mellom lærere.

Forholdet mellom individ og kollektiv står sentralt i diskusjonen om hvordan organisasjoner fungerer og utvikler seg. Roald, Andreassen og Ekholm 2012:7 viser til Hargreaves og Fullan (2012) som i boka *Professional Capital tar opp* diskusjonen om at kvaliteten til læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. De ser læreren som nøkkelen til kvalitet i skolen, men argumenterer for at dette ikke innebærer at en skal fokusere på å utvikle og

belønne *individuelle* lærere. Hargreaves og Fullan vektlegger at høyt presterende skoler og skolesystem kjennetegnes av at profesjonsgruppen som *kollektiv* er i kontinuerlig utvikling. Å skape en enda bedre skole er et spørsmål om å utvikle lærerens profesjonelle kapital med utgangspunkt i skolen som organisasjon.

Roald, Andreassen og Ekholm (2012:7) viser videre til Irgens (2010) som ser diskusjonen mellom det individuelle og det kollektive også i relasjon til forholdet mellom daglig drift og utviklingsarbeid i skolen. Dette utgjør både spenninger og muligheter i skolen.

Utviklingshjul for en skole i bevegelse som er hentet fra Irgens 2010:136 (Roald, Andreassen og Ekholm 2012:7).



http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisjonslaring_vedlegg_6.pdf

Balansen mellom disse dimensjonene kan forstås som selve motoren i et produktivt samarbeid mellom ledelse og profesjonsgruppen. Ensidig drift – og individfokus vil kunne gi et reaktivt samarbeid som i hovedsak er preget av brannslukking og ad – hoc løsninger, mens et ensidig utviklings- og kollektivt fokus kan blende for det å sikre daglige arbeidsforhold som er viktige.

Lærerens profesjonsidentitet er tradisjonelt knyttet til rom 4 i figuren, individuelle driftsoppgaver i nær tilknytning til den daglige undervisningen. Irgens argumenter for at dette ikke er tilstrekkelig for å opprettholde og videreutvikle kvalitet i skolen. Dette fører til en

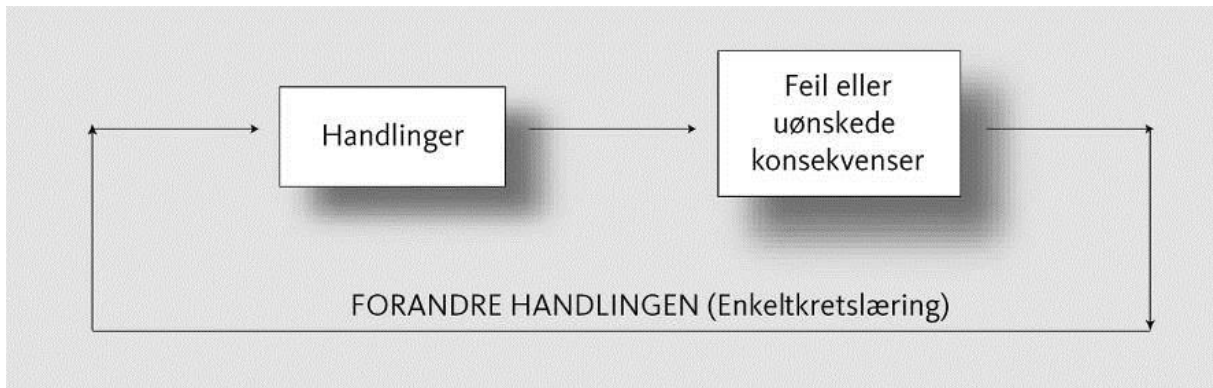
skole med kortsiktig driftsperspektiv. Rom 3 karakteriserer en skole der den enkelte lærer har anledning til å arbeide med egen utvikling. Men om en lærer bedrer sin individuelle kompetanse, vil det ikke være nok til å skape et godt læringsmiljø som krever enighet om felles mål, samspillsregler og rutiner. Roald, Andreassen og Ekholm (2012:7) viser til Irgens (2010:135 -145) som sier at det er gjennom kollektive driftsoppgaver (rom1) og kollektiv utvikling (rom 2) en kan utvikle en god skoleorganisasjon som understøtter kvalitetsutvikling av undervisning og læring. En sentral utfordring i skoleutvikling synes å være spenningen mellom de individuelle og praksisnære oppgavene, og de kollektive og overordnede oppgavene og intensjonene (Andreassen, 2009: 54). Nøkkelen blir å finne tema og emner som lærerne enten enkeltvis eller helst to og to enkelt kan bruke i klasserommet for utprøving og deretter refleksjon på ulike arenaer i etterkant (Andreassen og Irgens, 2009:50-53).

Irgens argumentasjon støtter derfor ideen om skolebasert kompetanseutvikling. En aktiv profesjonsutvikling er i hovedsak avhengig av en kollektivt orientert kompetanseutvikling knyttet til den enkeltes arbeidsplass. Gode enkeltlærere er en nødvendighet, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. En skole med høy kvalitet krever lærere som utvikler kompetanse innenfor alle rommene i figuren. Dette forutsetter igjen at ledelsen klarer å etablere læringsprosesser mellom ansatte.

3.4 Organisasjonslæring

Tre klassiske bidragsytere til litteraturen om lærende organisasjoner Chris Argyris og Donald Schön (1978), Peter Senge (1990) og Ikujiro Nonaka og Hirotaka Takeuchi (1995) er utgangspunktet i heftet Snarveien:14. De tar alle utgangspunkt i at mye av den praksisnære kunnskapen vi bruker for å gjøre jobben vår, ikke er fakta vi har lest i ei bok eller tilegnet oss på skolebenken, men at arbeidstakerne selv skaper kunnskap i møte med konkrete oppgaver og kolleger. Disse forfatterne bygger på læringsteori og kunnskapsfilosofi som på litt ulikt vis knytter kompetanse og læring til handling og samhandling i sosiale kontekster. I denne konteksten anvendes det sosiokulturelle læringsperspektivet på lærernes læring. De vektlegger den praksisnære læringen som foregår hver dag i små grupper og på team. De hevder at dette er avgjørende både for bedre prestasjoner, spredning av kunnskap i organisasjoner og innovasjon (Snarveien:15).

Når organisasjonslæring skal forklares, henvises det ofte til Chris Argyris sin teori om enkelt- og dobbeltkretslæring (<http://www.slideshare.net/goranmikkelsen/lrende-organisasjon-peter-senge?related=2>)



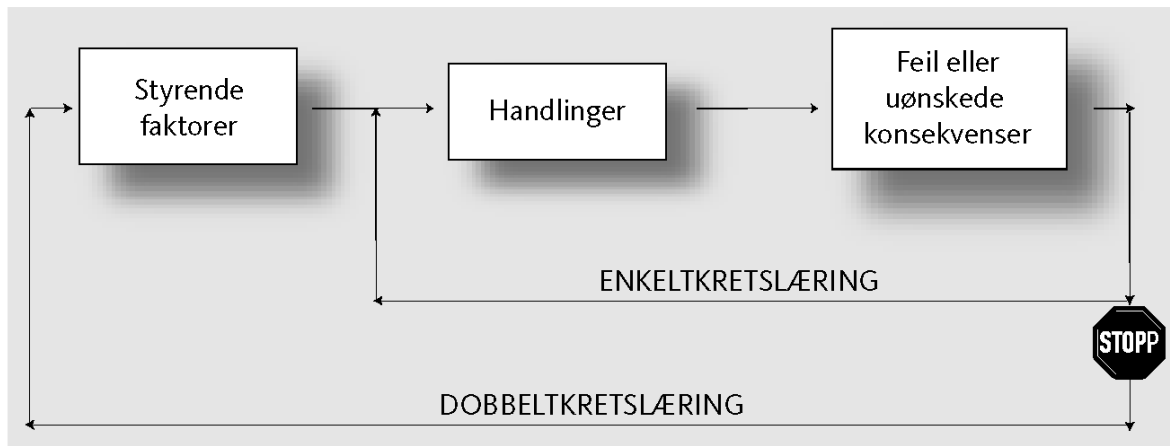
Enkeltkretslæring er enkle handlinger som går ut på å rette opp synlige og enkle feil, samtidig som det ikke blir gjort noe med grunnleggende verdier og sentrale trekk i organisasjonen. Dette kan gjelde en justering av det vi allerede holder på med, for eksempel en tilpasning av det undervisningsprogrammet vi har startet eller den planen vi har begynt å arbeide etter. Vi kan være på rett vei, men vi trenger å justere kursen litt eller endre på målsettingene. Ofte kan dette rettes opp av ledelsen f.eks. når feilen skyldes rutinesvikt eller struktur. Det kreves heller ikke refleksjon da målet kun er å rette feilen og ikke vurdere bakgrunnen for den.

Problemet er at vi ofte bedriver enkeltkretslæring også i situasjoner der det ikke bidrar til forbedring. En årsak er at enkeltkretslæring ikke krever at vi stiller vanskelige og grunnleggende spørsmål, og derfor ikke oppfattes som truende. En annen årsak er at det ikke stiller krav til høy kommunikasjonskompetanse i gruppen. Vi justerer jo bare noe vi allerede er i gang med.

Enkeltkretslæring kan da være en form for symptombehandling som gir midlertidig lindring, men som ikke hindrer at ”sykdommen” blusser opp på nytt, fordi årsakene til problemene ikke blir fjernet. Det blir som å gå til behandling hos fysioterapeut for stiv nakke hvis problemene skyldes konflikter på jobben.

Dobbeltkretslæring er det som skjer når endringer og nye tiltak utformes etter en vurdering og drøfting av de mer grunnleggende og styrende forutsetninger, mål og verdier i organisasjonen. Gjennom dobbeltkretslæring korrigerer man ikke bare for feil, men man gjør samtidig noe

med forholdene som ligger bak feilene. Dette krever en åpen refleksjon over praksis, noe som kan utfordre gjeldende praksis. Refleksjonene omhandler ikke lenger bare enkle rutiner og strukturendringer, men kan bety endringer i verdier og handlingsmønstre. For at dobbelkretslæring skal skje, må det legges vekt på at alle får nok informasjon, og at lærerne opplever at de ikke blir styrt i refleksjonsprosessene, men at det er dialog.



Figur 33. Dobbeltkretslæring (etter Argyris, 1990)

(<http://www.slideshare.net/goranmikkelsen/lrende-organisasjon-peter-senge?related=2>)

Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de valg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Disse kjennetegnene på en lærende skole forutsetter en kollektiv forpliktelse i samhandling og refleksjon omkring skolens virksomhet og målsettinger og dermed til medvirkning til dobbelkretslæring. (Andreassen og Irgens, 2009:49-50).

Skoleledere må få til en sammenheng mellom overordnede målsettinger og det som skjer i klasserommet. Dette kan nås gjennom kollektive prosesser i den interne kompetanseutviklingen, hvor felles tid og seminarer blir viktigere enn korte individuelle fagkurs. Tid og rom for å reflektere over den praksis som utøves sammen med kolleger, er viktige forutsetninger for å utvikle skolen.

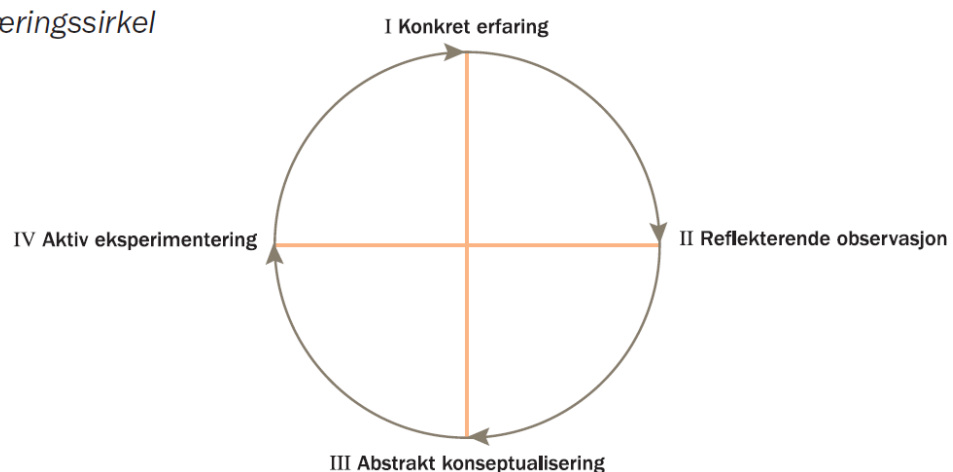
I Snarveien 2005:25 er det vist til 5 kjennetegn ved lærende skoler:

- En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av felleskapet med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil.
- Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, det vil si høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig

- Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet. Ledernes evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og å bruke makt når det er nødvendig, vurderes også mer positivt
- Det er mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne og lettere å få hjelp fra kollegaer på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre.
- Mye hverdagslæring går imidlertid ikke på bekostning av den organiserte læringen. Medarbeiderne på lærende skoler deltar mer i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. På lærende skoler legger virksomheten i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak.

Både eksperimenterende praksis og felles refleksjon er nødvendig for organisatorisk læring. Kolb (1984) presenterer læringssirkelen (Experiential Learning Cycle) som en modell for hvordan man lærer av og gjennom erfaring (En lærende skole, artikkel 4:9).

Figur 2: Kolbs læringssirkel
(Kolb, 1984)



Dette er en modell for kognitiv læring, hvor man går gjennom en prosess fra det å skaffe seg en konkret erfaring, via reflekterende observasjon, til bygging av nye modeller og konsepter og aktiv uttesting av disse. Det er to sentrale dimensjoner i denne modellen. Den horisontale, fra aktiv eksperimentering til reflekterende observasjoner, og den vertikale, fra det konkrete til det konseptuelle. Utdfordringen i alle læringsprosesser er å klare å balansere disse dimensjonene og ikke kortslutte læringssirkelen (En lærende skole, artikkel 4:9).

Et første nivå av organisatorisk læring kan vi få gjennom eksperimenter og erfaringer som hver enkelt ansatt gjør, for eksempel det å prøve ut nye opplegg i sin egen undervisning, for deretter å bringe dette tilbake for å drøfte og reflektere kollegialt. Et annet nivå av organisatorisk læring kan vi få gjennom at også eksperimenteringen og erfaringsdannelsen gjøres kollektivt (En lærende skole, artikkel 4:17).

Andy Hargreaves (2008:28) drøfter ulike syn på kollegialt samarbeid og viser til ulike samarbeidskulturer med ulik effekt, og differensier mellom *samarbeidskulturer* og *påtvungen kollegialitet*. Samarbeidskulturer i Hargreaves definisjoner kjennetegnes ved spontanitet og frivillighet. Den er utviklingsorientert og omfattende i tid og rom, samtidig som den er uforutsigbar. Samarbeidskulturer er generelt uforenlig med sterk sentralstyring, hevder Hargreaves (2008:202). Når det gjelder påtvungen kollegialitet, er lærernes samarbeidsrelasjoner ikke spontane, frivillige eller utviklingsorienterte og preges av administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientert, binding til fast tid og sted og forutsigbarhet.

En skole med delingskultur må derfor ha en hovedkultur preget av samarbeid. Kanskje starter et slikt samarbeid med påtvunget kollegialt samarbeid. Poenget er å unngå «privatiserte» team og arbeidsgrupper med praksis i motsetning til felles mål (Grøterud & Nilsen 2001:200).

3.5 Hvordan lede organisasjonslæring i skolen?

Roald, Andreassen og Ekholm (2012:23) viser til Irgens (2011) som ser læringsorientert utvikling som en dynamisk prosess mellom endring og stabilitet. Det innebærer en kontinuerlig prosess der man skaper ny organisatorisk kunnskap gjennom kollektiv refleksjon – med utgangspunkt i både erfaringer og nye utfordringer. Irgens peker på et grunnleggende spørsmål: Skjer endring som institusjonell «programmering» eller som en kollektiv læreprosess?

Forholdet mellom Instrumentell og Fortolkende tilnærming (Irgens 2011).

Instrumentell tilnærming

Fortolkende tilnærming

<u>Syn på endring: Programmering</u>	<u>Syn på endring: Læringsprosess</u>
Rasjonelt, mekanisk byråkratisk, instrumentalt	Fortolkende, konstruktivistisk, lærende, adaptivt, eksplorativt
Kjennetegn: Programmering, sentralstyring, kontroll, strukturert	Kjennetegn: Tilpassing, delegering, meningsskapning, lokale muligheter og begrensninger
Fokus på strukturer, planer, måldokumenter, kvantifiserbare mål, delmål og hierarkisk struktur	Fokus på prosess, mening, verdier, normer, grunnsyn, retningsgivende mål hvor prosessene får oppmerksomhet
Endring som teknisk utfordring	Endring som kreativ prosess

Nyere forskning ser læring som en sosial prosess gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. I dette perspektivet har læring et kollektivt utgangspunkt som er situert og knyttet til en konkret og praktisk kontekst.

Roald, Andreassen og Ekholm (2012:23) viser til Spillane (2006) som sier at distribuert ledelse etter hvert er blitt et etablert begrep. Ledelse blir her definert som et produkt av felles samarbeid mellom ledelse og deltakere innenfor rammen av rutiner og verktøy som samarbeidet foregår i. I et distribuert perspektiv på ledelse framhever James Spillane (2006) tre sentrale element:

- Leadership *practise* is the central and anchoring concern
- Leadership practice is generated in the *interactions* of leaders, followers, and their situation; each element is essential for leadership practice
- The *situation* both defines leadership practice and is defined through leadership practice

Læringsledelse vil ut fra det handlings- og deltakerorienterte perspektivet i vesentlig grad kreve en fortolkende tilnærming framfor en instrumentell tilnærming.

I arbeidet med kvalitetsutvikling kan man derfor ha nytte av kollegialt orientert analysearbeid med utgangspunkt i det som har fokus til enhver tid. Arbeider man med vurderingspraksis, klasseledelse eller arbeidsmåter i regning, kan man analysere seg fram til sterke og mindre sterke sider i forhold til fokusområdet og til slutt gjennomføre en kollektiv refleksjon på hvordan man kan bli bedre. Utdanningsdirektoratet har utviklet analyseverktøyene *Ståstedsanalysen* og *Organisasjonsanalysen* til hjelp i dette analysearbeidet. Dette forutsetter imidlertid at ledelsen og kollegiet reflekterer over funnene.

Det er videre en forutsetning at både skoleleder og skoleeier etablerer produktive møtearenaer og møteformer som underbygger kollektiv læring – og møtearenaer både innenfor og på tvers av de hierarkiske nivåene. Dialog og praktisk utprøving er grunnleggende prinsipp for å skape kunnskapsutvikling. Dette gir samtidig en åpenhet i alle organisasjonsledd som fungerer som indirekte kontroll med vesentlig høyere legitimitet enn rent byråkratisk kontrollvirksomhet (Roald, Andreassen og Ekholm 2012:26).

Roald, Andreassen og Ekholm 2012:28 viser til Roald (2012:223) som har systematisert karakteristiske trekk ved det som kjennetegner lærende møter på alle nivå:

- Medvirkning i stedet for medbestemmelse (alle deltakerne er forberedt)
- Spørsmål i stedet for forslag (problemstillinger)
- Bevisst å unngå motforestillinger i startfasen (åpne for ideer/innspill)
- Jakt etter sammenhenger mer enn årsaker (flere muligheter)
- Positive erfaringer før negative erfaringer (skaper konstruktiv dialog)
- Møteledelse på omgang
- Heterogene arbeidsgrupper (hindre avgrensning av kunnskapsutviklende prosesser)
- Prioriteringer i stedet for avstemming
- Milepæler og ansvarsfordeling
- Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling (hva kan brukes i egen praksis)
- Pauserommet er ingen god arbeidsplass (bruk møtearenaene)

- Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker (ledelsen kan ta de fleste forvaltningssakene)

For å forenkle begrepet kunnskapsdeling, velger jeg å se på begrepet kunnskapsdeling med to ulike læringsmetoder eller kunnskapsspredninger:

- a) Formell /struktureert læring; formelle og struktureerte prosesser (alt som omhandler «påtvunget samarbeid, administrativ og obligatorisk regulering, implementeringsorientert, binding til fast tid og sted/forutsigbarhet)
- b) uformelle og spontane prosesser; (alt som omhandler frivillig samarbeid, følelse av å være en del av et fellesskap, forventninger til å bruke hverandres kompetanse for å gjøre undervisningen for elevene bedre, spontanitet, utviklingsorientert, uforutsigbar)

For å forstå hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i Namdalseid, vil jeg bruke disse to forståelsesrammene av hvordan deling av kunnskap foregår.

4.0 Metode

Metode er en måte å gå fram på for å samle inn empiri eller data om noe vi ønsker å undersøke. Masteroppgaven min hadde følgende problemstilling:

Hvordan foregår kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid?

Utgangspunktet mitt var at jeg gjennom data kun ville få tak på deler av det som skjer i skolene, og ikke hele virkeligheten. Etter arbeidet med konkretisering av problemstillingen, måtte jeg finne det undersøkelsesopplegget eller metoden som var best egnet til å samle inn empiri til problemstillinga mi.

Jeg valgte deduktiv datainnsamling i stedet for induktiv; dvs. fra teori til empiri (Jacobsen 2010:28). Hensikten var ikke å utvikle teori for å teste en hypotese, men å utvikle en forståelse for hvordan kunnskapsdeling skjer. Denne forståelsen kunne jeg så bruke for å belyse hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i Namdalseid.

Kritikken mot en slik tilnærming til datainnsamling er at den nødvendigvis vil føre til at en bare leter etter den informasjonen en finner relevant, og som dermed har en tendens til å støtte opp om de forventningene en starter undersøkelsen med (Jacobsen 2010:29).

Videre valgte jeg en holistisk tilnærming som understreker at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltindivider og den spesielle sammenhengen de inngår i. Ett og samme menneske kan opptre svært forskjellig i en organisasjon. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærerne ved den enkelte skole deler kunnskap (Jacobsen 2010:30).

Det neste jeg måtte ta stilling til var utfordringen knyttet til nærhet eller distanse. Ideelt sett hadde det vært best å undersøke skoler i andre kommuner. Etersom jeg kjenner lærerne jeg intervjuet godt og samtidig er deres overordnede, kunne dette føre til at de ikke var ærlige. Målet i enhver undersøkelse er repliserbarhet; dvs. at en annen forsker som gjennomfører et identisk forskningsopplegg, kommer fram til samme resultat (Jacobsen 2010:30). På den andre siden hevder noen at det alltid vil være en eller annen kontakt mellom forsker og de det forskes på. Styrken er at jeg gjennom nærheten i gruppeintervjuet, kunne gå i dybden. Det viktigste var nok å reflektere over denne utfordringen underveis.

Jeg valgte i første omgang kvalitativ tilnærming (ord) gjennom åpne gruppeintervju. For å supplere funnene her, gjennomførte jeg kvantitativ tilnærming i spørreundersøkelsen med faste svaralternativer.

Som forsker må jeg også ta noen etiske avveininger. Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende prinsipper knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav om privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Dette mener jeg så langt som mulig er oppfylt. Når det gjelder informert samtykke, så var deltakelsen frivillig, ansatte hadde tilstrekkelig informasjon om hovedhensikten med undersøkelsen og hva resultatene skal brukes til. Når det gjelder kravet til privatliv, valgte ansatte selv hva de svarte i gruppeundersøkelsen; dvs. hvor mye av seg selv de ønsket å utlevere. Temaene omhandlet arbeidsplassen og ikke privatlivet. Det kan være vanskelig ikke å gjenkjenne enkeltlærere, men jeg har utelatt navn der dette brukes i gruppeintervjuet. Ettersom intervjuene er transkribert, er også kravet om å bli gjengitt korrekt, ivaretatt. Når det gjelder rektorenes svar, valgte jeg ikke å ta med disse i oppgaven og begrunner dette med kravet til anonymitet.

4.1 Valg av undersøkelsesdesign

Før jeg starter datainnsamlingen, måtte jeg ta avgjørelser i forhold til hva og hvem som skulle undersøkes og hvordan. Dette er det forskningen kaller forskningsdesign. Oppgaven min innebar at jeg skulle finne ut hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i Namdalseid. For meg blir informantenes beskrivelser, argumentasjoner og begrunnelser viktig; dvs. et beskrivende (deskriptivt) design (Andersen 2010:101) gjennom tverrsnittstudie (en situasjon på et gitt tidspunkt). Jeg ville i hovedsak gjennomføre en kvalitativ undersøkelse gjennom gruppeintervju. Som et supplement til dette gjennomførte jeg en kvantitativ undersøkelse gjennom spørreundersøkelse med faste svaralternativ. Dette gjorde jeg for å få bekreftet om det lærerne sa i gruppeintervjuene stemte.

Namdalseid kommune har bare to skoler, noe som betyr intensivt undersøkelsesopplegg. Antallet skoler og antall lærere jeg valgte var overkommelig. Gruppeintervju vil i motsetning til individuelle intervju, bety mindre data å forholde seg til. Dette gjorde at jeg kunne gå i dybden på temaet kunnskapsdeling, og jeg håper å få fram en så helhetlig forståelse som

mulig av hvordan kunnskapsdeling foregår ved skolene i kommunen (Andersen 2010:90). Undersøkelsens formål var heller ikke å plukke ut dårlige og gode ledere ved de to skolene, men finne ut hva informantene beskrev som viktig knyttet til ledelse i lærende organisasjoner. Derfor tar jeg heller ikke med spørsmålene og funnene knyttet til pedagogisk ledelse som jeg hadde i spørreskjemaet. Svarene kan imidlertid brukes i utviklingssamtaler med den enkelte rektor. På denne måten ivaretas også kravet om anonymisering.

Innenfor det intensive designet valgte jeg case-studiet av to enheter; Namdalseid skole og Statland skole. Dette fordi Namdalseid kun har to skoler. Som tidligere nevnt, var jeg interessert i å finne ut hvordan kunnskapsdeling skjer ved disse enhetene.

4.2 Presentasjon av Namdalseid kommune

Namdalseid kommune ligger i Nord-Trøndelag og har ca. 1700 innbyggere. Den blir i hovedsak styrt som en trenivåmodell etter ha vært innoen å ha vært innoen to-nivåmodellen en tiårsperiode. Tidligere var det eget skolekontor med pedagogisk konsulent og egen sekretær. I dag er det er kun jeg som sektorleder oppvekst i rådmannens stab som har ansvar for barnehage, grunnskole og voksenopplæring. Jeg har erfaring både som lærer og rektor, og har jobbet i kommunen siden 1984. De siste årene har jeg deltatt i regionsamarbeid knyttet til skoleutvikling. Namdalseid samarbeider med de andre 10 kommunene i Midtre og Indre Namdal der vi har felles koordinator. I dette samarbeidet har gjennomført etterutdanning for lærere og assistenter og videreutdanning for lærere og rektorer. Siden 2010 har kommunen deltatt i Oppvekstprogrammet i Nord-Trøndelag.

4.3 Presentasjon av Statland skole

Statland skole er en kommunal 1 – 10 skole med 33 elever og ca. 6 årsverk inkludert rektor. Skolen er bygd for ca. 60 elever, men har hatt og vil få nedgang i elevtallet. Antall årsverk har derfor også gått ned de siste årene. Det synkende elevtallet har ført til skolestrukturdebatt flere ganger de siste årene, senest juni 2013. Da var det foreslått å flytte ungdomstrinnet fra Statland skole til Namdalseid skole. Dette skoleåret er det 20 elever på 8. – 10. trinn.

Framover vil det være fra 7 – 14 elever på ungdomstrinnet. Jeg mener som sektorleder oppvekst at det med så få elever, kan gå utover både det faglige og det sosiale miljøet. Skolen er lite robust ved sykefravær er skolen med tanke på å ha tilstrekkelig kompetanse på ungdomstrinnet i fagene matematikk og naturfag, samt fremmedspråk. Det er imidlertid politisk vilje til å opprettholde to 1 – 10 grunnskoler i kommunen.

Andel elever med spesialundervisning er det siste året blitt redusert fra ca. 15 % til ca. 5 %. Dette er gjort gjennom blant annet kompetanseheving for ansatte knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Begrepet defineres nå mer bredt, noe som betyr at flere elever i dag får tilpasset opplæring i klasserommet i stedet for spesialundervising,

Skolen har for tiden ikke assistenter. Gjennomsnittsalderen på lærerne er ca. 50 år, og det har vært forholdsvis liten utskifting av lærere. Rektor har 54 % stilling og underviser i resterende. Skolen har sekretær i 25 % stilling.

Statland skole har deltatt i kommunens kompetanseutviklingsprosjekt. Tidligere var det ikke systematisk samarbeid mellom skolene. På grunn av hyppig skifte av rektor en periode, kunne Statland skole bli hengende igjen i forhold til utviklingsområdene kommunen hadde. Den senere tiden har samarbeidet mellom skolene blitt mer systematisk, og en har fått mer likestilte skoler. Rektorene legger nå felles planer og jobber sammen om aktuelle satsingsområder. Både i satsingen *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling* har skolene felles ressurslærer. I deler av fellestiden og på planleggingsdager møtes også lærerne ved de to skolene til refleksjon og faglig påfyll.

Ansatte har de siste årene tatt videreutdanning i flere fag og er interessert i mer etter - og videreutdanning. Rektor avsluttet videreutdanning i skoleledelse høsten 2014. Tidligere var ansatte mer opptatt av å delta på kurs for sin egen del. Om et kurs var vellykket eller ikke, kom an på om de hadde ideer med seg hjem som de kunne bruke direkte i undervisningen. Nå er ansatte fornøyde selv om kurset bare omfatter teori, og lærerne er mer oppdatert på forskning enn tidligere.

4.4 Presentasjon av Namdalseid skole

Namdalseid skole er kommunal 1 – 10 skole med ca. 170 elever og ca. 20 årsverk inkludert rektor og inspektør. I 2007 var elevtallet 220 elever. Dette skoleåret er for første gang to klasser sammenslått – 5. og 6. årstrinn. Om noen år vil derfor også klasser på ungdomstrinnet bli slått sammen. Elevtallet vil bli ytterligere redusert de nærmeste årene.

Rektor har 100 % stilling og undervisningsinspektør i 33 %. Det har vært bra stabilitet med tanke på rektor, men noe utskifting av inspektør. Fom skoleåret 2015/16 ble det vedtatt reduksjon i ledelsesressursen i skolene. Etter en intern drøfting, vil inspektørressursen bli fjernet. Løsningen forutsetter imidlertid at sektorleder oppvekst bistår rektor med administrative oppgaver. Skolen har en assistentressurs tilnærmet 1,5 årsverk. Ansatte samarbeider på tvers av trinn, men mest innenfor hvert sitt trinn. Skolens ansatte er fordelt på tre trinn med hver sin trinnleder. Trinnleder har nedsatt leseplikt tilsvarende 1,5 t/u. I satsingen ungdomstrinn i utvikling har skolene felles ressursperson i 10 %. Skolen har sekretær i 50 % stilling.

Gjennomsnittsalderen er ca. 50 år, og de fleste har arbeidet ved skolen i mange år. De siste årene har det imidlertid begynt flere unge lærere ved skolen. Skolen er lite robust med tanke på å ha tilstrekkelig fagkompetanse på ungdomstrinnet i fagene engelsk, norsk, matematikk og naturfag,

Dette er gjort gjennom blant annet kompetanseheving for ansatte knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Begrepet defineres nå mer bredt, noe som betyr at flere elever i dag får tilpasset opplæring i klasserommet i stedet for spesialundervising,

Namdalseid skole har deltatt i kommunens kompetanseutviklingsprosjekt. Den senere tiden har samarbeidet mellom skolene blitt mer systematisk, og en har fått mer likestilte skoler. Rektorene legger nå felles planer og jobber sammen om aktuelle satsingsområder. Både i satsingen *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling* har skolene felles ressurslærer. I deler av fellestiden og på planleggingsdager møtes også lærerne ved de to skolene til refleksjon og faglig påfyll.

Ansatte har de siste årene tatt videreutdanning i flere fag og er interessert i mer etter- og videreutdanning. Rektor avsluttet videreutdanning i skoleledelse høsten 2014. Tidligere var ansatte mer opptatt av å delta på kurs for sin egen del. Om et kurs var vellykket eller ikke, kom an på om de hadde ideer med seg hjem som de kunne bruke direkte i undervisningen. Nå er ansatte fornøyde selv om kurset bare omfatter teori, og lærerne er mer oppdatert på forskning enn tidligere.

4.5 Innsamling av data

Hvordan skulle jeg samle inn data? Jeg har tidligere sagt at jeg valgte både kvalitativ og kvantitativ metode.

4.5.1 Kvalitativt undersøkelsesopplegg

For å få ansattes beskrivelse av kunnskapsdeling, valgte jeg å gjennomføre gruppeintervju, ett ved Statland skole og to ved Namdalseid skole. Dette betyr at jeg intervjuet en gruppe med 6 lærere samtidig. Dette egner seg godt da det var et relativt avgrenset tema som skulle diskuteres. Gruppeintervju kan være med på å starte en tankeprosess der den enkelte bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet. Det skjer en fortolkningsutvikling i gruppen, og deltakerne i gruppen hjelper hverandre å forstå hvordan delingskulturen ved den enkelte skole er. Gjennom gruppeintervju ville jeg få fram fyldigere og mer nyanserte svar enn gjennom kvantitativt undersøkelse med spørreundersøkelse. Gode data vil på den andre siden også øke validiteten til de innkomne resultatene.

Jeg valgte åpne spørsmål fordi jeg ønsket å få fram forskjellige synspunkter. Målet var ikke å komme fram til enighet. Derfor valget jeg også lærere fra alle trinn på hvert intervju. Gjennom intervjuet kunne jeg derfor få innsikt i om det var forskjeller med tanke på delingskultur på trinnene. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på et møterom ved den enkelte lærers arbeidssted fordi jeg tror naturlig kontekst gir større trygghet og dermed mer ærlige svar. Videre brukte jeg diktafon for å sikre at beskrivelsene ansatte gjorde, blir korrekt.

Min erfaring er at det er vanskelig å gjennomføre intervju samtidig som det som blir sagt, skal skrives ned.

4.5.2 Kvantitativt undersøkelsesopplegg

Jeg valgte her spørreskjema med lukkede svaralternativ på en skala fra helt enig – delvis enig - verken eller – delvis uenig – helt uenig. Dette betyr videre at jeg først måtte konkretisere (operasjonalisere) de begrepene jeg ønsket å måle, dvs. lage empiriske indikatorer på kunnskapsdeling. Videre brukte jeg et sett med påstander som respondentene måtte forholde seg til gjennom rangordnende svar (ordinært målenivå).

Spørreskjemaet ble sendt via internposten til den enkelte skole. Disse ble deretter lagt i hyllene til den enkelte lærer. Med dette oppnådde jeg at alle fikk spørreskjemaet. I tillegg medførte utsendelsen lave kostnader og liten intervju effekt.

4.5.3 Utvelgelse av enheter

Når det gjelder gruppeintervjuene, valgte jeg 6 respondenter på hver gruppe. Jeg ønsket at informantene skulle representere personalgruppen som helhet på best mulig måte. Derfor satte jeg sammen gruppene på tvers av trinn. Dermed fikk jeg med to lærere fra hvert hovedtrinn på hver gruppe ved Namdalseid skole og alle lærerne ved Statland skole. Hver gruppe var representert med begge kjønn. Det ble også variasjon i hvor lenge de ansatte hadde arbeidet ved skolene. Jeg bruker begrepet respondenter fordi lærerne har kjennskap til teamet og fordi de jeg intervjuet representerer gruppen lærere. Ved Namdalseid skole valgte jeg i tillegg to gruppeintervju for å få inn mest mulig nyansert informasjon. Svarene fra de to gruppene kan også fungere som kontroll i forhold til hverandre. Hvis det som blir sagt er forholdsvis likt, kan dette være tegn på at jeg har fått inn generelle data. Hvert intervju tok ca. 1 time.

Utvalget av lærere og gruppesammensetning gjorde jeg tilfeldig ved at jeg trakk etter fødselsmåned til lærerne. På denne måten sikret jeg at utvalget ikke ble systematisk skjevt. Jeg unngikk også at jeg med hensikt valgte bort noen ut fra bekvemmelighetshensyn eller at jeg valgte de jeg tror er representative.

Alle lærere fikk tilsendt spørreskjemaet. Bakgrunnen for dette var at jeg tok utgangspunkt i to skoler med til sammen ca. 30 lærere. Etersom det var frivillig å delta, valgte noen å velge dette bort. For å få inn tilstrekkelig informasjon til at jeg kunne benytte den i forskning, måtte jeg derfor i utgangspunktet prøve å nå alle lærerne.

4.6 Forberedelse og gjennomføring

Jeg henvendte meg til rektorene allerede i juni 2013 for å få deres aksept for at deres skoler gjennom intervju med lærerne kunne få delta i gruppeintervju og spørreundersøkelse. Dette var viktig med tanke på trygghet for rektorene, samt at de kunne forberede sine ansatte på at de ville bli spurt om å delta i forskningsoppgaven min. Hensikten med oppgaven var ikke å utvikle teori for å teste en hypotese, men for å utvikle en forståelse for hvordan kunnskapsdeling skjer i organisasjoner generelt. Denne forståelsen kunne jeg så bruke for å belyse hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i Namdalseid.

Forslag til spørsmål og intervjuguide ble utarbeidet og gjort kjent for tillitsvalgte og rektorer før de ble sendt ut. Dette var også viktig med tanke på trygghet. En uke før selve gjennomføringen, sendte jeg ut et informasjonsbrev til alle ansatte, samt til rektorene.

I starten av intervjuene informerte jeg om tema for masteroppgaven min og hva den skulle bli brukt til. Jeg informerte også om at de skulle få vite hvilke funn jeg hadde fått. Dette vil skje på planleggingsdag til høsten 2015. Dette gjorde jeg for å ufarliggjøre intervjuene, samt skape en atmosfære for at lærerne skulle føle trygghet til å være ærlige. Jeg valgte å bruke diktafon i gjennomføringen av gruppeintervjuene. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om de som snakket. Dermed gled intervjuene av seg selv. Samtidig kunne jeg observere gruppedemlemmenes kroppsspråk mens en på gruppen snakket. Dette gjorde at jeg lettere kunne se om det var enighet eller ikke i gruppen. Avslutningsvis spurte jeg om det var noen som ønsket å tilføye noe. Jeg opplevde at noen hadde behov for dette. I etterkant av intervjuene takket jeg for at de brukte av planleggingstiden for å hjelpe meg med å samle inn data til masteroppgaven.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut på papir med frist 7. februar 2014. Det ble sendt ut 6 skjemaer til Statland skole og 20 skjemaer til Namdalseid skole. Svarprosenten ble på

henholdsvis 100 og 75 %. Den ble gjennomført i fellestid etter avtale med rektorene. Dette var med på å få en høy svarprosent, samt begrense gjennomføringstiden. I etterkant av spørreundersøkelsen takket jeg rektorer og lærere med å spandere bløtkake. Jeg presiserte at uten deres hjelp hadde jeg ikke fått skrevet masteroppgaven.

Svakheten i oppgaven er at jeg kun har data fra en kommune og to skoler med få ansatte. Svarprosenten på spørreundersøkelsen ved Namdalseid skole er 75 %. I tillegg intervjuet jeg heller ikke alle ved Namdalseid skole, slik at det kan være respondenter med andre svar enn de jeg fikk.

Styrken er imidlertid at jeg nettopp har en kommune og to skoler og dermed kan studere disse grundig. I løpet av intervjuene nikket ansatte til det som kollegaene sa eller de fylte på med andre eksempler som understøttet det som ble sagt. Dette gjør at jeg stoler på informasjonen jeg fikk. Stemningen var god og trygg i intervjusituasjonene. Det at jeg kombinerer kvalitativ og kvantitative metode, gjør at jeg får mer nyansert informasjon.

4.7 Transkripsjon

Intervjuene måtte deretter transkriberes; dvs. renskrives. Etersom jeg hadde brukt diktafon, ble oppgaven å skrive ned det en hørte på båndet. Dette betyr at en skriver ned ordrett det en hører uten å legge til eller stryke noe. På denne måten ble intervjuene ikke fortolket skriftlig. Noen få plasser var det dårlig lyd på innspillingen og her kom ikke budskapet fram. Jeg valgte derfor ikke å ta hensyn til det som ble sagt her. Dette ødelegger imidlertid ikke dataene jeg fikk fram. Intervjuene ble transkribert like etter intervjuene, slik at jeg lettere kunne ha sett om det var forskjell mellom det som ble sagt og det som var skrevet ned.

Deretter gjennomførte jeg en innholdsanalyse; dvs. brøt opp teksten for å binde delene sammen igjen.

4.8 Kategorisering

All kvalitativ analyse starter med en samling rådata. I min oppgave bestod datagrunnlaget av svarene på intervjuene og spørreundersøkelsen. Disse dataene måtte så struktureres på en eller annen måte; noe som alltid innebærer en oppdeling av helheten i et sett av enkeltelement. Dernest forsøkte jeg å se delene i lys av helheten, ved at jeg sammenstilte flere intervju og så hva de hadde felles eller hva som skilte dem.

Analyse av kvalitative data vil dreie seg om tre ting:

- a) beskrive. Dette gjorde jeg ved å transkribere intervjuene (asynkron). Ved å bruke diktafon og deretter renskrive intervjuene ble rådata komplett.
- b) systematisere (reduere) og kategorisere den uoversiktlige informasjonen som er samlet inn
- c) sammenbinde. Når opplysningene er systematisert, begynte jeg å fortolke data

Dermed er den kvalitative analysen hele tiden en veksling mellom de enkelte deler (detaljer) og helheten. Denne vekslingen mellom deler og helhet kalles ofte for hermeneutisk metode. Analysen har en «spiralform»; ofte kalt den hermeneutiske spiral.

Den kvalitative analysen vil være identisk med tekstanalyse. Jeg benyttet meg av innholdsanalyse der jeg først delte data inn i tema eller kategorier, fylte disse kategoriene med innhold, tilordnet enheter til de enkelte kategoriene og til slutt så på likheter og ulikheter mellom de ulike enheter knyttet til de kategoriene jeg hadde definert.

Kategoriseringen skulle være relevant i forhold til de dataene jeg hadde tilgjengelig. I tillegg skulle de være begrepsmessig fornuftige. Dette kravet medførte at begrepene måtte være relevante i forhold til andres oppfatning av et begrep og/eller hvordan eksisterende teori og empiri om emnet har behandlet slike kategorier tidligere Dette går direkte på kategoriernes gyldighet.

Gjennom intervjuguiden hadde jeg allerede på forhånd dannet noen kategorier fordi påstandene jeg stilte, var rettet mot spesifikke tema. Ut fra dette valgte jeg to tema/kategorier:

- a) Formell /strukturert læring; formelle og strukturerte prosesser (administrativ regulering, obligatorisk regulering, implementeringsorientert, binding til fast tid og sted, forutsigbarhet)
- b) uformelle og spontane prosesser; (alle typer data som omhandler frivillig samarbeid, fellesskapsfølelse, forventninger til å bruke hverandres kompetanse for å gjøre undervisningen for elevene bedre, spontanitet, utviklingsorientert, uforutsigbarhet og omfattende i tid og rom)

Dette er begrep som er gyldige, også for andre.

Begrepene er imidlertid for generelle, og jeg måtte definere klarere hva de enkelte kategoriene innebar. Denne konkretiseringen foregår som oftest hierarkisk; dvs. at vi deler generelle kategorier opp i stadig mer detaljerte underkategorier.

Ut fra disse definisjonene hadde jeg igjen prøvd å finne underkategorier som kunne være felles for en del utsagn. Deretter skulle jeg lete etter data og plassere dem i ulike kategorier. Jeg flyttet data fra én kontekst (hvert intervju) til en annen (kategori). Målet med datainnsamlingen var å belyse hvordan kunnskapsdeling og læring skjer i skolene i Namdalseid kommune.

4.9 Validitet og reliabilitet

Uansett hva slags empiri dette dreier seg om, bør den tilfredsstillende to krav:

1. Empirien må være gyldig og relevant (valid)
2. Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel)

Med gyldighet og relevans menes at vi måler det vi ønsker å måle, at det vi har målt, oppfattes som relevant (Jacobsen 2010:19).

4.9.1 Validering gjennom test mot andre

Er resultatene som er fremkommet gyldig (valid)?

Intern gyldighet går på om resultatene oppfattes som riktige. I samfunnsvitenskapen snakker vi ofte om intersubjektivitet heller enn sannhet/riktighet. Begrepet intersubjektivitet innebærer at det nærmeste vi kommer sannheten, er at flere personer er enige om at noe er en riktig beskrivelse. Jo flere som er enige, desto større sannsynlighet er det for at den er riktig. Intervjuene var preget av samstemmighet gjennom at flere av de som deltok, ofte nikket samtykkende til det som ble sagt eller at noen spant videre på/utdypet det noen andre hadde sagt.

Jeg kunne også ha valgt å konfrontere intervjuobjektene med resultatene, men velger ikke å gjøre det. Dette begrunnes med at metoden har en klar begrensning. Min oppgave er å avdekke forhold som respondentene ikke nødvendigvis er klar over. Dermed kan en konklusjon eller funn som ikke respondentene kjenner seg igjen i, også være gyldig.

4.9.2 Validering gjennom kritisk gjennomgang av kilder og informasjon fra kildene

Har jeg fått tak i de riktige kildene? Når det gjelder Statland skole, ble alle ansatte med på gruppeintervjuet. Alle deltok, men noen var mindre aktive enn andre. Dersom de satt inne med annen informasjon, mister jeg denne. Likevel antar jeg at jeg har fått inn informasjonen de fleste var enige i. Dette begrunnes med at det ble vist støtte til det som ble sagt under intervjuene gjennom kroppsspråk eller at respondentene spant videre på det andre hadde sagt.

Når det gjelder intervjuene ved Namdalseid skole, ble 12 av 20 ansatte intervjuet. Jeg valgte å sette sammen hver intervjugruppe med to fra hvert trinn. I tillegg ble intervjuobjektene valgt tilfeldig ut fra bursdagsmåned. Dette betyr at ca. 1/3 ikke ble intervjuet. Likevel tror jeg funnene også kan omfatte disse. Dette begrunnes med at det ble vist støtte til det som ble sagt under intervjuene uansett fra hvilket trinn de ulike utsagnene kom fra. Jeg tror derfor ikke jeg hadde fått helt ulik resultat om andre hadde blitt valgt, men kanskje andre eksempler.

Jeg tror også ansatte hadde god evne til å gi riktig informasjon da dette handlet om hverdagen til den enkelte/det enkeltes trinn. De hadde derfor nærhet til det jeg ønsket å undersøke, nemlig kunnskapsdeling. Jeg følte også at det var vilje til å gi riktig informasjon. Svarene de gav ble ofte eksemplisert gjennom konkrete eksempler. Ansatte kom med både forbedringsområder og eksempler der de mente de var gode. Dette gir et mer nyansert bilde enn om svarene kun var et glansbilde. I tillegg la jeg opp til forholdsvis åpne intervju. Dette betyr at opplysningene som jeg fikk, kom mer eller mindre uoppfordret og kan derfor tillegges større gyldighet. Uttalelsene stemmer også rimelig godt med det inntrykket jeg hadde på forhånd med tanke på kunnskapsdeling, samt informasjon fra rektorene om hvordan skolene jobber med skoleutvikling.

4.9.3 Validering gjennom drøfting av kategorisering

Når det gjelder kategorisering, kunne jeg ha valgt flere. Jeg tror imidlertid ikke resultatet ville blitt noe annerledes. Jeg ville fortsatt ha fått fram både forskjeller og likheter, men da enda mer detaljert informasjon enn det jeg fikk.

4.9.4 Overførbarhet (ekstern gyldighet)

I dette ligger i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres. Hensikten med kvalitative metoder er som regel ikke å generalisere fra utvalget av enheter til en større gruppe (populasjonen). Kvalitative undersøkelser har heller til hensikt å forstå og utdype begreper og fenomener. I oppgaven min var det ikke hensikt å generalisere, men å finne ut hvordan kunnskapsdeling skjer i egne skoler.

4.9.5 Reliabilitet

I dette spørsmålet ligger det en anerkjennelse av at undersøkelsesmåten kan påvirke selve resultatet. De som undersøkes, påvirkes av undersøkeren, samtidig som undersøkeren

påvirkes av de relasjonene som oppstår i selve datainnsamlingsprosessen. Jeg tror at ansatte var ærlige i sine beskrivelser til tross for min nærhet til dem. Dette begrunnes med at de kom med nyanserte svar og at de fremstod som enige på gruppen. Jeg tror derfor at om en annen forsker hadde spurt, ville han/hun ha fått de samme funnene som jeg fikk.

4.9.6 Slurv i nedtegning og analyse av data

Jeg valgte bruk av diktafon og fikk dette transkribert av sekretæren ved skolene. Dette bidro til at jeg fikk riktig nedskrevet data, og at flere hadde tilgang på data. På denne måten kunne flere foreta en sjekk av rådata og ved tvil kunne jeg drøfte om konklusjonene jeg har trukket, var riktige og troverdige.

5.0 Analyse

5.1 Funn fra den kvalitative undersøkelsen - Statland skole

5.1.1 Spontan, frivillig og uforutsigbar kunnskapsdeling

Samarbeid om planlegging av arbeidsplaner/undervisning.

Respondentene sier at det foregår en del spontan frivillig og ustrukturert samarbeid, blant annet om arbeidsplaner. Det å dele kunnskap, er noe ansatte føler har utviklet seg positivt over tid. Ansatte opplever at det å dele som både artig og verdifullt. «Jeg tror også det at det har blitt mer kultur på skolen over noen år Jeg føler på at det er artig å dele litt, og så er det fantastisk verdifullt det andre vil dele med meg.» «og så har vi samsnakkert en del og sett på arbeidsplanen til hverandre.»

I tillegg bruker ansatte tid på å dele erfaringer i forhold til både faglige og sosiale opplevelser med barna. Dette synes respondentene at de er gode på. «*Jeg synes også vi bruker veldig mye tid på det med å dele erfaringer i forhold til opplevelsene med barna både faglig og sosialt, og det synes jeg vi rett og slett er god på.*»

Respondentene sier de utveksler pedagogiske ideer og undervisningsopplegg uten at noen har bestemt dette. «*Uten at det står på et papir, så kommer vi med ideer i forhold til det som går på det pedagogiske og på undervisningsopplegg uten at vi på en måte har noe skriftlig å legge frem, og der synes jeg vi er kjempegode.*» De sier imidlertid at de kan bli bedre når det gjelder deling av undervisningsopplegg. Opplegg som de kanskje har gjort seg gode erfaringer med, kan fortsatt bli arkivert i egne permer.

Ansatte deler også mye spontant. De kan få respons fra andre på ting, enten det er noe godt eller vondt man har opplevd. «*Men det er mye prat og diskusjon rundt opplevelsene som skjer i undervisningen, og det er spontane ting som deles og man får respons fra andre på det – enten det er noe godt eller vondt man har opplevd.*»

Føler at de en del av et fellesskap

Respondentene føler at de er en del av et fellesskap, noe de forklarer med at skolen har et lite miljø. Fordi det er få lærere med samme fag og på team, føles det naturlig å diskutere på tvers. *«Det har sikkert noe med det at vi er et lite miljø slik at alle egentlig er borti alle, men det bruker vi mye tid på.» Vi snakker om delingsstruktur – jeg tenker på at vi er en liten skole, vi er få lærere og jeg tenker mange ganger på at jeg synes vi er rimelig gode på det med deling i forhold til det med elever og sånn, men i forhold til den pedagogiske biten – altså den interessen for faget vi holder på med – fordi at, selv om jeg i alle fall er alene på team til tider, så synes jeg vi deler og diskuterer utrolig mye fornuftig. Uten at det står på et papir, så kommer vi med ideer i forhold til det som går på det pedagogiske og på undervisningsopplegg uten at vi på en måte har noe skriftlig å legge frem, og der synes jeg vi er kjempegode. Jeg er nødt til å henvende meg over både til u-trinn og ned til s-trinn, så det tror jeg vi er veldig god på – det sitter jeg igjen med i hvert fall. Det er jo en delingskultur det også.*

5.1.2 Strukturert kunnskapsdeling (administrativ og obligatorisk regulering)

Skoleutvikling gjennom de nasjonale satsingene

Respondentene sier at arbeidet med blant annet satsingen «Vurdering for læring» har ført til deling av mye kunnskap. *«Jeg tenker vi må ta litt lærdom av hvordan vi jobbet innen Vurdering for læring. ., og så må vi prøve ut litt, så dele med hverandre. Det var en bra måte for oss å arbeide på.»* De føler at måten det ble jobbet på med først teori, utprøving og refleksjon har bidratt til dette, og de mener at de har gjort et bra arbeid innenfor temaet. Respondentene viser også til hvordan de delte kunnskap i etterutdanningen knyttet til Ny Giv. *«F.eks. når vi var på NY GIV-utdannelsen vår, da lært vi veldig mye nytt, veldig mange gode ideer. Det fikk en kollega fremføre ganske mye av på en ettermiddag og det var veldig, veldig bra. Da fikk vi samsnakket litt og fordelt ideer som er veldig bra å formidle i klasserommet. Gode undervisningstips etc., etc.»*

Ansatte sier videre at det er behov for at det er noen som leder i slike prosesser, at det er noen som stiller krav slik at ansatte må gå utenom komfortsonen. *«Og så tror jeg det har mye å si at det er noen som leder oss dit, for de gangene det blir gjort, så gjør vi også ting kanskje*

noen av oss synes er litt skummelt også.» I endringsprosesser ønsker respondentene at de må ha hjelp til å bli ledet bort fra gammel praksis. «Så det tror jeg er noe som har ligget litt nedfelt i skolen også, at vi ikke har vært så flink til slike ting, men hvis det er noen som drar oss dit så kommer vi mer og mer inn i det og det tror jeg er viktig. Det er en del kultur i skolen, som du sier, som noen må lede oss bort fra. Det er veldig viktig.»

Felles fokusområder over tid

Respondentene sier det er viktig å jobbe mot felles mål, for da er det naturlig å få til en god og felles delingsstruktur og kultur. Videre ønsker de få fokusområder gående samtidig slik at de får tid til utprøving og deling av kunnskap. «Hvis vi har to fokusområder dette året og vi jobber mot det, så er det enklere.» Videre ønsker ansatte at det settes konkrete delmål med tilhørende tiltak som prøves ut i en periode. «Må ikke starte opp alt med en gang, men at man starter med små mål som man prøver ut i klassene. Det kan være så enkelt som hvordan en starter/ slutter dagen/timen.» De forklarer dette med at da får de en gradvis tilvenning slik at endringene blir en del av dem.

Binding til fast tid og sted/forutsigbarhet (fellestid)

Respondentene sier de deler kunnskap på fellestid, men føler at det er for lite tid til dette. De opplever ikke motstand til å bruke tid på deling. «Jeg tror ikke det er motstand, men jeg tror at vi føler på at vi egentlig har for liten tid noen ganger.» Hverdagen er full med individuelle oppgaver. Derfor sier ansatte at det er viktig at det blir avsatt fellestid og at dette blir mer strukturert. Kunnskapsdeling må settes i system og bli prioritert opp. «At vi kanskje hadde satt av en dag i uka eller måneden til deling. Jeg tror kanskje det handler litt om strukturen her også.» Ansatte opplever av og til at andre ting kommer i veien for pedagogiske drøftinger. «...men så er det plutselig mye annet som skal gjennomføres også i løpet av skoleuken.»

Deling av kunnskap etter kurs

Ansatte sier at de deler av og til erfaringer med de andre på plenum etter å ha vært på kurs eller nettverk. De sier at da får de delt gode undervisningstips som er veldig bra å formidle

med tanke på utprøving i klasserommet. Ansatte føler imidlertid at dette ikke er godt nok satt i system. Det må avsettes tid til dette, sier de. Ansatte foreslår en/flere faste dager i måneden til å utveksle ideer da det jevnlig er noen som har noe å lære andre. *«Jeg er også enig med ..., og særlig med det når vi er ute og erfarer ting, det å få tid til å dele det med hverandre. Det gjør vi nå og da, men vi gjør det alt for lite. Der må det kanskje noen strukturer til for at man skal få det gjort.»* Ansatte mener de sitter inne med masse erfaring og masse kunnskap som de kunne ha formidlet videre. *«Vi sitter inne med masse erfaring og masse kunnskap som vi kunne ha formidlet videre.»* De sier videre at det etter hvert kan bli veldig naturlig å dele kunnskap spontant, men at de ikke er der ennå. Ansatte sier at viljen til å dele kunnskap er der, at det ikke er motstand, men at de må kanskje ledes dit.

Nettverk

Ansatte sier videre at de har utbytte av samarbeidet med Namdalseid skole, og at de opplever en fin utvikling på dette samarbeidet. Det gjøres en del ting sammen på lærernivå, men også på ledernivå, og det merker de godt. *«Det som har kommet frem helt uoppfordret har vært positive tilbakemeldinger på hvordan vi har jobbet sammen, også skolene mellom de siste par årene.»*

Dette samarbeidet ønsker de blir videreutviklet, og spesielt ungdomstrinnet blir nevnt. *«På u-trinnet synes jeg egentlig vi har mye å gå på der da. Det burde vært mye mer samarbeid skolene i mellom når det gjelder å dele både opplegg og at man lager noe konkret som muntligoppgaver i fagene.»* De sier *«Hvorfor skal vi sitte på hver vår post og holde på med det samme?»* Behovet for samarbeid knyttes til at det stort sett er en lærer i faget og dermed egentlig ingen å samarbeide med. *«Vi er stort sett en lærer på faget og har egentlig ingen å samarbeide med, og da burde det ha vært mye mer systematisk deling mellom skolene ved å sette av tid til samarbeid skolene i mellom.»*

Ansatte mener også at det er viktig at skolelederne er ute og besøker andre virksomheter. De forklarer dette med at det å være litt ute i felten, se og observere andre skoler, kan være med på å få tips til veiledning av ansatte ved egen skole.

Skolebesøk

Ansatte har deltatt på skolebesøk i andre kommuner og opplever dette som positivt. Det med ”å kunne se”, og være med å observere og se ting i praksis og få mulighet til det som ansatt, bidrar til refleksjon over egen praksis. *«For eksempel når det er klasseledelse vi skal til med, og i den grad det går an å få se dette brukt på en klasse som er god på dette.»* Når de nå skal starte med kompetanseutvikling i klasseledelse, ønsker de å besøke skoler som er god på dette i praksis. *«Jeg har selv vært med på det gjennom Matteteller en gang i tiden, og da var vi faktisk flere ganger ute og var med inn i klassen til noen av de andre lærerne som var med som studenter selv i Matteteller, der hvor foreleserne våre overtok klassen og gjorde ting med dem – det er utrolig lærerikt å få se hvordan ting blir gjort og kan gjøres i praksis og hvordan problemer som oppstår der og da blir løst.»*

Team

Ansatte har faste teammøter der de diskuterer undervisningsopplegg. *«Så skal vi jo bruke en del tid på planlegging, etterarbeid og div., og samarbeid på team.»*

Deling på læringsplattformen It`s learning

Ansatte legger ut ting på It`s learning som er en felles lagringsplass. Det kan være generell informasjon eller arbeidsplaner. *«og så legger vi jo ut ting på felles`n der vi kan informere hverandre, så det hjelper jo på at vi har en felles lagringsplass – bl.a. for hvordan planene skal se ut.»* Noen ganger gjør de om på ting som de synes ikke har fungert så godt. Det kan bl.a. komme tilbakemeldinger fra noen heimer om noe foreldrene ikke var fornøyde. *«Når vi evt. gjør om på ting, kan de informere de andre teamene om dette.»* Ansatte sier at det er viktig med en felles arena for å ha innsyn i hverandres arbeid. Dette begrunner de med at de ikke har tid til å gå inn i timene til hverandre for å se hva de andre holder på med. De bruker det som ligger på fellesområdet som en ressursbank. Hvis de skal lage noe, går de inn og ser om de kan «stjele» noe, for som de sier *«man trenger ikke å finne opp kruttet to ganger.»* Ansatte sier at de samtidig sparer tid på å gjøre dette.

Læringsmiljø preget av trygghet

Ansatte sier at lederne må være flinke til å se dem både som ansatte og som personer da dette bidrar til at de føler seg trygge både på ledelsen og på hverandre. De sier at dette betyr mye uansett hva de skal begynne med av endringsarbeid. Det betyr trygghet både når de lykkes og når de mislykkes litt når de prøver ut noe nytt. *«men jeg henger på det at hvis dere som ledere er flinke til å se oss som ansatte og som personer, så bidrar det til at vi føler oss trygg både på dere og på hverandre.»*

Fagdager

Ansatte sier også at deltakelse på fagdager er veldig lærerikt med tanke på faget. *«Der fikk de en case som de planla og fremførte i grupper.»* I tillegg får de informasjon om nye ting som har kommet, enten nye forskrifter/rutiner. De sier at skulle ha vært gjennomført jevnlig. På denne måten er det lettere å holde seg oppdatert i faget. Det er heller ikke vanskelig å arrangere fagdager da det er snakk om enkeltdager.

5.2 Funn fra kvantitativ metode - ved Statland skole

Spørreundersøkelsen jeg utformet omfattet to temaer med ulike påstander knyttet til, skolekultur og pedagogisk ledelse. Som tidligere sagt, velger jeg kun å presentere funnene knyttet til skolens kultur. Dette for å ivareta rektorenes anonymisering. Det ble sendt ut 6 skjemaer til ansatte, og det ble 100 % svarprosent.

Skolens kultur

Helt enig	Delvis enig	Verken eller	Delvis uenig	Helt uenig	Blankt
Påstand 1: Min organisasjon er en velfungerende organisasjon					
2	4				
Påstand 2: Jeg føler at jeg er en del av et fellesskap					
6					
Påstand 3: Jeg er motivert til å gjøre denne skolen best mulig					
6					
Påstand 4: Skolens mål virker styrende på mitt arbeid					
6					
Påstand 5: Beslutninger som er fattet, følger jeg lojalt opp					
6					
Påstand 6: Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil					
2	3	1			
Påstand 7: Mitt behov går foran skolens behov					
	2		1	3	
Påstand 8: Jeg er villig til å satse noe ekstra for skolens utvikling					
3	3				
Påstand 9; Skolens kultur gir rom for å prøve og feile					
4	2				
Påstand 10: Jeg ønsker å bruke andres kompetanse til å gjøre min undervisning best mulig					
5		1			
Påstand 11: Det foregår mye hverdagslæring på min skole					
4	2				1
Påstand 12: Det er god samhandling mellom lærerne					
3	3				
Påstand 13: Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaene					
3	3				
Påstand 14: Jeg drøfter med kollegaer om hvordan undervisningen kan bli bedre					
4	2				
Påstand 15: Tid til samarbeid går utover egen planleggingstid					
1	4	1			
Påstand 16: Skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse					
3	2	1			

Når det gjelder svaralternativene, valgte jeg å slå sammen svarene helt enig og delvis enig og delvis uenig/helt uenig. Dette fordi det er vanskelig å vite hvorfor noen har svart delvis enig/uenig og helt enig/uenig. Det jeg da fikk var hovedtendensen i svarene. Nyansene fikk jeg fram gjennom gruppeintervjuene.

I den kvantitative undersøkelsen svarte alle lærerne at de føler at de er en del av et fellesskap, at de er motiverte til å gjøre skolen best mulig, at skolens mål er styrende for deres arbeid og at beslutninger som er fattet, lojalt følges opp.

Skolen har ansatte som er villige til å satse noe ekstra for skolens utvikling. Det er rom for prøving og feiling og et utbredt ønske om å bruke andres kompetanse til å gjøre egen undervisning bedre. Det foregår mye hverdagslæring på skolen, og det er god samhandling mellom lærerne. Ansatte prøver ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaer, og ansatte drøfter med kollegaer hvordan undervisningen kan bli bedre.

Med hensyn til tid til samarbeid, er det overvekt av ansatte som svarer at dette går utover egen planleggingstid. Ansatte mener i hovedsak at skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse.

Når det gjelder om skolen er en velfungerende organisasjon, er ansatte i hovedsak enige. Det samme gjelder påstanden «Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil». De aller fleste av de ansatte mener at behovet til den enkelte i hovedsak ikke går foran skolens behov.

5.3 Funn fra den kvalitative undersøkelsen - Namdalseid skole

5.3.1 Spontan, frivillig og uforutsigbar kunnskapsdeling

Samarbeid om planlegging av arbeidsplaner/undervisning

Når det gjelder kunnskapsdeling, mener respondentene at de på riktig vei, og at det er mye bedre nå enn tidligere. Ansatte tror innstillingen til folk har endret seg litt til det med samarbeid de siste årene. De tror ikke de trenger å gjøre ting så veldig mye annerledes, men få det med å dele kunnskap, mer implementert. *«så jeg tror ikke vi trenger å gjøre så veldig mye annerledes, men liksom bare få det arbeidet inn og få det under huden etter hvert – da tror jeg det blir veldig bra.» «Det er mye bedre nå enn tidligere.»*

Ansatte føler likevel at det kanskje blir litt tilfeldig i hvilken sammenheng kunnskap deles, hva som blir delt og hvor det blir delt. Det er ikke uvilje eller motstand mot å dele, men de har liksom ikke helt strukturen på det. *«Litt usystematisk, kanskje. Vi deler jo ting med hverandre, men det blir kanskje litt tilfeldig – i hvilken sammenheng – hva som blir delt og hvor det blir delt. Det er ikke uvilje mot å dele, men vi har liksom ikke helt strukturen på det.» «Men så er vi vel kanskje flinkere til å samsnakke litt før vi starter opp med ting nå da, f.eks. opp mot når vi hadde tentamenene, vi tar det litt sånn ens på trinnet, at alle gjør det litt likedan»* Noen av respondentene sier at de mye heller vil ha de pedagogiske samtalene enn å sitte ved hver sin arbeidspult uten å få reflektere med kollegaer.

Respondentene snakker om de uformelle samtalene, på arbeidsrommet der det diskuteres ganske mye pedagogikk. Der foregår det litt deling. Det trenger ikke være en bunke papir, men det kan være bare små tips og oppgaver. *«Vi snakket om de uformelle samtalene, på arbeidsrommet i formiddag, og der diskuteres det ganske mye ped altså.»*

Det kan se ut som om det er litt utrygghet knyttet til det å gi tilbakemeldinger til kollegaer dersom dette går på forbedringer. Der føler ikke alle seg helt trygge. *«Jeg synes i hvert fall det er lettere å dele sånne positive ting. Det er vanskeligere å kommentere noe man kanskje ser kunne vært annerledes. Det føler jeg meg ikke helt trygg på i alle fall.»*

Dette med kunnskapsdeling er noe ansatte føler har utviklet seg over tid. Det å dele, oppfattes som nyttig. *«Det tenker jeg på når det gjelder delingskultur – er det noe som fungerer, så del det slik at andre kan bruke det også.» «Trenger ikke ”finne opp kruttet” på nytt nei. Vi deler vel gjerne det som ikke er bra også.»*

Ansatte på s-trinn reiste på hyttetur for å dele erfaringer fra et mattekurs. De tok en gjennomgang av praktisk matematikk og opplevde dette som svært nyttig både faglig og sosialt.

Respondentene på s-trinnet tror de er flinkere på deling enn de andre trinnene. Det tror de kanskje skyldes at de ikke har så store elevsaker som M- og U-trinn har. De bruker likevel mye tid på å snakke om elevene for å kjenne dem bedre. Dette er viktig for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. De sier videre at det å utveksle undervisningstips på tvers av trinn også er viktig. Det som kan være nyttig for en elev i fjerde klasse, kan også være nyttig for en elev i sjette klasse.

Ansatte på s-trinnet har lyst til å fortelle om ting som har fungert bra. De er stolte, og de synes det er artig å fortelle når de har lyktes med noe. Samtidig sier de at man selvfølgelig skal fortelle dersom noe ikke fungerer også.

Det utveksles pedagogiske ideer og undervisningsopplegg uten at noen har bestemt dette, men ansatte sier at de kan bli flinkere til å gjøre dette spontant. *«Det gjør vi jo, vi samarbeider og da blir det jo automatisk delingskultur. Jeg kaller ikke inn ... til møte, men vi samarbeider jo fordi.»*

Føler at de en del av et fellesskap

Respondentene føler en vi -følelse. *«Den Vi-følelsen, det er ikke min og din klasse og ikke dine og mine elever lenger. Vi er vel blitt en mer Vi-skole enn det vi var,»* Dette tror de skyldes innføring av to kontaktlærere på 90- tallet. De jobber også mer sammen knyttet til skolens satsingsområder. Her arbeides det på trinn og i grupper på tvers av trinn. Dette tror de også har ført til mer trygghet, og at de deler litt mer på tvers av trinn.

Respondentene sier at de ikke er så mye ”privatpraktiserende” som de var tidligere. Har man en gruppe i en klasse, så kommuniserer de både med den som har resten av klassen og de øvrige lærerne.

5.3.2 Strukturert kunnskapsdeling (administrativ og obligatorisk regulering)

Skoleutvikling gjennom de nasjonale satsingene

Respondentene sier at arbeidet med de ulike prosjektene de siste årene, blant annet satsingen «Kunnskapsløftet – Fra ord til Handling» der skolene hadde samarbeid med Bredtvet kompetansesenter og «Vurdering for læring» har ført til deling av mye kunnskap. *«Jeg tror at de prosjektene som vi har vært med på, for eksempel Bredtvet-prosjektet og Vurdering for læring har gitt oss mye, og det at vi har snakket og diskutert mer ped og fått litt felles tankegods har vært med på forbedringen.»* Måten det ble jobbet på i den siste satsingen med blant annet metoden «Gallery Walk» har bidratt til dette. I tillegg sier ansatte at det var viktig at prosjektene tok utgangspunkt i undervisningspraksisen slik at elevene får oppleve endring.

De sier videre at det er behov for at det er noen som leder slike prosesser, at det er noen som stiller krav slik at ansatte må gå utenom komfortsonen. Etter hvert kan ansatte få mer fritt rom til å velge sin måte å gjøre ting på for å nå samme mål.

Felles fokusområder over tid

Ansatte mener at prosjektene som de har vært med på, for eksempel Bredtvet-prosjektet og Vurdering for læring har gitt dem mye. I dette arbeidet er det snakket og diskutert mye pedagogikk. Det at alle har vært med, har gitt dem felles tankegods. I tillegg var det prosjekt som gikk over lengre tid. *«At mange har vært med på det samme, at ikke bare et par stykker har vært på det ”lille” kurset, men at det har vært prosjekt som har gått over lengre tid og favnet flere. Det er det som må til for at det skal bli en kulturendring. For at vi skal kunne endre kulturen i hele organisasjonen, så tror jeg det må være med flere.»* Ansatte er opptatt av at alle må få delta i satsingene da det er dette som bidrar til kulturendring. De sier videre at de nå har forventninger til den nye satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Tidligere var det mer

motstand mot å delta i ulike prosjekter. «Jeg kjenner jeg har store forventninger til det prosjektet vi skal til med nå, da tror jeg det blir enda mer deling.» Det er også viktig at alle er med fra starten for å få det forankret. Deretter kan opplegg differensieres.

Videre ønsker respondentene få fokusområdene gående samtidig slik at de får tid til utprøving og deling av kunnskap. «Dette har blitt mye bedre, og det er også viktig sånn fremover også at vi ikke har for mange prosjekt gående samtidig, for da klarer ikke jeg å henge med i hvert fall.» Ansatte ønsker at det settes konkrete delmål med tilhørende tiltak som prøves ut i en periode. «Jeg tror det er viktig å få kortere tidsperspektiv på ting. Ikke gjør det i løpet av et halvt år» Delmålene kan være så enkelt som hvordan en starter/ slutter dagen/timen. Respondentene forklarer dette med at de får de en gradvis tilvenning slik at det blir en del av dem.

Binding til fast tid og sted/forutsigbarhet (fellestid)

Respondentene sier de deler kunnskap på fellestid, men føler at det er for lite tid til dette. Derfor mener de at det er viktig at det blir avsatt fellestid, og at dette blir mer strukturert. Dette til tross for at de mener det diskuteres mer pedagogikk på både trinn og i plenum nå enn det ble gjort tidligere. «Tid! Har vi jo hatt litt mer tid til det, så har vi hatt tid til å holde på med det og organisert og strukturert det litt mer.» Tidligere hadde de en plan som ble fulgt, men nå opplever de at pedagogiske refleksjoner kan bli skjøvet ut til fordel for en del andre ting. «Ja, men det er jo en del ganger at det (planen for mandager) ikke blir fulgt.»

De opplever ikke motstand til å bruke tid på å dele kunnskap, men hverdagen er full med individuelle oppgaver. Kunnskapsdeling må settes i system og bli prioritert opp. Det er lettere å få struktur på samarbeidet dersom det er avsatt tid til det. Da er man også sikret at alle møter. Ansatte opplever av og til at andre ting kommer i veien for pedagogiske drøftinger. «at det går å bli bedre dersom noe annet ikke kommer og tar tiden». «Hvis ting blir skjøvet litt på, blir det fort avglemt.»

Deling av kunnskap etter kurs og nettverk

Respondentene sier de av og til deler erfaringer med de andre på plenum etter å ha vært på kurs og nettverk. De føler imidlertid at dette ikke er godt nok satt i system. *«Har snakket litt om det, at når vi for eksempel har vært på kurs, burde man sette av tid for å fortelle hva vi har holdt på med, for da er man jo litt ”oppglødd”, men så går det kanskje en dag og enda en dag og da er man fort på samme nivå igjen som tidligere.»* Det må avsettes tid til dette, sier de. Respondentene mener de sitter inne med masse erfaring og masse kunnskap som de kunne ha formidlet videre. De sier videre at det etter hvert kan bli veldig naturlig å dele kunnskap, men at de ikke er der ennå. Ansatte sier at viljen til å dele erfaringer er der, at det ikke er motstand, men at de må ledes til kunnskapsdeling.

Team

Respondentene sier de har faste teammøter der de diskuterer ting, f. eks. arbeid opp mot tentamener. De ønsker seg mer tid til refleksjon. *«Skulle bare hatt enda mer tid på trinn på å sitte og diskutere ped.» «Men det diskuteres mer ped på trinn nå enn det ble gjort da jeg begynte her i hvert fall.»* De ønsker seg imidlertid ikke en situasjon der samarbeid blir en tvangstrøye, at ”sånn skal vi gjøre det” og ”alle skal gjøre det sånn”. Videre sier respondentene at trinnlederne kan hjelpe rektor i arbeidet med skoleutvikling gjennom å sette strengere krav til kollegaer på trinnet.

Ansatte på S-trinnet sier at de er ganske aktive når det gjelder det å dele og tror de har kommet langt. De deler praktiske opplegg som fungerer og som ikke fungerer og materiell som de bruker i de ulike fagene.

PUNS-møtene (Pedagogisk utviklingsgruppe ved Namdalseid skole)

Ansatte sier at PUNS må brukes jevnlig av rektor for å legge planer for fellestida. De opplever PUNS som ”hjertet” på skolen. *«Så synes jeg at PUNS er et veldig viktig fora, og der bør det være faste møter som bør være ”hellig».*

Planleggingstid med assistentene

Respondentene på M-trinn savner kontakten med assistentene. Dette begrunner de med at assistentene ser elevene mye og på en annen måte fordi de står litt bak i klasserommet og har tid til å snakke med elevene. De ønsker faste møter med assistentene. De har mulighet til å kalle dem inn på møter, men de har behov for en liten prat med assistentene jevnlig. *«Snakket om det på M-trinn at vi savnet kontakten med den tiden med assistentene som ser elevene mye mer egentlig og på en annen måte, fordi de står litt bak i klasserommet og har tid til å snakke med dem (elevene).»*

Skolevandring

Respondentene sier at de ønsker at rektor gjennomfører skolevandring, men at det da er viktig at det følges opp av rektor slik at opplegget gjennomføres som planlagt. Videre er det en forutsetning av ansatte vet hva som skal observeres. *«Det gjør meg ikke noe at hun kommer, men hun skulle ha fått holdt på en periode og så evt. avsluttet.» «Skal man først gjennomføre noe slikt, så må vi vite at vi kommer i mål på en god måte.» «– for det var litt sånn greit med rektor, vi vet litt hva han ser etter, og det er viktig i forhold til kriterier, at vi har det sånn i forkant at det er noen kriterier her han titter etter – vet hva måloppnåelsen er.»*

Felles refleksjon lærer – ledelse knyttet til arbeidsoppgaver som ansatte føler seg usikker på

Respondentene ønsker veiledning av lederne i utøvelsen av enkeltoppgaver og nevner her utarbeiding av IOP og halvårsrapporter. *«Jeg synes det er like ekkelt, jeg føler meg like usikker hver gang, og jeg har skrevet rapporter, ikke hvert år, men jeg har skrevet en del svada. Har ikke fått noe tilbakemelding på det.»*

Deling på læringsplattformen It`s learning

Respondentene sier at de legger ut ting på It`s learning som er en felles lagringsplass. *«En av grunnene til det er at vi har alt, eller i hvert fall mye, digitalt – det ligger på nett. Det ligger jo åpent, og det er greit at vi går inn på hverandres planer og titter.»* Dette kan blant annet

være ukeplaner. Da kan andre bare å gå inn og tittle og evt. føye til det de skal gjøre felles denne uka. Det ligger jo åpent, og ansatte synes det er greit at de går inn på hverandres planer og titter.

De sier at det er viktig at man strukturerer seg og skaper gode rutiner for hvor man legger inn pedagogiske opplegg. Videre sier respondentene at ledelsen må gå foran å vise vei. Dette er det gjort forsøk på, men de sier at de kanskje ikke har vært flinke nok til å følge opp. «*Det må være noen som går og leder litt på den fronten da.*»

Bruk av læremiddel på ulike nettsted

Respondentene sier at det ligger enormt med materiell ute på ulike nettsted og nevner blant annet ulike kompetansesenter. De har brukt mye opplegg som andre har laget, men da med noen små tilpasninger. Ansatte opplever dette som en lettvinnt måte å skaffe seg kreativitet på. Respondentene sier at man ikke trenger å ”finne opp kruttet” på hver sin arbeidsplass.

De ønsker seg en oversikt hvor man finner ting. De tror ikke det er god nok struktur på dette i dag.

Læringsmiljø preget av trygghet

Ansatte sier de er avhengige av trygghet for at de skal dele kunnskap. De har behov for en trygg atmosfære der de skal kunne føle at de kan fortelle om egne bommerter. De ønsker seg en situasjon der det er akseptert å kunne komme med pedagogiske råd til kollegaer som kanskje vil gi en bedre forståelse for elevene.

Fagdager

Respondentene ønsker seg fagmøter satt i system, for i slike møter deles kunnskap. «*Jeg tenker på sånne fagdager. I norsk, matematikk og engelsk har det jo vært, men jeg savner fagdager i andre fag, for eksempel kunst- og håndverk, naturfag, samfunnsfag.*» Det er ønskelig med slike møter i flere fag enn hovedfagene. Ansatte sier også at deltakelse på

fagdager er veldig lærerikt. Da får de lære av andre og se hvordan de gjør det i andre skoler. «Vi sitter på tuene våre i lille Namdalseid og tror at vi gjør alt riktig og bra.»

Organisering med to-lærer i klassen

Respondentene som har hatt erfaring med to-lærer, sier at de har lært mye gjennom dette. «Og så synes jeg vi får det fint, vi er heldige som er to i lag i en klasse så pass mye som det har vært de to første årene.» Dette gjør det enklere å få feedback på det man gjør i klassen.

Respondentene mener da at det kan være lurt la en «fersking» og en med erfaring fra læreryrke samarbeide om en klasse. Ansatte mener at der det legges til rette for slikt samarbeid, kan de dra nytte av hverandre, lage mer opplegg sammen og skrive ukeplaner sammen.

Mentorer

Noen av respondentene har opplevd at kollegaer frivillig har «adoptert» dem da de kom ny til skolen. Det å ha en mentor som kan vise, fortelle, dele og lære nyutdannede ut fra sine erfaringer, vil gjøre starten av en lærerkarriere lettere. «Men det er jo kjempesnedig, sånn som når jeg begynte på andre gangen, ble jeg kontaktlærer sammen med ..., sånn at vi var to stykker, en «fersking» og en litt mer dreven.» Ansatte mener derfor at kommunen bør utdanne mentorer, slik at det ikke blir personavhengig om du får en slik støtte eller ikke.

Kunnskap fra nytilsatte lærere

Respondentene mener de kan bli flinkere til å lære av nytilsatte som kommer med annen erfaring selv om dette har endret seg til det bedre de siste årene. De sier at det faktisk var litt av holdningene blant lærerne tidligere, at du som kom ny, skulle begynne med blanke ark. Du skulle liksom ikke overta den ”gamle skitten” som de andre hadde tjonet med. Ansatte tror egentlig tanken var god. Nytilsatte skulle få finne ut av saker og ting selv uten å måtte gå ”i gamle spor”. Respondentene sier imidlertid at det kan være godt å ha noen ”gamle spor” å gå i før du liksom selv kommer inn i det.

5.4 Funn fra den kvantitative undersøkelsen - Namdalseid skole

Spørreundersøkelsen jeg utformet omfattet to temaer med ulike påstander knyttet til skolekultur og pedagogisk ledelse. Som tidligere nevnt, velger jeg kun å presentere funnene knyttet til skolens kultur. Dette for å ivareta rektorenes anonymisering. Det ble sendt ut 20 skjemaer til lærerne, og svarprosenten ble 75 %.

Skolens kultur

Helt enig	Delvis enig	Verken eller	Delvis uenig	Helt uenig	Blankt
Påstand 1: Min organisasjon er en velfungerende organisasjon					
4	9	1			1
Påstand 2: Jeg føler at jeg er en del av et fellesskap					
13	2				
Påstand 3: Jeg er motivert til å gjøre denne skolen best mulig					
13	2				
Påstand 4: Skolens mål virker styrende på mitt arbeid					
7	5	2			1
Påstand 5: Beslutninger som er fattet, følger jeg lojalt opp					
12	3				
Påstand 6: Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil					
7	5	1	2		
Påstand 7: Mitt behov går foran skolens behov					
	1	3	5	6	
Påstand 8: Jeg er villig til å satse noe ekstra for skolens utvikling					
8	7				
Påstand 9; Skolens kultur gir rom for å prøve og feile					
11	3	1			
Påstand 10: Jeg ønsker å bruke andres kompetanse til å gjøre min undervisning best mulig					
11	4				
Påstand 11: Det foregår mye hverdagslæring på min skole					
8	6		1		
Påstand 12: Det er god samhandling mellom lærerne					

7	7	1			
Påstand 13: Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaene					
3	9	1	2		
Påstand 14: Jeg drøfter med kollegaer om hvordan undervisningen kan bli bedre					
6	8	1			
Påstand 15: Tid til samarbeid går utover egen planleggingstid					
3	7	1	3	1	
Påstand 16: Skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse					
7	5	2			1

Når det gjelder svaralternativene, valgte jeg å slå sammen svarene helt enig og delvis enig. Dette fordi det er vanskelig å vite hvorfor noen har valgt delvis enig og andre helt enig. Det jeg da fikk, er hovedtendensen i svarene. Det samme gjorde jeg med svarene helt eller delvis uenig. Hvis det var store forskjeller mellom ansatte, forutsatte jeg at dette kom fram under intervjuene.

I den kvantitative undersøkelsen (spørreundersøkelsen) svarte respondentene at de føler at de er en del av et fellesskap, at de er motiverte til å gjøre skolen best mulig, at skolens mål er styrende for deres arbeid og at beslutninger som er fattet, lojalt følges opp.

Skolen ser ut til å ha ansatte som er villige til å satse noe ekstra for skolens utvikling. Det er rom for prøving og feiling og et utbredt ønske om å bruke andres kompetanse til å gjøre egen undervisning bedre. Det foregår mye hverdagslæring på skolen, og det er god samhandling mellom lærerne. De aller fleste svarte at de prøver ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaer, og ansatte drøfter med kollegaer hvordan undervisningen kan bli bedre.

Når det gjelder tid til samarbeid, er det overvekt av ansatte som svarer at dette går utover egen planleggingstid, men 26 % sier at det ikke gjør det. Ansatte mener i hovedsak at skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse.

Når det gjelder om skolen er en velfungerende organisasjon, er ansatte enige i dette. De aller fleste svarte at skolen ikke har en kultur der folk gjør som de vil. Hovedgruppen svarte at behovet til den enkelte i hovedsak ikke går foran skolens behov.

5.5 Funn som er felles mellom skolene

5.5.1 Kvalitative undersøkelsen

Funn fra gruppeintervjuene skiller ikke så mye mellom skolene. Respondentene ved begge skolene føler at de er på riktig vei. De sier at det foregår, hva som blir delt og hvor det blir delt. De opplever ingen motstand mot å bruke tid til refleksjon. Respondentene ved begge skoler føler et fellesskap en del spontan frivillig og ustrukturert samarbeid både knyttet til elever og undervisningsopplegg. Respondentene føler likevel at det kanskje blir litt tilfeldig i hvilken sammenheng, men de ønsker seg bedre struktur på bruken av fellestid.

Videre er respondentene ved begge skoler enige om at det har skjedd en positiv utvikling når det gjelder kunnskapsdeling og begrunner dette med deltakelsen i de nasjonale satsingene der det er blitt vektlagt utprøving og refleksjon. De er også enige i at slike prosesser må ledes. Respondentene ønsker at de får holde på med samme satsingsområde over tid. Videre ønsker de at det må avsettes fellestid slik at tid til refleksjon blir prioritert. De ønsker at det avsettes tid til blant annet erfaringsdeling etter kurs. Det er også enighet om at bruken av felles læringsplattform gjør det lettere å få innsyn i andres praksis, men også at dette bidrar til mer deling. Respondentene ved begge skolene er opptatt av deling på team. De ønsker fortsatt fagdager. Ansatte ved begge skoler vektlegger viktigheten av et trygt miljø.

5.5.2 Kvantitative undersøkelsen

Når det gjelder hovedfunnene i spørreundersøkelsen, er også disse veldig like mellom skolene. I den kvantitative undersøkelsen (spørreundersøkelsen) svarer respondentene at de føler at de er en del av et fellesskap, at de er motiverte til å gjøre skolen best mulig, at skolens mål er styrende for deres arbeid og at beslutninger som er fattet, lojalt følges opp.

De sier videre at skolen har ansatte som er villige til å satse noe ekstra for skolens utvikling. Det er rom for prøving og feiling, og et utbredt ønske om å bruke andres kompetanse til å gjøre egen undervisning bedre. Respondentene svarer at det foregår mye hverdagslæring på skolen, og det er god samhandling mellom lærerne. De aller fleste svarer at de prøver ut nye

undervisningsopplegg sammen med kollegaer, og ansatte drøfter med kollegaer hvordan undervisningen kan bli bedre.

Når det gjelder tid til samarbeid, er det overvekt av respondentene som svarer at dette går utover egen planleggingstid. De mener i hovedsak at skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse.

Når det gjelder om skolen er en velfungerende organisasjon, er respondentene enige i dette. De aller fleste svarer at skolen ikke har en kultur der folk gjør som de vil. Flesteparten svarer at behovet til den enkelte i hovedsak ikke går foran skolens behov.

Det kan ut fra dette se ut som om begge skolene har et godt utgangspunkt for skoleutvikling.

5.6 Funn som er ulik mellom skolene

Respondentene ved Statland skole fokuserer mye på nettverk/skolebesøk både for ansatte, men også for ledelsen. De sier at samarbeidet med Namdalseid skole har bidratt positivt med tanke på skoleutvikling. Dette nevnes ikke av ansatte ved Namdalseid.

Respondentene ved Namdalseid skole har fokus på viktigheten av det å ha en mentor når noen begynner sin lærergjerning. Dette nevnes ikke av ansatte ved Statland skole. Ansatte ved Namdalseid skole sier samtidig at organisering med to-lærer i en klasse bidrar til refleksjon over egen praksis. Kanskje kan ulikheten forklares med det respondentene ved Statland skole selv sier - at på grunn av lite fagmiljø, må alle samarbeide med hverandre. Dermed har de ikke behov for egen mentor.

Ansatte ved Namdalseid skole ønsker videre å utvikle PUNS (pedagogisk utviklingsteam) som en støtte for rektor i utviklingsarbeidet. De er positive til skolevandring og ønsker felles planleggingstid med assistentene. Ettersom assistenter ikke brukes ved Statland skole, er det ikke behov for slik fellestid.

6.0 Hva sier min empiri i forhold til de to forståelsesrammene om

hvordan kunnskapsdeling foregår?

For å forenkle begrepet kunnskapsdeling, utledet jeg på slutten av kapittel tre, 2 ulike forståelsesrammer for hvordan kunnskapsdeling foregår:

- a) Formell /struktureert læring; formelle og strukturerte prosesser (alt som omhandler «påtvunget samarbeid, administrativ og obligatorisk regulering, implementeringsorientert, binding til fast tid og sted/forutsigbarhet)

- a) uformelle og spontane prosesser; (alt som omhandler frivillig samarbeid, følelse av å være en del av et fellesskap, forventninger til å bruke hverandres kompetanse for å gjøre undervisningen for elevene bedre, spontanitet, utviklingsorientert, uforutsigbar)

Hva sier hovedfunnene i min empiri i lys av disse to forståelsesrammene? Ved å legge disse to forståelsesrammene oppå mine funn, håper jeg å øke forståelsen av hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i Namdalseid. Skjer deling av kunnskap gjennom formell/struktureert læring eller gjennom uformell/ustruktureert læring?

Begge skolene har et veldig godt utgangspunkt for kunnskapsdeling både gjennom strukturerte/formelle aktiviteter og gjennom uformelle og ustrukturerte aktiviteter. Dette begrunnes med funn i den kvantitative undersøkelsen. Her kommer det fram at ansatte føler at de er en del av et fellesskap, at de er motiverte til å gjøre skolen best mulig, at skolens mål er styrende for deres arbeid, og at beslutninger som er fattet lojalt følges opp.

Videre har skolene ansatte som er villige til å satse noe ekstra for skolens utvikling. Det er rom for prøving og feiling og et utbredt ønske om å bruke andres kompetanse for å gjøre egen undervisning bedre. Det foregår mye hverdagslæring på skolen, og det er god samhandling mellom lærerne. De aller fleste svarer at de prøver ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaer, og ansatte drøfter med kollegaer hvordan undervisningen kan bli bedre.

Når det gjelder tid til samarbeid, er det overvekt av respondentene som svarer at dette går utover egen planleggingstid, men at de likevel er motiverte til å bruke fellestid til refleksjon. De aller fleste svarer at skolen ikke har en kultur der folk gjør som de vil, og at behovet til den enkelte i hovedsak ikke går foran skolens behov.

Hvor finner vi igjen dette i praksis knyttet til uformell/ustrukturert kunnskapsdeling og formell/strukturert deling av kunnskap? Der går jeg til hovedkilden for min studie, nemlig gruppeintervjuene.

Når det gjelder ustrukturert/uformell kunnskapsdeling, kan det se ut som om dette ikke omfatter så mye refleksjon over egen undervisningspraksis, men mer det å dele tips med hverandre. Jeg får inntrykk av at det er lett å spørre hverandre om råd/dele ideer. Ansatte gir hverandre innsyn i hverandres arbeidsplaner. Dette kan lett gjøres gjennom læringsplattformen It's learning eller andre fellesområder. Dette med deling har utviklet seg over tid. Tidligere hadde begge skolene en praksis der det var mest vanlig å ha egne permer som sjelden ble brukt av andre.

I tillegg utveksles ideer til undervisningen også uformelt. Det kan være pedagogiske ideer og opplegg ansatte mener de har lyktes med og ønsker å dele med andre. Det er kanskje sjeldnere at ansatte deler det de ikke har lyktes med. Videre deles det uformelt opplevelser med barna, både faglig og sosialt.

Den uformelle kunnskapsdelingen ser ellers ut til å være lettest å få til ved Statland skole der det er få lærere. Ansatte der arbeider derfor tettere og møtes mer jevnlig. Når det gjelder Namdalseid skole, ser det ut som om den uformelle kunnskapsdelingen skjer på alle trinn. Det er kanskje lettest i småskoletrinnet der lærerne stort sett har de fleste fagene selv.

Ettersom skolene har ansatte som ønsker å lære av hverandre og er åpne for impulser fra andre, er det et veldig godt utgangspunkt for kunnskapsdeling gjennom formelle/strukturerte aktiviteter.

Funnene i den kvalitative undersøkelsen viser at det er her mesteparten av kunnskapsdelingen foregår. Jeg tror ikke dette skyldes motstand, men mer behovet for struktur og forutsigbarhet i en travel skolehverdag. Det er nok også gjennom denne kunnskapsdelingen det skjer mest refleksjon og kollektiv læring.

For det første sier respondentene at de har lært mye gjennom deltakelse i kommunale satsinger som har omfattet alle lærerne. Dette begrunner de med kollektiv læring gjennom utprøving av undervisningsopplegg og refleksjon i etterkant. De viser blant annet til tidligere satsing Fra ord til handling der det i utgangspunktet var lærere på s-trinn som var målgruppen, men som etter hvert omfattet alle lærerne ved de to skolene. Bare det at ikke alle startet samtidig, førte til frustrasjon og lite eierskap fra de andre i begynnelsen.

Respondentene sier at det fortsatt er lettest å gi kollegaveiledning på undervisningspraksis som er god og vanskeligere å gi tilbakemelding dersom de ser behov for endring av praksis. For å få tid til refleksjon, er lærerne fortsatt avhengige av at ledelsen tilrettelegger for slik kunnskapsdeling. Respondentene mener at har blitt bedre på å reflektere over egen praksis og dermed blitt utfordret på egne holdninger og verdier. De velger imidlertid fortsatt områder som er minst farlig, f.eks. i klasseledelse reflekterer de over hvordan start- og slutt på en time gjøres. Siste trinn innenfor skoleutviklingsprosjektet «klasseledelse» kommer til å omfatte relasjon lærer – elev, noe som vil utfordre den enkelte lærers verdisyn mer. De vil bli nødt til å ta stilling til en del krevende spørsmål. Hvorfor lykkes kollegaen med eleven som jeg ikke takler lite godt? Hvorfor lærer elevene bedre i parallellklassen? Har det noe med min undervisningspraksis å gjøre?

Respondentene sier at de lærer av refleksjon både innad på trinnet, men også i plenum. Muligheten til å arbeide på tvers av trinn, gjør at lærere får drøfte med lærere de til vanlig ikke jobber tett sammen med. Dette gjør at de kanskje blir mer utfordret i forhold til egen undervisningspraksis. I tillegg har de erfart at alle har noe å lære andre uansett trinntilhørighet.

Videre sier de at de lærer mest hvis de får holde på med samme utviklingsoppgave over tid. Dette forutsetter imidlertid at ledelsen holder i prosjektet, setter tydelige mål og etterspør resultat. Dette krever at det lages en forutsigbar plan med forventninger til framdrift gjennom milepæler.

Respondentene ønsker å delta på etterutdanning. Tidligere var dette motivert ut fra egeninteresse. Nå ser de imidlertid nytten av å dele erfaringene med kollegaene i etterkant, noe som krever struktur. De mener ledelsen må tilrettelegge for dette enten på trinn eller i plenum. Respondentene sier at det ellers vil medføre at kunnskapsdeling ikke skjer. Dette

begrunnes ikke i uvilje fra ansattes side, men at en travel hverdag gjør at slik deling blir glemt etter en stund.

Det er også positivt at respondentene ønsker mer samarbeid med andre. De sier at de ønsker å lære av hverandre, og at de gjerne «stjeler» av andre både internt og eksternt. Eller som de sier: *»Hvorfor finne opp kruttet en gang til?»*. Andre respondenter sier at de synes det er artig å dele med hverandre, mens andre mener at de også finner mye spennende på nettet.

Statland skole ønsker spesielt at samarbeidet mellom skolene videreutvikles. Respondentene ved begge skolene verdsetter også samarbeidet kommunen har med de andre 10 kommunene og de to videregående skolene i regionen. Her nevner de blant annet fagsamlingene som gjennomføres felles for lærere fra grunnskole og videregående skole. De ser også nytten av å besøke andre skoler som har kommet langt innenfor et område de selv skal jobbe med.

I arbeidet med kvalitetsutvikling kan man derfor ha nytte av kollegialt orientert analysearbeid med utgangspunkt i det som har fokus til enhver tid. Arbeider man med vurdering, klasseledelse eller arbeidsmåter i regning, kan man analysere seg fram til sterke og mindre sterke sider i forhold til fokusområdet og til slutt kollektiv refleksjon på hvordan man kan bli bedre. Det er på denne måten skolene har arbeidet de siste årene, men bruken av ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen kan med fordel brukes mer bevisst. Kanskje er det en tanke å kjøre deler av undersøkelsen og ikke hele hver gang. Kanskje er det lurt å få ekstern bistand til evalueringen av resultat? Dette har skolene fått gjennom den siste satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Noen ganger kan det være lurt å få eksterne blikk til å vurdere seg.

Ut fra dette konkluderer jeg med at kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid i hovedsak skjer gjennom strukturert og formelle kunnskapsdeling. Her skjer det også mer refleksjon over egen praksis. Dette krever imidlertid at ledelsen tilrettelegger gjennom systematisk, forutsigbar og strukturert bruk av fellestid. Samtidig må ledelsen bruke de ulike læringsarenaene til kollektiv læring.

Funnene viser samtidig at det har skjedd en positiv utvikling med tanke på lærernes kunnskapsdeling gjennom ustrukturerte og uformelle arenaer. Dette har utviklet seg de siste årene, mest sannsynlig som en effekt av de kommunale satsingene de siste årene. Dette danner et veldig godt utgangspunkt for videre utvikling.

7.0 Oppsummering og veien videre mot en bedre kunnskapsdeling

i skolene i Namdalseid kommune

Formålet med oppgaven min var å finne ut hvordan kunnskapsdeling foregår i skolene i Namdalseid i lys av de to forståelsesrammene for hvordan kunnskapsdeling foregår; formell/strukturert læring og uformell/ustrukturert læring. Hva fant jeg ut?

For det første har skolene i Namdalseid kommune et godt utgangspunkt for videre læring. Respondentene opplever å være en del av et fellesskap og er motiverte til å gjøre skolen best mulig,

Videre svarer respondentene at skolene har ansatte som er villige til å satse noe ekstra for skolens utvikling. Det er rom for prøving og feiling, og et utbredt ønske om å bruke andres kompetanse for å gjøre egen undervisning bedre. Det foregår mye hverdagslæring på skolen, og det er god samhandling mellom lærerne.

Respondentene sier at det skjer mest kunnskapsdeling gjennom formelle/strukturerte læringsaktiviteter. Her skjer den kollektive læringen, og her skjer også det meste av refleksjonen over egen praksis. Samtidig skjer det kunnskapslæring både uformelt og ustrukturert.

Hvordan kan skoleledere og skoleeier legge til rette for enda bedre kunnskapsdeling i Namdalseid?

For det første er det viktig at arbeidet med å opprettholde og videreutvikle et trygt læringsmiljø der det er rom for prøving og feiling, fortsetter. Skoleledelsen må holde seg orientert om ny forskning, motivere ansatte til å prøve ut nye arbeidsformer og støtte den enkelte i dette arbeidet. Det at skoleledelsen tilrettelegger for samarbeid mellom trinn og mellom skoler, kan bidra positivt til dette. Her blir det viktig at skoleledelsen både setter krav, men samtidig er åpen for at endringsarbeid tar tid.

For det andre er det avgjørende å ta på alvor ansattes behov for strukturert og forutsigbar bruk av fellestid til skoleutvikling. Det anbefales derfor at det legges en felles plan for skolene per semester, men med muligheter for litt forskyvning dersom noe uforutsett skulle dukke opp. I denne planen legges det inn tid til refleksjon både internt ved den enkelte skole, men også på tvers av skolene. Den kommunale planen samkjøres med den regionale skoleutviklingsplanen for å få til en helhetlig satsing på skoleutvikling.

Når det gjelder skoleutvikling framover, må dette ta utgangspunkt i de gode erfaringene fra tidligere satsinger i kommunen. Avgjørende her er at skoleutviklingen skal omfatte hele kollegiet. Dette kan bidra til mindre» strekk i laget». Det blir videre viktig at det vi gjør framover, er basert på forskning om det som fungerer. Gjennom dette kan ansatte holde seg kollektivt oppdatert. I tillegg må utprøvingen være praksisnær; dvs. ta utgangspunkt i det som skjer i klasserommet. Dette har vist seg å være motiverende for ansatte. Gjennom utprøving og refleksjon på trinn, mellom trinn og skoler, vil kunnskapsdeling forgå strukturert. Dette anbefales også av programsekretariatet for Kunnskapsløftet – Fra ord til handling i deres sluttrapport (s. 3) der de sier at statlige program framover bør ivareta det helhetlige perspektivet med mål og tiltak knyttet til pedagogisk praksis som understøttes av organisatoriske endringer. Videre anbefales det s. 6 i rapporten at kompetanseutvikling bør knyttes tett opp til den praksis som skal endres. Dette fordi lærernes kompetanse, motivasjon og engasjement er en forutsetning for å få til varig endring

Med tanke på skoleutvikling framover, vil det også være viktig for ledelsen å prioritere bort for å kunne fordype seg over ett til to områder samtidig. Dette vil gi lærerne tid til å sette seg inn i teori/forskning, prøve ut og reflektere sammen med kollegaer. Endring tar tid, og før det er implementert i daglig drift, kan det ta flere år. Ledelsen må derfor legge inn rutiner for å sjekke tilstand over lenger tid enn selve prosjektfasen. Dette kan f. eks. skje gjennom rektors skolevandring. I tidligere nevnte sluttrapport Kunnskapsløftet – Fra ord til handling s. 4 anbefales det at det må settes tydelige krav til skoleledelsens rolle. Dette mener de er avgjørende for å få til planlagt endring. I samme rapport s. 7 anbefales det at nasjonale satsinger i sin innretning må legge opp til forpliktende og langsiktig arbeid fordi det kreves langsiktighet og utholdenhet for å få til varig endring.

Ansatte viser stor interesse for både etter- og videreutdanning. Det blir derfor viktig at dette behovet tilfredsstilles framover. Utgangspunktet må imidlertid være at det er kommunens

behov for kompetanse som prioriteres. Så langt har det imidlertid vært samsvar mellom den enkeltes behov og skolens behov. Når det gjelder videreutdanning, må først kompetansen styrkes innenfor fag der kommunen er sårbar. Etterutdanning innenfor et område bør gis til minst to lærere samtidig for å sikre kunnskapsdeling i etterkant. Skoleeier må utarbeide en kommunal plan som går over flere år for å gi ansatte forutsigbarhet med tanke på etter – og videreutdanning. Skoleeier må også vurdere hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres lokalt og hvilke som skal arrangeres i regi av det regionale skoleutviklingssamarbeidet.

Fagmøter på tvers av skolene bør videreutvikles. Dette begrunnes med at det er få lærere innenfor hvert fag, spesielt ved den enkelte skole, men også totalt i kommunen. Derfor bør skolelederne motivere og prioritere også fagsamlingene regionalt der lærere fra grunnskole og videregående skole drøfter ulike områder innenfor prioriterte fag. Til nå har dette omfattet norsk, engelsk og matematikk. Det er et uttrykt ønske fra ansatte at fagsamlingene utvides til å omfatte flere av fagene i grunnskolen. Det er allerede her planer om fagsamlinger innenfor fremmedspråk og praktisk-estetiske fag.

Rektor må også bli en enda bedre pådriver og tilrettelegger for at ansatte kan dele kunnskap enten på felles læringsplattform eller på andre arena. Ansatte må motiveres til å dele undervisningsopplegg mer enn de gjør i dag. Målet må være å opprette en ressursbank innenfor det enkelte fag eller tema.

Skoleeier må tilrettelegge for nettverk av skoler i regionen. Dersom flere skoler jobber med samme prosjekt, bør det tilrettelegges for erfaringsutveksling og drøftinger mellom disse. I regionen er det mange små skoler, og fagmiljøet kan derfor være for lite til å få i gang tilstrekkelig refleksjon i egen kommune. I tidligere nevnte sluttrapport Kunnskapsløftet – Fra ord til handling s. 4 anbefales det at støtte til skoleutvikling alltid bør gå via skoleeier. Dette fordi en sterk, tydelig og kompetent skoleeier er en viktig forutsetning for skoleutvikling. Videre anbefales det s. 5 at utviklingsprosjekter kobler seg til ekstern kompetanse da inspirasjon og støtte utenfra ofte er nødvendig for å tenke nytt og komme videre i utviklingen.

Skoleledelsen må også tenke på kunnskapsdeling når skoledagen organiseres. Det er viktig at sammensetningen av lærere/kompetanse i en klasse/på et trinn blir så komplementær som mulig. I tillegg bør trinnet bestå av både «gamle travere» og nyutdannede lærere. Dermed skapes en naturlig arena for en gjensidig kunnskapsdeling. Her må skoleeier prioritere mentorutdanning i kommunen.

Rektor ved Namdalseid skole må videreutvikle PUNS (pedagogisk utviklingsgruppe ved Namdalseid skole). Det å nyttiggjøre seg denne ressursen, vil kunne gjøre forankringen lettere, avlaste skoleledelsen og bidra til høyt læringstrykk på det enkelte trinn.

Funnene jeg fikk fram i masteroppgaven min kan dermed brukes til utvikling av egne skoler, men de kan også være en hjelp for andre skoleledere og skoleeiere i deres arbeid med å videreutvikle kunnskapsdeling blant ansatte ved deres skoler.

Litteratur

Andreassen, Roy Asle, Irgens, Eirik J. *Skoleledelse – betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2009

Grøterud, Marit og Nilsen, Bjørn S. *Ledelse av skoler i utvikling*. (2001) Gyldendal Akademisk

Hargreaves, Andy (2008) *Lærerarbeid og skolekultur*. 1. utg., 8. opplag) Gyldendal Norsk Forlag AS 1996

Imsen, Gunn (2, utgave 2000). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. TanoAschehoug

Jacobsen, Dag Ingvar (2. utgave 2010). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget

Kunnskapsdepartementet. FOR-2014-07-01-987 fra 01.08.2014 – Forskrift til *Opplæringsloven*

Kunnskapsdepartementet. LOV-2014-06-20-54 fra 01.08.2014. *Opplæringsloven*

Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*

Roald, Knut, Andreassen Roy Asle og Ekholm, Mats. *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012 – 2017. Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*

Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005 Lærer elevene mer på lærende skoler?* I oppgaven forkortet til Snarveien

Artikler:

Gjersvik, R., m.fl. *En lærende skole. Utdanningsdirektoratet. Artikkel 4*

Rapporter:

Henning Fjørtoft og Gunnar Engvik (NTNU), Åslaug Bysveen og Carl F. Dons (HiST)
27.06.2014. Utviklingsprosesser i ungdomstrinn i utvikling. En studie av skolebasert kompetanseutvikling med et utvalg skoler i Sør-Trøndelag, pulje 1.

Nettsted:

Irgens, E.J. (etter Argyris 1990) <http://www.slideshare.net/goranmikkelsen/lrende-organisasjon-peter-senge?related=2>

Roald, Knut, Andreassen Roy Asle og Ekholm, Mats. *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012 – 2017. Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*

http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

Utdanningsdirektoratet (2008). Artikkelstafett. Artikkel 4

http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf

http://www.udir.no/Upload/KFOTH/Sluttrapport%20KFOTH/5/Sluttrapport_om_Kfoth_til_KD.pdf?epslanguage=no

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til informantene

Vedlegg 2: Skjema spørreundersøkelse

Vedlegg 2: Mal gruppeintervju

Vedlegg 1: Brev til informantene

Brev til informantene

Til lærere og rektorer ved Namdalseid skole og Statland skole

Jeg holder på å avslutte min masterutdanning i skoleledelse som jeg startet i 2009.

Tittelen på masteroppgaven er: **Hvordan foregår kunnskapsdeling i skolene i Namdalseid kommune?**

Veilederen min er professor Morten Øgård ved Universitet i Agder, Fakultet for Samfunnsvitenskap, Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag.

Formålet med oppgaven er å få kunnskap om hvordan kunnskapsdeling skjer i skolene i kommunen. Skjer den ustrukturert og spontan eller skjer den gjennom strukturerte og forutsigbare rammer.

Opplysningene som fremkommer i spørreskjema vil bli behandlet konfidensielt, og enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene fra spørreskjemaet slettes når oppgaven er ferdig.

Jeg håper dere alle kan og vil sette av litt tid til å gjennomføre spørreundersøkelsen, og dermed bidra til at jeg kan gjøre ferdig studiet. Resultatene fra spørreundersøkelsen for den enkelte skole vil bli gitt skolen.

Hvis dere lurer på noe, ta kontakt med bodil.lie@namdalseid.kommune.no

eller mobil 95 87 28 50.

SVARFRIST: FREDAG 07.03.2014

Namdalseid, 21.02.2014

Med vennlig hilsen

Bodil Lie

Vedlegg 2: Mal for spørreundersøkelsen for lærerne

SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE VED NAMDALSEID/STATLAND SKOLE

Skolens kultur

Påstand	Helt enig	Delvis enig	Verken - eller	Delvis uenig	Helt uenig
Min skole er en velfungerende organisasjon					
Jeg føler at jeg er en del av et fellesskap					
Jeg er motivert for å gjøre denne skolen best mulig					
Skolens mål virker styrende på mitt arbeid					
Beslutninger som er fattet, følger jeg lojalt opp					
Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil					
Mitt behov går foran skolens behov					
Jeg er villig til å satse noe ekstra for skolens utvikling					
Skolens kultur gir rom for å prøve og å feile					
Jeg ønsker å bruke andres kompetanse til å gjøre min undervisning best mulig					
Det foregår mye hverdagslæring på min skole					
Det er en god samhandling mellom lærerne					
Det er lett å få hjelp fra kollegaer					
Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaer					
Jeg drøfter med kollegaer om hvordan undervisningen kan bli bedre					
Tid til samarbeid går utover egen planleggingstid					
Skolen jobber systematisk med å utvikle faglig og pedagogisk kompetanse					

Pedagogisk ledelse

Påstand	Helt enig	Delvis enig	Verken - eller	Delvis uenig	Helt uenig
På vår skole er det ingen som er i tvil om hva ledelsen forventer av oss					
Lederen min har legalitet (nødvendig autoritet)					
Lederen min har legitimitet (tillit gjennom faglig pedagogisk dyktighet, lederegenskaper og personlige egenskaper)					
Ved vår skole er det vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med ledelsen					
Skolen har en tydelig pedagogisk ledelse					
Ledelsen belønner dyktighet					
Lederen inkluderer lærerne i skolens utvikling					
Det er ikke uvanlig at ledelsen er til stede i klasserommet mens undervisningen pågår					
Skoleledelsen prioriterer de viktigste oppgavene					
På min skole er det aksept for å prøve ut nye arbeidsformer					
Det er avsatt tilstrekkelig tid til samarbeid					
Ledelsen makter å samle personalet om viktige utviklingsoppgaver					
Skolen tar den samlede kompetansen i personalet i bruk					
Skolen har en klar plan for bruk av felles tid for de ansatte					
Arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet til skolens kjerneoppgaver					

Vedlegg 3: Mal gruppeintervju av lærerne ved de to skolene

Spørsmål til kvalitativt intervju

1. Hva legger dere i begrepet delingskultur?
2. Hvordan vil dere beskrive delingskulturen ved skolen her?
3. Hva tror dere kan være årsaken til hvorfor det er vanskelig å få til en velfungerende delingskultur i organisasjoner som skoler?
 - Mangel på økonomiske ressurser som gjør det vanskelig å samle kollegiet til erfaringsoverføring/læring
 - Mangel på faglige ressurser med tanke på å få etablert en delingskultur
 - Motstand eller uvilje fra de ansatte til å bruke tid og ressurser på deling
 - En skoleledelse/rektor (ved den enkelte skole) som har lite fokus på å etablere en delingskultur
 - Manglende støtte og oppmuntring/forventning fra den sentrale ledelsen i kommunen for å få etablert en delingskultur i skolene kommunen
 - Lite oppmerksomhet og trøkk fra den politiske ledelsen omkring spørsmålet om delingskultur
 - For vag og lite støtte fra de sentrale myndighetene for å etablere denne typen læringstiltak i kommunene
4. Hva kan vi gjøre i vår kommune og spesifikt i vår skole for å få etablert en delingskultur som kan være et mønster for andre skoler/kommuner i landet?