

Lærerkulturens betydning for skolen som lærende organisasjon

En studie av hvordan lærere i videregående skole
opplever lærerkulturen

Eva Grytan



Masterprogrammet i Utdanningsledelse UTLED 4090

UNIVERSITETET I OSLO

09.05.2014

Lærerkulturens betydning for skolen som lærende organisasjon

En studie av hvordan lærere i videregående skole
opplever lærerkulturen

© Eva Grytan

År 2014

Tittel: Lærerkulturens betydning for skolen som lærende organisasjon. En studie av hvordan lærere i videregående skole opplever lærerkulturen

Forfatter: Eva Grytan

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Servicesenteret Hedmark fylkeskommune

Sammendrag

Hvordan man i skolen mobiliserer for endring må hvile på en erkjennelse av at endringer best realiseres gjennom et positivt samarbeidsklima. Et positivt samarbeidsklima innenfor et system som vektlegger helhet og bedre læring for alle. Når skoler, skoleeier, byråkrater og regjering mobiliserer for en felles forbedringskultur kan dette gi en sterk kraft både individuelt og sammen (Fullan, 2014). I denne masteroppgaven har jeg studert hvordan tre lærere opplever den lærerkulturen de er en del av, og hvilken betydning denne får for utviklingen av skolen som en lærende organisasjon.

Med utgangspunkt i A. Hargreaves (1994) teori om lærerkultur, E. Wengers (1998) teori om profesjonelle læringsfellesskap har jeg undersøkt hvordan lærere beskriver den lærerkulturen de er en del av. Videre har jeg sett på dette i sammenheng med G. Berg (2000) modell som omhandler handlingsrommet hver enkelt skole har for utvikling av skolen i samspillet mellom den ytre formelle og den indre uformelle styringen. Jeg har valgt et deskriptivt forskningsdesign basert på en kvalitativ undersøkelse i form av dybdeintervjuer for innsamling av empiri. Intervjuspørsmålene ble kategorisert etter temaer, og på det grunnlaget foretok jeg en innholdsanalyse av materialet.

Mine funn viser at lærerne opplever ulike lærerkulturer i sin profesjonsutøvelse. Når lærerne beskriver det samarbeidet de tar del i gir de uttrykk for et begrenset faglig samarbeid. Kravene som stilles til lærerrollen oppleves negativt i forhold til ønsket om en samarbeidskultur. Lærernes beskrivelser av den individualistiske kulturen viser at individualismen kan ha andre betydninger og konnotasjoner enn de stereotype vi finner i tidligere forskningslitteratur. På den måten finner jeg at begrepet lærerindividualisme fremstår som langt mindre negativt i endringssammenheng enn det tidligere har gjort. Empirien gir et godt bilde av de organisasjonsmessige betingelsene og begrensningene som ligger til grunn for samarbeid, som jeg ser på som meningsfull i forståelsen av hvordan skolen skal ledes til endring. Selv om man ikke kan generalisere på bakgrunn av denne undersøkelsen, kan funnene gi retning til videre forskning på feltet.

Forord

Dette forskningsarbeidet har vært både lærerikt og spennende. Spesielt har det vært interessant for meg som avdelingsleder i videregående skole å fordype meg i teori knyttet til kultur. Det har vært meningsfullt å se sammenhengen mellom teori og den praksis jeg selv opplever i min profesjonsutøvelse.

Det er spesielt viktig for meg å takke lærerne som med sin profesjonelle kunnskap og refleksjoner rundt egen praksis har bidratt til høy kvalitet i sine besvarelser i intervjuene. Uten dere hadde denne undersøkelsen ikke vært mulig å gjennomføre.

Jeg retter en spesiell takk til veileder Eli Ottesen som har gitt meg mange konstruktive tilbakemeldinger og utfordret meg underveis i arbeidet.

Eva Grytan

Innhold

Sammendrag.....	IV
Forord.....	VII
1 INNLEDNING, TEMA, PROBLEMSTILLING.....	1
1.1 Innledning og bakgrunn for tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	4
2 EN PROFESJON I ENDRING.....	6
2.1 Profesjonsstudier.....	6
2.2 Lærerprofesjonen i en historisk kontekst.....	8
2.3 Lærende organisasjon.....	10
2.4 Forskningen viser.....	13
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	15
3.1 Profesjonelle læringsfellesskap.....	15
3.2 Profesjonens handlingsrom.....	17
3.3 Lærerkulturer.....	22
3.4 Oppsummering.....	27
4 METODE.....	28
4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ forskningsmetode.....	28
4.2 Utvalg og informanter.....	29
4.3 Innsamling av data.....	30
4.3.1 Intervjuguide.....	30
4.3.2 Gjennomføring av intervju.....	31
4.4 Bearbeiding og analysestrategi.....	32
4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	33
4.6 Ethiske overveielser.....	35
5 ANALYSE AV EMPIRI.....	37
5.1 Informantene.....	37
5.2 Lærernes refleksjoner knyttet til ulike lærerkulturer.....	38
5.2.1 En individualistisk lærerkultur.....	38
5.2.2 En samarbeidende lærerkultur.....	43

5.2.3	Påtvungen kollegialitet som kultur.....	45
5.2.4	Balkanisering som kultur	47
5.3	Oppsummering av empirisk analyse.....	48
6	DISKUSJON	52
6.1	Den individualistiske lærerkulturen	52
6.2	Den samarbeidende lærerkulturen.....	54
6.3	Påtvungen kollegialitet som kultur.....	57
6.4	Den balkaniserte lærerkulturen	58
6.5	Handlingsrom til diskusjon.....	59
6.6	Kritikk av egen forskning.....	61
7	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	62
	Litteraturliste	65
	Vedlegg/Appendiks	68

1 INNLEDNING, TEMA, PROBLEMSTILLING

1.1 Innledning og bakgrunn for tema

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* innledes med at Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole. Men norsk og internasjonal forskning viser at våre skoler har svakheter. Det gjelder særlig ferdighetssvikt i sentrale fag, hvor det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Vi lever i en tid hvor samfunnet stadig blir mer komplekst og mangfoldig og viktigheten av å skape et godt grunnlag for livslang læring øker. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet gir oss kunnskap skolen kan bruke i arbeid for endring og utvikling. Til dette er det behov for kompetente lærere og skoleledere med positive holdninger.

Å være lærer på en skole er en kompleks jobb. Et vanlig bilde av lærerens arbeid er at det blir utført i et klasserom med elever – læreren stiller spørsmål, gir instruksjoner, veileder, holder orden, gjennomgår lærestoff og setter karakterer. Styringsdokumenter, som f.eks. opplæringsloven og læreplanen, beskriver profesjonens oppgaver og stiller krav til utøvelse av dem. Men å være lærer innebærer langt mer enn pedagogikk, undervisning og metoder. Aspekter som utvikling og yrkeskarriere, forhold til kolleger, status og belønning og ledelsen de arbeider under er også med og påvirker kvaliteten på det som skjer i klasserommet.

Skoleverket, forstått som dagens grunnleggende strukturer for opplæring og undervisning, ble utformet for andre formål og i en annen tid. Hargreaves hevder at mens samfunnet er på vei inn i den postindustrielle, postmoderne tidsalder, fortsetter skolene og lærerne å klamre seg til byråkratiet og modernitetens vaklende byggverk; til rigide hierarkier, isolerte klasserom, atskilte fagseksjoner og foreldede karrieremønstre (Hargreaves, 1994).

Peter Senge retter også oppmerksomheten mot at dagens skole ble til under de tidligere stadier av den industrielle tidsalder da han i forordet til Michael Fullans bok «Å dra i samme retning» stiller spørsmål om vi er klare til å ta utdanning på alvor. Han beskriver hvordan skolen er organisert etter samlebåndsprinsippet (1. trinn, 2. trinn, 3. trinn osv.), basert på standardiserte læreplaner som styrer hver eneste del av dagen, og inngrodde, rigide læreplaner som undervises av lærere hvis funksjon først og fremst er å holde kontroll på elevene (Senge, 2014). Senge

beskriver skolesystemet som en konsekvens av den industrielle økonomi, der målet er å skape produktiv og økonomisk kapital. Han hevder at vår tids største utfordring ikke er å utvikle økonomisk konkurransedyktighet, men å skape samfunn som ikke bare er «bærekraftige», men også *fornyende* – samfunn som forhøyer naturkapital og sosial kapital. Senge peker på at det voksende gapet mellom det elevene trenger å forstå (f.eks. andre kulturer og sosiale, teknologiske og økologiske systemer), så vel som det de trenger å gjennomføre (f.eks. samarbeid om å løse komplekse problemer) og det vi tradisjonelt har undervist, er hovedårsaken til at ungdommen synes skolen blir mindre og mindre relevant for dem og deres liv (Senge, 2014).

I denne masteroppgaven ønsker jeg å få et innblikk i hvordan skolekulturen er i rask endring i en postmoderne tid. Fokus rettes mot profesjonsutøverens egen opplevelse av oppgaver og krav. Jeg lar søkelyset så å si trenge gjennom skolens yttervegger, for at lærerne skal få beskrive sin opplevelse av skolens indre liv.

Min erfaring som lærer og leder er at det kan være utfordrende for profesjonen å møte alle krav og forventninger til yrkesutøvelsen. Ikke minst gjelder det lærerens egen forventning til kvalitet i utførelsen av oppgavene. Profesjonen utsettes for et tøffere tidspress når det stadig kommer noe nytt til som skal rommes i de eksisterende strukturer og ansvarsområder. Som lærere og ledere utvikler vi «mentale kart», som er til hjelp i vår kompliserte og mangfoldige skolehverdag. Gjennom skoledagen må vi stadig foreta et organisert utvalg av data når vi skal forholde oss til ulike mennesker og situasjoner, og kulturen er den basen vi innhenter slike data fra.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I norsk skole har statlige reformer spilt en dominerende rolle som endringsstrategi i etterkrigstiden. Møller uttrykker at man på 70-80 tallet var opptatt av å la «de hundre blomster blomstre» lokalt, men på begynnelsen av 90-tallet svingte pendelen tilbake til sterkere sentral styring (Møller, 2000, s.8). Reform 94 for videregående opplæring hadde til hensikt å reformere struktur og innhold i fagtilbudene, samt sikre at elever mellom 16 og 19 år har rett til tre års videregående opplæring. En omfattende læreplanreform ble gjennomført. Reform 97 gav skolestart for 6-åringene og en 10-årig grunnskole ble innført, samt nye læreplaner ble

introdusert. Samtidig ble nye systemer for styring, samarbeid og evaluering etablert. Fokuset rettes mot lederrollen og lederansvaret når det gjelder kvaliteten på undervisningstilbudet (St.meld.nr.37 (1990-91)). Hensikten er å utvikle skolen der lederen utpekes som nøkkelen til dette (Berg, 2000). Vi så en ny endring i skolens innhold, struktur og organisering når læreplanverket for Kunnskapsløftet og læringsplakaten ble introdusert av en borgerlige samarbeidsregjeringen.

Skolens formelle oppdrag kommer til uttrykk gjennom mål, læreplaner, lover og regler. Den uformelle styring i skolen har sitt grunnlag i historiske og kulturelle forhold. Det er med bakgrunn i dette jeg ønsker å undersøke hvordan lærerne opplever og erfarer lærerkulturen de er en del av.

Berg skriver at de politiske beslutningene skolen styres av er preget av synet på skolen som en allmennskole og som en utvalgsskole, noe som gir ulike oppfatninger i samfunnet om innholdet i skolens statlige mandat. Dette kommer til syne i styringsinstrumentene– regel-, ramme-, resultat og målstyring. De ulike oppfatningene gir stor spennvidde av verdier og mål, som i det daglige skolearbeidet gir lærere mulighet til å drive sin virksomhet på svært ulike måter uten at de gjør seg skyldig i formelle tjenestefeil (Berg, 2000).

I prinsippet gir den mangetydige styringen av skolen når det gjelder spennvidde av verdier og mål, rom for både den tradisjonelle individualistiske arbeidsmåten så vel som den mer teamorganiserte. Kompleksiteten i lærerens yrkesrolle øker ytterligere når vi opplever en omfattende desentralisering og statlig deregulering. Dette gjør at det faktiske innholdet i skolens virksomhet blir avhengig av de lokale maktforholdene.

På det utøvende nivå dreier det seg om en styring gjennom en uformell påvirkning som springer ut av skolens historiske og samfunnsstrukturelt betingede verdigrunnlag. Det er gjennom disse verdiene organisasjonskulturene blir skapt (Berg, 2000).

«Yrkeskulturen bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres. Rent fysisk er læreren ofte alene i klasserommet, uten andre voksne til stede. Psykisk er læreren aldri alene» (Hargreaves, 1994, s.173). Lærerens arbeid i klasserommet blir sterkt påvirket av synspunkter og holdninger hos kollegene, både nåværende og tidligere. «Slik sett er lærerkulturen, forholdet mellom læreren og kollegene, et av de aspektene ved lærerens liv og arbeid som har størst pedagogisk betydning» (Hargreaves, 1994, s.173). Lærerkulturen vil på den måten få betydning for utviklingen av skolen som lærende organisasjon.

Jeg vil undersøke sammenheng og balanse mellom individualisme og samarbeidsformer og knytter dette til generelle tendenser i samfunnet, teorier om lærerarbeid, samt egne erfaringer som lærer og leder i skolen. Med dette som utgangspunkt velger jeg å se nærmere på følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere i videregående skole den lærerkulturen de er en del av?

Jeg undersøker denne problemstillingen med utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- Hvordan beskriver lærerne det samarbeidet de tar del i?
- Hvordan opplever lærerne at krav som stilles til lærerrollen har betydning for lærerkulturen?
- Hvordan beskriver lærerne organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeid?

Svarene jeg får ved å undersøke dette vil jeg drøfte i lys av teori om lærerarbeid og lærerkultur. Jeg vil drøfte funnene i forhold til samarbeidsdimensjonen, planleggingsdimensjonen og endringsdimensjonen i den skolekulturen lærerne er en del av.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgaven inneholder syv kapitler hvor den starter med innledning og bakgrunn for tema. I det første kapitlet gjør jeg rede for problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel to ser jeg nærmere på begrepet *profesjon* for å øke bevisstheten rundt de krav som stilles til kompetanse og det samfunnsmandatet profesjonen skal ivareta. Videre utdyper jeg lærerprofesjonens utvikling i en historisk kontekst før jeg gir en forståelsesramme rundt begrepet *lærende organisasjon*. Jeg avslutter med hvilke funn forskning har gitt knyttet til denne forståelsen. Det er med bakgrunn i denne forståelsesrammen jeg vil undersøke hvordan lærerne opplever den lærerkulturen de er en del av. Kapittel tre inneholder de teoretiske perspektivene jeg har valgt som utgangspunkt i mitt arbeid. Her presenterer jeg Etienne Wenger's teori om «praksisfellesskap», Gunnar Berg's betraktninger rundt yrkesgruppens profesjonalitet til å ta egne og relativt sett selvstendige beslutninger og de fire formene for lærerkulturer Andy Hargreaves beskriver. I kapittel fire gjør jeg rede for den metodiske

tilnærmingen jeg har brukt i mitt forskningsarbeid. Kapittel fem inneholder en presentasjon av sentrale funn som belyser min problemstilling. Analysen inneholder mine valg av sitater, som fungerer som illustrasjoner for mine fortolkninger. I kapittel seks diskuterer jeg hvordan lærerne i min studie opplever den lærerkulturen de er en del av. Underveis i diskusjonen besvarer jeg de tre forskningsspørsmålene. Her avslutter jeg kapitlet ved å se på kritikk av egen forskning. Det siste kapitlet inneholder en oppsummering og en konklusjon av studien.

2 EN PROFESJON I ENDRING

I dette kapitlet ser jeg nærmere på begrepet *profesjon* for å øke bevisstheten rundt de krav som stilles til kompetanse, samt bevisstheten rundt det samfunnsmandatet en profesjon skal ivareta. Når lærerne blir spurt om hvordan de opplever den lærerkulturen de er en del av, gjør de det på bakgrunn av den profesjonen de er en del av. Videre vil jeg utdype lærerprofesjonens utvikling i en historisk kontekst gjennom å se på dens skiftende rolle fra det førindustrielle- til det postmoderne samfunnet. Her har det foregått en interessant profesjonsreise fra presten som utøver gjennom de endringer som fører profesjonen inn i en lærende organisasjon i det moderne samfunnet. Jeg gir en forståelsesramme rundt begrepet *lærende organisasjon* for å avslutte med hvilke funn forskning har gitt knyttet til denne forståelsen. Det er med bakgrunn i denne forståelsesrammen jeg vil undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever den lærerkulturen de er en del av.

2.1 Profesjonsstudier

«Profesjonsstudier bruker vi som en samlebetegnelse på alle typer vitenskapelige studier av profesjoner, profesjonsutøvelse og profesjonsutøvere» skriver redaktørene Molander og Terum (s.13) i sin introduksjon til boken *Profesjonsstudier*. Profesjonsstudier rommer i likhet med de ulike vitenskapelige disiplinene som ligger til grunn, studier med ulik fokus, formål og perspektiver (Molander & Terum, 2008).

Samfunnets institusjoner er blitt avhengige av spesialisert teoretisk kunnskap hvor profesjonene er satt til å løse praktiske problem ved hjelp av denne kunnskapen. I tillegg forvalter profesjonene store samfunnsressurser. Profesjonene er ofte omstridte yrker da de har stor grad av definisjonsmakt og ofte tar de beslutninger som får store konsekvenser for menneskers ve og vel.

I boken *Profesjonsstudier* stilles det spørsmål om profesjonen er sitt samfunnsmandat bevisst, eller er den primært opptatt av å ivareta egne interesser. Det reises også spørsmål om profesjonsutøverne evner å holde orden i eget hus, og om det er behov for mer ekstern kontroll med deres yrkesutøvelse. Det økte kunnskapsnivået i befolkningen utfordrer de profesjonelles autoritet, og de kritiseres for på formyndersk vis å foreskrive hva som er menneskers beste (Molander & Terum, 2008). Når profesjonenes stilling problematiseres blir begrepene

profesjon og profesjonalisme oftere brukt av yrkesgrupper for å uttrykke en positiv selvforståelse og for å oppnå anerkjennelse av kompetanse.

Den amerikanske sosiologen Talcott Parsons sier at profesjonenes rolle som formidlere og fortolkere er knyttet til et *tillitsbasert ansvar (fiduciary responsibility)* (Molander & Terum, 2008). Dette er en tillit gitt av den som har behov for kompetansen hos profesjonsutøveren, til den som påtar seg ansvaret for utøvelsen. Dette innebærer både en maktrelasjon og en rettferdiggjøring. Profesjonsutøveren gis makt gjennom at han kontrollerer kunnskap og dermed «fortolkningsmidler». Kravet om rettferdiggjøring oppnås ved den plikt profesjonene har til å svare for hva de gjør, og gi gode grunner for sine handlinger. Å gi en rasjonell begrunnelse er den kulturelle modernitetens grunnleggende prinsipp og den mest allmenne normative fordring til profesjonell virksomhet. Profesjonens makt og kravet om rettferdiggjøring henger sammen ettersom maktbruk krever legitimering. En legitimering må også kobles til garantier for at makten ikke misbrukes. Dette krever ulike former for maktbinding, både interne (kollegial selvbinding) og eksterne (administrative og juridiske) kontrollmekanismer (Molander & Terum, 2008).

Profesjonens rolle som autorativ formidler og fortolker blir i dagens samfunn ikke tatt for gitt, profesjonen må i økende grad se sitt ansvar verdig ved å svare for seg på overbevisende måter.

Profesjonsbegrepet viser til «kunnskap» og dermed epistemiske verdier som «sann», «gyldig», «holdbar» osv., og til «ferdigheter» som kan være mer eller mindre godt utviklet. Når vi i hverdagsspråket beskriver en person som profesjonell setter vi ord på hans dyktighet til å handle eller utføre oppgaver innenfor et spesielt område. Dette performative aspektet ved profesjoner beskriver den praksis hvor profesjonens arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn (Molander & Terum, 2008).

Det organisatoriske aspektet beskriver hvordan yrket er organisert på en bestemt måte for å ivareta disse oppgavene. Profesjoner er yrkesgrupper som har kontroll over arbeidsoppgavene sine. Denne kontrollen er til dels en ekstern kontroll over adgang til arbeidsoppgavene, og til dels en intern kontroll over utførelsen av dem. At profesjonen har en internkontroll betyr at den har en autonomi i utførelsen av sine arbeidsoppgaver. Standardene for hvordan disse skal utføres er definert av profesjonen selv på grunnlag av den faglige kunnskapen den forvalter, ikke av en ekstern autoritet (Molander & Terum, 2008).

Profesjonsutøveren trenger innblikk for å utøve sitt yrke på en god måte, men også et løftet blikk for å se profesjonen fra utsiden. Systematiske studier av en profesjonell virksomhet kan bidra til dette ved å tydeliggjøre betingelsene profesjonsutøvelsen hviler på, løfte frem det som tas for gitt og klargjøre sammenhengen den inngår i (Molander & Terum, 2008).

2.2 Lærerprofesjonen i en historisk kontekst

I denne studien er det interessant å se lærerprofesjonen i et historisk perspektiv, da det kan bidra til en økt forståelse for hvordan et samfunn i endring får stor betydning for yrkesutøvelsen. Går vi langt tilbake i Norgeshistorien finner vi presten som utøvende i lærergjernen, og katekismen som pensum. Vi ser en tett tilknytning mellom stat og kirke der de ti bud gjør seg gjeldende i det norske lovverket. Kirken styrte skolen og staten gav lover og instruksjoner. Rundt midten av 1800-tallet kommer Norge i en annen situasjon på grunn av den store samfunnsendringen som skjedde. Den ble kalt den industrielle revolusjon, ikke fordi den skjedde fort, men fordi den førte til store endringer politisk, økonomisk, sosialt og kulturelt. Hele denne samfunnsendringen førte til krav om kunnskap på stadig nye områder. Profesjonalisering og faglig arbeidsdeling krevde mer kompetanse, et bredere innhold og et rikere fagspekter. Skolen måtte frigjøre seg fra det kirkelige styre, både organisatorisk og innholdsmessig. Det voks frem en tanke om at det var en viktig statsoppgave å sørge for at barn og unge av begge kjønn fikk utvikle seg til gangs menneske i et fritt samfunn. Skoleloven fra 1860 markerer et skille fra en formaldannende konfesjonsskole for et standssamfunn til en nytteorientert og verdslig skole for et mobilt organisasjonssamfunn. Staten fikk for første gang et økonomisk delansvar for grunnskolen. De nasjonal demokratiske impulser og motiver faller sammen og bryter med embetsstandens dannelsingsmonopol. De liberalistiske- og konservative impulser og motiver ville sammen forlike, forsone og integrere. Det folkelige skulle ikke gå ut av de naturlige rammene sine; eliten måtte som før spille den formative og rettleidende rollen. I denne og flere andre sammenhenger utgjorde lærerne og lærerstanden en mulig alternativ elite (Nerbøvik, 1999).

Lærerne skulle etter den nye skoleloven ha godkjent lærerutdanning fra seminar eller lærerskole. Staten skulle bære sin del av lærerlønningene, og lærerlønnen steg. Rundt 1885 hadde omtrent alle lærerne godkjent utdanning, og de vokste i antall.

På den ene siden fremhevet lærerne seg selv som arvtakere til prestens skolekompetanse, og på den andre siden dekket de det skrikende behovet for et folkelig-intellektuelt lederskap. På den måten steg lærerstanden frem som «de fremste blant likemenn», uttaler Nerbøvik (1999, s.52).

Lærerne sto frem som ledere i den politiske og kulturelle utviklingen. De sørget gjennom sin profesjon for at symboler og verdier som i utgangspunktet ble utformet av en elite, er blitt en del av vårt mentale univers. Lærerne fikk en rolle som nasjonsbyggere og kulturbærere.

Vi ser i denne utviklingen at profesjonen har kontroll over arbeidsoppgavene, også etter at kirken mistet sin makt gjennom en sekulariseringsprosess. Denne kontrollen er dels en ekstern kontroll over adgangen til arbeidsoppgavene, dels en intern kontroll over utførelsen av dem (Molander & Terum, 2008). Institusjonaliseringen av yrkesgruppen som profesjon kan ses på som en samfunnskontrakt hvor yrkesgruppen forplikter seg til å tjene visse allmenne interesser. Lærernes samfunnskontrakt gir dem en status som igjen gir dem spesielle muligheter til å fremme sine interesser. Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil ivareta oppgaver av allmenn interesse (Moland & Terum, 2008). En profesjonaliseringsprosess har funnet sted, slik jeg ser det.

Retter vi blikket mot overgangen til det postindustrielle samfunn ser vi en sosioøkonomisk strukturendring. Vi finner et økt antall personer i tjenesteytende yrker som er basert på høyere utdanning. Fortsatt er profesjonens rolle som formidlere og fortolkere knyttet til et tillitsbasert ansvar, basert på et maktforhold mellom den som innehar kompetansen og de som trenger den. Men ansvaret stiller også krav til profesjonen om å svare for sin praksis. Kravet om rasjonell begrunnelse er den kulturelle modernitetens grunnleggende prinsipp og den mest allmenne normative fordring til profesjonell virksomhet (Molander & Terum, 2008). Mindre blir tatt for gitt og stadig mer blir åpent for prøving. Dette gjør at lærerne nå må bruke argumentenes overbevisende kraft som eneste legitimeringsgrunn (Molander & Terum, 2008). Profesjonens makt og rettferdiggjøring henger sammen da maktbruk krever legitimering. Dette krever ulike former for maktbinding, både interne og eksterne kontrollmekanismer. Økt kontroll gjennom rettsliggjøring og mer spesifikke standarder fra statlig hold kan ses på som en deprofesjonalisering av læreryrket, da profesjonens autonomi svekkes.

Ved tusenårsskifte endrer styringsideologien i skolen karakter. Tyngdepunktet har forflyttet seg. Det er gjort en evaluering av Reform 94, og i sin innstilling til Stortinget om nasjonal vurdering av skolen sier kirke- utdannings- og forskningsdepartementet at det er betenkelig å

bruke mye tid og oppmerksomhet på å konstruere et vurderingssystem med kontroll som viktigste grunnlag. Man ønsker «å gi skolen tilbake til lærerne», og lærerne skal vises tillit (Møller, 2000, s.9). Lærerne og skolelederne fikk en unik mulighet til å ta initiativet til utvikling i skolen før tyngdepunktet igjen forflyttet seg. Da makten ble desentralisert økte det lokale handlingsrommet i skolen. Det krevdes en lokal beredskap av høy kvalitet for å møte samfunnets krav og behov samtidig som man skulle legge til rette for fremtiden.

For at lærere og ledere i skolen skal mestre dagens og fremtidens utfordringer kreves et samarbeid i en organisasjon som er utviklet til nettopp dette formålet, og blikket rettes mot begrepet *lærende organisasjon*.

2.3 Lærende organisasjon

Når krav om samarbeid skal innfris må det legges til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging (Roald, 2008). Da jeg skal undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever den lærerkulturen de er en del av, vil det være naturlig å spørre om hvordan de opplever denne tilretteleggelsen fra ledelsesnivå. Derfor velger jeg å se på skolen som en lærende organisasjon.

Erling Lars Dale peker på flere utfordringer når han skriver om skolen som en lærende organisasjon. Utviklingen i det videregående skoleverket kan beskrives sosiologisk som utvikling fra en organisk til en kritisk tilstand (Dale, 2008). Han forklarer at i det øyeblikket likevekten mellom det pedagogiske budskapet og mottakers evne til å avkode brytes, oppstår kriser. Når utviklingen har gått denne veien skyldes det at langt flere elever fortsetter sin skolegang etter grunnskolen. Situasjonen med «svak motivasjon og små forutsetninger» fra slutten av 1960-tallet forbedret seg ikke i løpet av 1970- og 1980-tallet, snarere tvert imot (Dale, 2008, s.288). Denne utviklingen stiller nye krav til profesjonsutøveren. Det performative aspektet ved profesjonen, der formalisert kunnskap må kombineres med skjønn, krever en analytisk kompetanse som må utvikles slik at den kan relateres til elevenes motivasjon og forutsetninger.

Gjennomføringen i videregående skole har ikke utviklet seg nevneverdig de siste 20 årene. Vi har et stort frafall i yrkesfagene, forskjellen mellom gutter og jenters skoleprestasjoner er markant i guttenes disfavør, og de sosiale forskjellene er fortsatt markante (Jøsendal & Tiller,

2014). Å imøtekomme disse utfordringene på en profesjonell måte setter store krav til profesjonens interne kontroll. Knytter vi begrepet *lærende organisasjon* til profesjonens yrkesutøvelse vil det gi mening, når det forventes en endringsutvikling. Hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon er å få en bedre skole som har fokus på kjerneoppgavene: å gi en god, tilpasset opplæring med høyt/økt læringsutbytte (Udir, 2009).

Ser vi på Utdanningsdirektoratet fremstilling av en lærende organisasjon i artikkelsamlingen om «en lærende skole» (2009), kan denne ses i relasjon til lærerkultur og profesjonsutøvelse. Vi kan se på organisasjonslæring som tilpasning, når skolen justerer sine mål og oppmerksomhet i forhold til omgivelsene. Organisasjonslæring kan beskrives som endring av antakelser; nærmere bestemt de felles antakelser og oppfatninger medarbeidere innehar. Knyttet dette til kulturbegrepet ser vi at organisasjonslæring beskrives som en endring av kulturinnholdet. Kunnskapsutvikling skjer i forholdet mellom handling og resultat, gjennom å utvikle en kunnskapsbase med god kvalitet. Hos profesjonsutøveren vil dette kreve evne til å samarbeide i profesjonsfellesskap som skal være felles for hele organisasjonen. Til sist kan organisasjonslæring beskrives som erfaringslæring og institusjonalisering av erfaringer, og organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid (Udir, 2009). På den måten kan det skapes en kultur for læring.

De nasjonale strategidokumentene som er knyttet til skolereformen "Kunnskapsløftet" (KD 2006), spesielt St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004), vektlegger at skolene må utvikle seg som lærende organisasjoner. Knut Roald viser til at dette kan forstås som et syn på utviklingsarbeid der en fremhever kollektivt baserte utviklingsprosesser ved den enkelte skole på den ene siden. På den andre siden kan begrepet "lærende organisasjoner" forstås mer som et uttrykk for en styringslogikk der staten utvikler nye system for nasjonal vurdering av kvalitet samtidig som kommunene og skolene får økt lokal frihet i styring av økonomi, organisering og utviklingsstrategier (Roald, 2008). St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* slår fast at lederne er sentrale for at skoler skal fungere som lærende organisasjoner, og her hevdes det at skolene må legge mer vekt på hvordan de kan ivareta sin egen læring. Det understrekes at skolen trenger kompetente lærere og skoleledere for å kunne møte de nye utfordringene samfunnet gir, og for å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Det krever profesjonelle praksisfellesskap som tar ansvar for den tillitt de er gitt gjennom sin autonomi i yrkesutøvelsen. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) presiseres det at lærende organisasjoner forutsetter *et tydelig og kraftfullt lederskap* som er seg bevisst på skolens kunnskapsmål. Mot dette settes *føyelige ledere* opp som en hemsko,

da slike ledere i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholden med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Sammen med manglende fleksibilitet, tradisjon for refleksjon og manglende læringstrykk, hemmes utviklingen av en læringskultur (Møller& Fuglestad, 2006).

En utdanningspolitisk kursendring er nødvendig da store investeringer i utdanning og skole ikke har ført til ønskede resultatene. Det satses på kompetanseutvikling for lærere, skoleledere og skoleeiere. Det er eksplisitt uttalt at gode ledere på alle nivåer er avgjørende for å sikre en god skole (Møller & Fuglestad, 2006).

St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) sier lite om teoretiske og praktiske implikasjoner i arbeidet med å legge til rette for organisasjonslæring. Skal «lærende organisasjoner» bli noe mer enn et relativt meningsomt slagord i skolen er det nødvendig å diskutere hva det betyr å legge til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging (Roald, 2008).

Hargreaves (1994) skriver at mange vestlige utdanningssystemer opplever en ekspanderende byråkratisk kontroll og standardisering av de tjenester de skal tilby. Dette til tross for et mer økonomisk selvstyre og skolebasert personalutvikling, er kontrollen over læreplaner, evaluering og selve lærerkorpset med få unntak i ferd med å bli mer sentralstyrt og detaljstyrt. I følge Hargreaves øker dette kløften mellom administrasjon og undervisning, mellom utdanningspolitikk og praksis, mellom utviklingsarbeid som prosess i vid forstand og de tekniske detaljene ved gjennomføring av de enkelte tiltakene. Han synliggjør ironien ved at utviklingen stadig møter oppfordringer om mer samarbeid, samtidig som det blir mindre å samarbeide om.

Utfordringene vi møter i streben etter et bedre utdanningssystem og et høyere læringsutbytte for elevene, hviler på de sterkt fokuserte normer og praksis. Løsningen finner vi i en felles agenda for stat, kommune/fylkeskommune og skoler hvor praksis anerkjennes og oppmuntres (Fullan, 2014). Michael Fullan legger vekt på at ansvarliggjøring er sentralt og uttrykker at den eksterne ansvarliggjøringen vil ha vanskelige kår om ikke den interne kommer først. Effektiv ansvarliggjøring har best vilkår for å lykkes om den praktiseres og forsterkes som et kollektivt ansvar. Fullan skriver at i skolesystemer der alle involverte parter innretter strategier for og har målrettet fokus på effektiv undervisningspraksis, blir *alle* lærerne, individuelt og kollektivt, bedre i det de gjør mens de fortsetter å etterstrebe enda bedre metoder. For å oppnå

profesjonsutvikling og ledelse av høy kvalitet kreves lagånd skriver Fullan. Den bygges når det oppstår identitet og tilhørighet mellom lærere og rektorer og mellom skoler og skoleeier der lærere og skoleledere er stolte av eget og kollegers arbeid –der lojaliteten er sterk, og der den samarbeidsbaserte konkurransen påvirker skolene til å etterstrebe stadig sterkere prestasjoner (Fullan, 2014).

2.4 Forskningen viser

Skolen er som arbeidsplass en sosial arena sammensatt av ulike organisasjonsmønstre og kommunikative praksiser. Skolen som institusjon er samtidig et resultat av sosiale, kulturelle og historiske tradisjoner som influerer profesjonsarbeidet (Møller, 2011). Det kan synes som om lærersamarbeidet i videregående skole er svakt utviklet på tross av utvidet fellestid som gir mulighet for mer praksisnær læring. Retter vi oppmerksomheten mot undersøkelser gjort i USA finner vi en studie av lærersamarbeid og undervisningskvalitet i videregående skoler som viser at lærere arbeider isolert. Dette var oppsiktsvekkende da forskerne forventet at det ville være mer lærersamarbeid med preg av å være ”lærende organisasjoner” (Lee mfl, 2010). Man konkluderte med at lærersamarbeid både i og på tvers av fag ikke er godt nok utviklet med tanke på å skulle utfordre fagkulturene og avdelingsgrensene i videregående skole. De samme forskerne fant også ut at det ikke ble oppmuntret til samarbeid fra ledelsens side. De amerikanske studiene støttes av nordiske studier hvor man har funnet at lærersamarbeid og ledelsens kommunikasjon og rolle i forhold til lærerne er preget av koordinering og praktisk tilrettelegging, mens kommunikasjonen basert på faglige og profesjonelle aspekter forekommer sjelden (Aamodt og Turmo, 2007; Raaen og Aamodt, 2010).

I sin avhandling *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole* skriver Kristin Helstad (2013) at det kan synes som et paradoks at selv om lærere oppgir at de savner kollegasamarbeid, og at de erfarer lite tilbakemelding fra kollegaer og ledere, oppgir de samtidig at de har liten tid og anledning til å prioritere kollegasamarbeid (Helstad, 2013).

Dale (2008) drøfter forskningsprosjektet *Profesjonslæring i endring* som er tilknyttet Forskningsrådets forskningsprogram Kunnskap, utdanning og læring. I prosjektet har en student hvordan kunnskapssamfunnets krav til læring møtes av den enkelte profesjonsutøver og

profesjonen selv. Forskningsprosjektets utgangspunkt var følgende spenningsforhold: På den ene siden blir det moderne samfunnet mer og mer avhengig av de profesjonelle tjenestene. På den andre siden er det spørsmål om de profesjonelles evne til endring gjennom læring (Dale, 2008). Forskningen viste at den profesjonskunnskapen allmennlærerne forholder seg til er lite systematisert. De har begrenset tilgang til profesjonsspesifikke ressurser som er utviklet spesielt for å støtte dem i deres yrkespraksis. Oppdatering og læring er «i stor grad individualisert og overlatt til personlig initiativ» (Dale, 2008, s.319). Allmennlærerens utvikling av profesjonsidentiteten er i hovedsak mer «praksisorientert og lokal forankret enn orientert mot de nye strukturene kunnskapssamfunnet kan tilby» (Dale, 2008, s.319). I følge rapporten fra forskningsprosjektet kan det synes som Utdanningsforbundet har vektlagt erfaringsbasert kunnskapsutvikling nedenfra og opp. Lærerne forteller også om mangel på «systematisk tilknytning til større ekspertisefellesskap», blant annet til «utdanningsvitenskap som forskningsfelt» (Dale, 2008, s.320). Konklusjonen blir at lærerne, ifølge forskningsrapporten, «frarøves med dette grunnlaget for det læringsdrivet som ligger i de læringsfremmede looping-dynamikkene og dermed også det potensialet for revitalisering av profesjonen som kan ligge i slike tilknytninger» (Dale, 2008, s.320).

Oppsummerer jeg disse forskningsresultatene ser jeg en tendens til at samarbeidet blant lærerne ikke er godt nok utviklet i retning av de krav som stilles til en «lærende organisasjon», og at årsakene er sammensatte.

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i kunnskap om profesjonsstudier for å gi en forståelsesramme for begrepet lærerprofesjon. Jeg ønsker å se lærerprofesjonen i lys av hva som styrer generell profesjonsutøvelse, for å øke forståelsen for de ulike sidene ved lærerprofesjonen. Jeg har fulgt læreren fra det førindustrielle samfunnet og frem til i dag, hvor de utøver sin profesjon i en lærende organisasjon. Når lærerne blir spurt om sine opplevelser av lærerkulturen, er det nettopp forventningene om en *lærende organisasjon* som er bakteppet for disse opplevelsene. Det bringer meg videre inn i de teoretiske perspektivene som skal ligge til grunn for analysen i studien.

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene jeg har valgt som utgangspunkt i mitt arbeid. Jeg vil diskutere flere teoretikers syn på begreper knyttet til skolens læringskultur, for å få en bredere forståelsesramme til min studie.

Jeg vil først presentere Etienne Wenger's teori om "praksisfellesskap". For å karakterisere sosial deltakelse som en lærings- og erkjennelsesprosess integreres komponentene mening, praksis, fellesskap og identitet i en sosial teori om læring. Komponentene knyttes til tenkingen om kultur, og til relasjonen mellom det individuelle og det kollektive.

Gunnar Berg er opptatt av det faktiske handlingsrommet yrkesgruppens profesjonalitet har til å ta egne og relativt sett selvstendige beslutninger. Hans betraktninger rundt dette autonomibegrepet knytter jeg til lærernes egne oppfatninger om yrkesutøvelsen.

Andy Hargreaves beskriver fire former for lærerkultur, som gir forskjellige implikasjoner for lærerarbeid og endringer i skole. Disse vil derfor bidra til relevant teori til kulturbegrepet.

Når studien stiller spørsmål om de organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeid, gjøres det med bakgrunn i den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom å lese Hargreaves teori om de fire formene for lærerkultur. Hvilken betydning individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering er gitt i forskningslitteraturen vil være interessant i analysen av de beskrivelsene lærerne gir.

3.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Etienne Wenger skrev boken "*Communities of Practice. Learning, meaning and Identity*", mens han forsket ved Institute for Research on Learning i Palo Alto, California. I hans beskrivelse av deltakelse, omfatter den ikke bare lokale former for engasjement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker. Deltakelse refererer til en mer omfattende prosess, som består i å være aktiv deltaker i sosiale fellesskapers praksiser og konstruere identiteter i relasjon til disse fellesskapene (Wenger, 1998). Han skriver at det å være med i et arbeidsteam er både en form for handling og en måte å høre til på. En slik deltakelse former ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er, og hvordan vi fortolker det vi gjør.

Skal sosial deltakelse karakteriseres som en lærings- og erkjennelsesprosess er det nødvendig å integrere flere komponenter i teorien. Til begrepet læring knytter Wenger komponentene mening, praksis, fellesskap og identitet. *Mening* betegnes som vår evne til – individuelt og kollektivt – å oppleve våre liv og verden som meningsfull. *Praksis* er betegnelsen på de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte et gjensidig engasjement i handling. *Fellesskap* betegner han som sosiale konfigurasjoner, hvor våre handlinger defineres som verdt å utføre, og vår deltakelse kan gjenkjennes som kompetanse. *Identitet* er en betegnelse for hvordan læring endrer, hvem vi er og skaper personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med våre fellesskaper (Wenger, 1998).

Ved å sette disse komponentene inn i en sosial teori om læring med en beskrivelse av hva de betegner, ser vi at de er tett forbundet og gjensidig definert. Begrepet ”Communities of Practice”, praksisfellesskap, er et konstituerende element i en bredere begrepsramme som handler om sosial læring (Wenger, 1998).

Wenger skriver at praksis etablerer kollektiv læring over tid. Den avspeiler både utøvelsen av virksomhet og de forbundne sosiale relasjoner. Disse praksisene tilhører fellesskapet, skapt over tid gjennom langvarig utøvelse av en felles virksomhet. Det blir derfor meningsfullt å betegne disse formene for fellesskap som praksisfellesskaper (Wenger, 1998). Det er et begrep som passer godt til skolen som lærende organisasjon hvor sosiale relasjoner utvikles over tid i profesjonelle læringsfellesskap.

Begrepet praksis betyr også handling, men ikke handling i seg selv skriver Wenger. Det er handling i en historisk og kulturell kontekst, som gir det vi gjør struktur og mening. I den forstand er praksis alltid sosial praksis. Et slikt praksisbegrep omfatter både det eksplisitte og det tause. Det omfatter det som blir sagt og det som ikke blir sagt. Det som representeres og det som blir antatt. Det omfatter språk, redskaper, dokumenter, bilder, symboler, veldefinerte roller, reguleringer og kontrakter, som forskjellige praksiser eksplisitterer en rekke forskjellige formål. Men det omfatter også de implisitte relasjonene, tause konvensjoner, subtile ledetråder, utrykte tommelfingerregler, gjenkjennende intuitive forståelser, grunnleggende antakelser og felles verdensbilder. De fleste av disse blir kanskje aldri artikulert, men er allikevel umiskjennelig tegn på medlemskap i praksisfellesskaper og avgjørende for, at deres virksomhet skal lykkes (Wenger, 1998).

For å forstå individualitet i lys av relasjonen mellom det individuelle og det kollektive rettes fokus mot begrepet identitet. Ser vi på begrepet identitet i lys av Wengers teori, som et integrert aspekt i hans sosiale læringsteori, kan det ikke skilles fra begrepene praksis, fellesskap og mening. I denne konteksten vil begrepet identitet begrense fokus til personen, men ut fra et sosialt perspektiv, på den ene siden. På den andre siden forstås begrepet som en utvidelse av fokus ut over praksisfellesskaper og retter oppmerksomheten mot bredere identifiseringsprosesser og sosiale strukturer. Fokuset på identitet peker også på spørsmål om ikke-deltakelse så vel som deltakelse, og om ekskludering så vel som integrering. Vår identitet omfatter vår evne og vår manglende evne til å skape de meninger, som definerer våre fellesskap og vår tilhørighet til disse (Wenger, 1998).

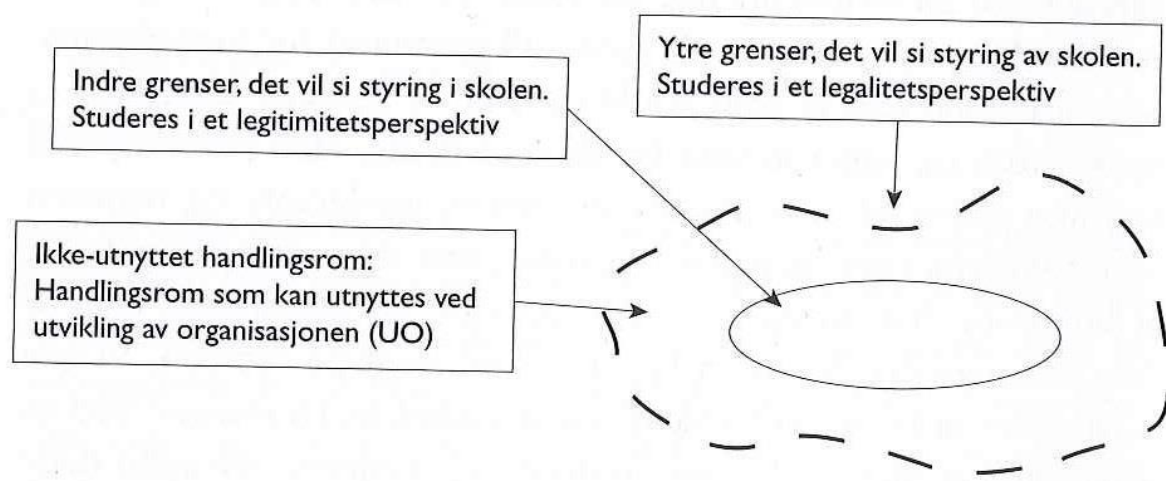
Wenger skriver at begrepet identitet tjener som akse mellom det sosiale og det individuelle, på den måten at disse to størrelsene kan beskrives i forhold til hverandre. Å tale om identitet i sosiale begreper vil derfor ikke si at man benekter individualiteten. Man ser på selve definisjonen av individualitet som en del av spesifikke fellesskapers praksiser. Det er den gjensidige konstitusjonsprosessen mellom fellesskapet og personen som belyses. I en dualitet er det samspillet som betyr mest, ikke evnen til å klassifisere (Wenger, 1998, s.170). Wenger mener det er unødvendig å si hvor den individuelle svære slutter og den kollektive svære starter. Den gjensidige konstitusjonen mellom individer og kollektiver viser seg gjennom vårt språk, våre praksiser, våre artefakter og vår verdensoppfatning. De avspeiler våre sosiale relasjoner. Selv de mest private tanker avspeiler bruk av begreper, bilder og perspektiver som vi forstår gjennom vår deltakelse i sosiale fellesskap (Wenger, 1998). Når lærerne i denne studien reflekterer over de ulike aspektene ved kulturen de er en del av, vil relasjonen mellom det individuelle og det kollektive synliggjøres. Som lærere vil de ut fra sin profesjon ha meninger og gjøre valg om hvilke arbeidsoppgaver det er best å løse sammen med andre eller alene. Det vil derfor være naturlig å rette oppmerksomheten mot begrepet profesjon, som åpner for et nytt perspektiv, som kan kommunisere med begrepet identitet, gitt definisjonen at den omfatter vår evne og vår manglende evne til å skape mening.

3.2 Profesjonens handlingsrom

En yrkesgruppes profesjonalitet handler om dens evne eller dens manglende evne til å skape mening i det faktiske handlingsrommet der yrkesgruppens egne og relativt sett selvstendige beslutninger fattes. Gunnar Berg betrakter dette autonomibegrepet fra to synsvinkler når det

anvendes på lærere. Den ene beskriver han som det valget læreren står fritt til når det gjelder valg av læremidler, arbeidsmåter, arbeidsformer osv, som er knyttet til selve undervisningssituasjonen. Denne gir han betegnelsen individuell autonomi. Den andre, kollektive autonomi, er knyttet til en skole som organisasjon, og ivaretagelsen av det handlingsrommet som fins innenfor de grenser som uttrykker omgivelsenes godkjenning av profesjonen (Berg, 2000). Det er det uutnyttede handlingsrommet som åpner for utvikling av organisasjonen.

Gunnar Berg beskriver skoleutvikling som et spørsmål om ytre og indre grenser. Læreplaner og andre offisielle styringsdokumenter markerer de ytre grensene for en skolevirksomhet som er godkjent av offentlige myndigheter. De indre grensene er i hovedsak en konsekvens av de rådende kulturene i skolen, gitt av de verdier som er etablert i skolen som institusjon. Skolens daglige virksomhet kan forstås i perspektiv av de rådende relasjonene mellom den ytre formelle og den indre uformelle styringen (Berg, 2000).

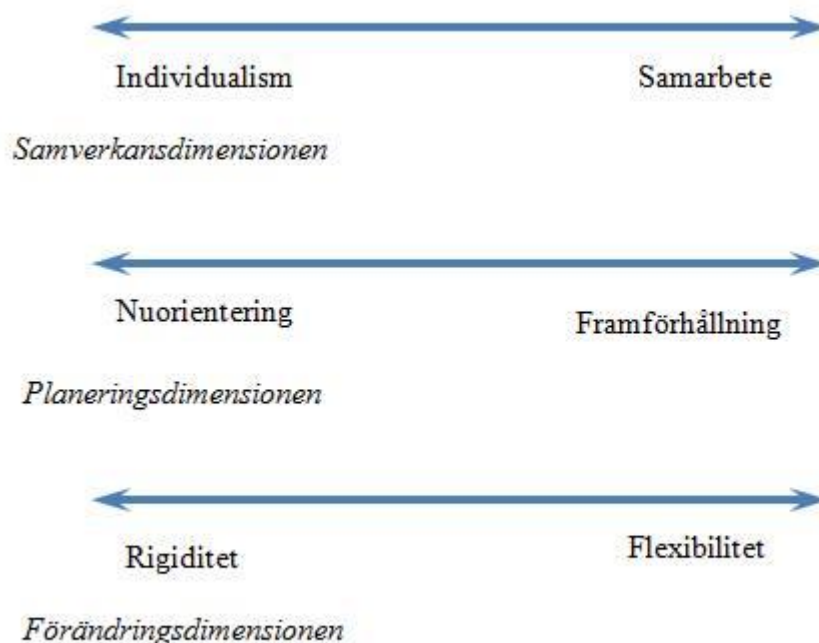


Figur 1. Friromsmodellen (Berg, 2000, s.28)

Berg skriver at de ytre grensene dels er styrt av forhold utenom skolen, men også av aktørens egne tolkninger av de grunnleggende intensjonen læreplaner og andre styringsdokumenter. Svaret på hvor de indre grensene går, finner vi ved å søke svar i de kulturene som gjennomsyrrer den enkelte skole. Berg og Wallin (1983) beskriver at grensene kan oppleves som flytende, noe de ser på som positivt med tanke på skolens utviklingsmulighet. I følge Berg og Wallin (1983) ligger det gode muligheter for at skolens ansatte kan påvirke og forme sin egen arbeidssituasjon i handlingsrommet mellom de ytre og indre grensene. Innenfor rammen av lokalt utviklingsarbeid og skolebasert vurdering kan vi finne svaret på hvilket uutnyttet handlingsrom

som foreligger og hvordan dette kan/skal utnyttes. Lokalt utviklingsarbeid i skolen kan dermed defineres som en virksomhet som på elevenes og pedagogikkens vilkår går ut på å forandre den tradisjonelle virksomheten generelt, som er regulert av det offentlige og har som mål å utnytte det tilgjengelige handlingsrommet. Kunnskap om de ytre grensene gir retning og forutsigbarhet og et grunnlag for oppdagelse av det uutnyttede handlingsrommet. Kunnskap om ytre og indre grenser avdekker det uutnyttede handlingsrommet, det vil si rommet for lokal skoleutvikling (Berg, 2000).

Ytterpunktene i det beskrevne handlingsrommet læreren er gitt kaller Berg for avgrenset og utvidet profesjonalitet. Han beskriver da den avgrensede profesjonaliteten som en konservativ, individualistisk og her – og – nå - orientert korpsånd, og knytter den til den skjulte læreplanens verdibase. Den skjulte læreplanen består av den sosialiseringen elevene møter i skolen. En korpsånd som beskrives som samarbeidende, fleksibel og fremtidsrettet knyttes til den offisielle læreplanen. De tre skalaene individualisme- samarbeid, skalaen her – og – nå orientering – framtidorientering og konservatisme – fleksibilitet kan brukes som et analyseverktøy av skolekultur. Den første belyser en samarbeidsdimensjon, den andre en planleggingsdimensjon og den tredje vil fange opp en endringsdimensjon (Berg, 2000).



Figur 2. Tre dimensjoner (Berg, 2000, s.129)

Berg konkluderer med at det sannsynligvis er en nødvendig forutsetning for lokal skoleutvikling at de aktive deltakerne i prosessen har en kompetansemessig aktørberedskap, som betegnes som utvidet profesjonalitet (Berg, 2000).

Berg skriver at det blant forskere er ulike oppfatninger om ledelse kan betraktes som en egen profesjon. For en mener at ledelse er et eget yrke, og begrunner det ut fra «tenkemåte» og «kjernen» i ledelse. Han mener tilegnelsen av kunnskapsbasen som passer til den nye yrkesutøvelsen skal frikoble lederen fra tidligere yrke. Lederen bør ikke opptre som lærer og heller ikke betraktes som det hverken av seg selv eller medarbeidere, da dette kan gi forventninger om at de skal opptre med utgangspunkt i de lojaliteter som knytter lærerprofesjonen sammen (Berg, 2000).

Ser vi på skoleledere som profesjonelle utøvere i lys av kriterier om at yrket har en statlig og samfunnsmessig anerkjennelse eller sanksjon, at yrkesutøveren skal ha en høy grad av autonomi, at de holdes sammen blant annet av en yrkeskode og at det eksisterer en kunnskapsbase som utgjør selve kjernen i profesjonen, skiller Berg mellom den «avgrenset profesjonelle skolelederen» og den «utvidet profesjonelle skolelederen» (Berg, 2000). Den første kan betegnes som «*fremst blant likemenn*» i den tradisjonelle regulerte/sentraliserte skoleorganisasjonen. Denne styringen kjennetegnes av at staten formulerer regler og forskrifter som skolen i sin lokale virksomhet skal rette seg etter. Disse reglene kan være så detaljorientert at de gir lite rom for profesjonsutøverens egne og selvstendige handlinger. Den andre kan betegnes som den *virksomhetsansvarlige* lederen i en regulert/desentralisert skoleorganisasjon. Her beskrives lederrollen ut fra at vi fortsatt har en ganske regulert struktur i skolen, men at regelstyringen er redusert og vesentlige områder erstattet det med et system av resultat- og målstyring. Denne endringen vil utvide det handlingsrommet skolene selv har til å forme sin daglige skolevirksomhet (Berg m.fl., 1999).

Når de politiske beslutningene som styrer skolen inneholder ulike oppfatninger om innholdet i skolens mandat, kommer dette til syne i de formelle styringsinstrumentene – regel-, ramme-, resultat- og målstyring. Det kan være utfordrende for lærerprofesjonen å møte alle krav og forventninger denne styringen gir. Når det oppleves at de ulike styringssystemene ikke samsvarer med hverandre når det gjelder mål, regler osv. vil det ikke være mulig i operasjonell forstand å oppnå de hensikter som kommer til uttrykk i disse styringsstyringssystemene. Videre

blir skolelederfunksjonen og dermed også skolelederrollen konfliktfylt, og skolelederens profesjonelle utøvelse knyttes til spørsmålet om å skulle forholde seg til, bearbeide og operativt håndtere denne konfliktfylte rollen i skolens daglige virksomhet (Møller, 1995).

Den autonomi som kan henføres til den virksomhetsansvarlige skolelederen innebærer at skolelederen dels må ha en oppfatning om hvilke handlingsrom som eksisterer for autonome handlinger, og dels være i stand til å kunne oppmuntre medarbeiderne til virkelig å utnytte dette handlingsrommet på elevenes og pedagogikkens premisser. Skolelederens arbeid vil dermed ikke bare omfatte administrasjon og forvaltning. Han må i tillegg ha kunnskaper om hvor grensene for tillatt virksomhet går, og om hvordan en kan stimulere sine medarbeidere til i pedagogisk henseende å ta det tilgjengelige handlingsrommet reelt i bruk.

Berg har gjennomført en studie hvor han bruker Friromsmodellen til å synliggjøre handlingsrommet mellom skolens formelle rammer og skolens reelle virksomhet (Berg, 2000). Modellen skaper utfordringer i systemet med sin tydeliggjøring av avstanden mellom formelle muligheter og innarbeidet praksis. Berg fremhever det komplekse ved skolekulturene, da modellen kan anvendes på mange sider ved skolens liv. I studien behandler han organisasjonskulturen som uttrykk for grad av indre effektivitet sett med elevens øyne. Hans funn synliggjør at elevkulturen på denne skolen befinner seg på et annet nivå enn den gjør i den tradisjonelle gymnasskolen. Dataene han redegjør for indikerer at denne skolen benytter et større del av det tilgjengelige handlingsrommet enn en tradisjonell skole. Og at dette innebærer at denne skolen i høyere grad enn andre skoler kan karakteriseres som en «lærende organisasjon» preget av en forholdsvis høy grad av indre effektivitet (Berg, 2000).

Både i St.meld. nr. 28 (1998-1999), som omfatter en nasjonal strategi for vurdering, og St.meld. nr. 32 (1998-1999), om videregående opplæring, understrekes at det ikke nytter med reformer hvis man ikke får «fotfolket» med seg. I stedet for å si til lærerne hvordan målene skal nås, er det nå ønskelig at de i større grad skal finne veien selv. Man ønsker «å gi skolen tilbake til lærerne» (Møller, 2000, s.9). Møller skriver at teoretiske analyser om skoleutvikling kan bidra til innsikt og derigjennom styrke den lokale aktørberedskapen. Skal man få til utvikling i skolen må man være oppmerksom på de lokale delkulturene som har dannet seg (Berg, 2000). Med det retter jeg nå blikket mot Hargreaves og hans utdyping av begrepet *lærerkultur*.

3.3 Lærerkulturer

Min studie går ut på å undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever den lærerkulturen de er en del av. Undersøkelsen ses i lys av Andy Hargreaves syn på ulike kulturer i skolen.

Hargreaves beskriver individualisme, isolasjon og privatisme som en spesiell form for det som kalles undervisningskulturer, samtidig som han uttrykker at det fins andre lærerkulturer som har betydning for og innvirkning på det arbeidet lærerne utfører. Disse ulike kulturene danner en kontekst der bestemte undervisningsstrategier utvikles, opprettholdes og prefereres over tid (jf. Wenger, 1998). På den måten omfatter begrepet *yrkeskultur* i skolesammenheng de overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over tid (Hargreaves, 1994). Kulturen bærer gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre i lærerkollegiet, slik at nyansatte og uerfarne medlemmer arver dette rammeverket for læringen som skjer i yrket. Dette beskriver *innholdet* i lærerkulturen, men lærerkulturen har også en *formside*.

Lærerkulturens formside består av karakteristiske relasjonsmønstre og samværsformer mellom lærerne. Det er gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir, realisert, reproduisert og redefinert. Å forstå lærerkulturens formside betyr derfor å forstå mange av begrensningene og mulighetene for endringer og utvikling av lærerarbeidet i skolen (Hargreaves, 1994).

Hargreaves mener å finne at de ulike lærerkulturene har ulike implikasjoner for lærerarbeid og for endring i skolen. De ulike kulturene er individualisme, samarbeid, påtvingen kollegialitet og balkanisering (Hargreaves, 1994). Å være oppmerksom på de ulike kulturene vil da være nyttig hvis man skal få til utvikling i skolen. En dypere forståelse av individualismen som et komplekst sosialt og kulturelt fenomen med mange betydninger, vil gi begrepet et innhold som gjør det konstruktivt å bruke i profesjonell sammenheng.

Hargreaves viser til fenomenet *individualisme* som et generisk kjetteri i forbindelse med endringer i skolen (Hargreaves, 1994, s.171). I den tidligere forskningslitteraturen finner vi en stereotyp negativ forklaring på individualismen mener Hargreaves, og viser til en serie av essays om lærernes yrkeskultur forfattet av David Hargreaves fra 1980 og Dan Lortie, som var den første som gjorde en systematisk drøfting av lærernes individualisme i 1975 (Hargreaves, 1994, s.175). Det settes ikke spørsmålsteget ved oppfatningen av individualisme som et problem, som noe som må fjernes (Hargreaves, 1994). Hargreaves viser til at det er en utbredt

oppfatning at de egenskaper og kjennetegn som faller inn under merkelappene lærerindividualisme, isolasjon og det som blir kalt privatisme, utgjør alvorlige trusler eller sperrer for lærerens utvikling som yrkesutøver, gjennomføring av endringer og utviklingen av felles pedagogiske mål (Hargreaves, 1994, s.171/172). Resultatene fra en undersøkelse om lærerbaserte forklaringer på individualistiske preferanser når det gjelder bruk av undervisningsfri tid, viser at individualismen kan ha andre betydninger og konnotasjoner enn de stereotype vi finner i forskningslitteraturen. Hargreaves ønsker at begrepet lærerindividualisme skal fremstå som langt mindre negativt i endringssammenheng enn det tidligere har gjort.

I nyere oppfatninger betraktes lærernes individualisme mer som en rasjonell økonomisering og prioritering av kreftene under stressende og stramme arbeidsforhold. Lærernes individualisme blir blant annet sett i sammenheng med den bygningsformen som har vært tradisjon i skolen, med den celleaktige organisasjonen av separate klasserom. Behovet for tid til å konsentrere seg om undervisningen føles ekstra pressende på grunn av for eksempel det uavsluttede ved arbeidet, store klasser og økende krav til evaluering. Individualismen er et resultat av komplekse organisasjonsmessige betingelser og begrensninger. Og det er disse en må ta tak i hvis en ønsker bukt med individualismen (Hargreaves, 1994).

Når lærerne på grunn av administrative eller andre begrensninger blir hindret i å samarbeide, fører dette til at de planlegger og underviser alene. Hargreaves viser til en undersøkelse om bruk av undervisningsfri tid hvor lærerne for å synliggjøre begrensningene brukte eksempler som ikke- involverende ledelsesformer, skolebygninger med cellestruktur, mangel på gode lokaler, mangel på vikarer og overfylte skoler der flere klasser måtte holde til i temporære brakker. Problemer med å legge til rette for en timeplan slik at samarbeid var mulig, sammen med kompleksiteten på store skoler og for få kolleger å samarbeide med på mindre skoler ble også nevnt som hinder i å lykkes med samarbeidet (Hargreaves, 1994). Det vises også til at lærere liker å være alene iblant for å utforske sine egne ressurser for å søke refleksjon, og at den undervisningsfrie tiden ikke var den beste til å samarbeide i.

Hargreaves viser til Steven Lukes avhandling fra 1973 om individualisme, om hvordan en rekke forfattere og tenkere, fra Balzac og fremover, har operert med grunnleggende motsetning mellom individualisme og individualitet. Det første impliserer «anarki og sosial atomisering», og det andre «personlig uavhengighet og selvrealisering» (Hargreaves, 1994, s.186).

Hargreaves (1994) skiller mellom tre typer individualisme. Tvungen individualisme, når en arbeider alene på grunn av administrative eller andre begrensninger som hindrer en til å samarbeide, strategisk individualisme når lærerne arbeider alene som en reaksjon på den daglige arbeidssituasjonen og selvvalgt individualisme når en selv velger bort samarbeid.

Samarbeid og kollegialitet blir fremstilt av Hargreaves (1994) som en spesiell fruktbart vei å gå for å fremme utvikling av lærerarbeidet. Det blir hevdet at lærerne kommer lenger enn til personlig, individuell refleksjon eller avhengighet av ekspertise utenifra gjennom ved å lære av hverandre, dele med hverandre og utvikle seg i fellesskap (Hargreaves, 1994, s.195). Knyttet dette til Wenger (1998) ser vi at deltakelse referer til en omfattende prosess, som består i å være aktiv deltaker i sosiale fellesskapers praksiser og konstruerer identiteter i relasjon til disse fellesskapene. Berg (2000) belyser samarbeidsdimensjonen i sin teori ved å bruke en skala fra individualisme – samarbeid. Han knytter en korpsånd som beskrives som samarbeidende, fleksibel og fremtidsrettet til den offisielle læreplanen.

Forskningsresultater tyder på at den sikkerheten som følger med fellesskapet og støtte fra kolleger, også gjør en mer villig til å eksperimentere og våge ting, og dermed også mer innstilt på kontinuerlig utvikling som en del av yrket. Slik sett danner samarbeid og kollegialitet en viktig forbindelse mellom skoleutvikling og lærerutvikling (Hargreaves, 1994). «De sidene ved samarbeid og kollegialitet som tar form av deltakelse i beslutningsprosesser og gjensidig rådgiving og veiledning, er prosessfaktorer som stadig viser seg å korrelere med positive skolerresultater i undersøkelser av effektive skoler» (Hargreaves, 1994, s.195).

Hargreaves synliggjør et mikropolitisk perspektiv på menneskelige relasjoner som «bruken av makt for å oppnå ønskede resultater i et skolemiljø» (Hargreaves, 1994, s.199). Søkelyset blir her rettet mot forskjeller mellom grupper i organisasjonen, like mye som likhetene. Det blir sett på hvordan visse personer eller grupper kan realisere sine verdier på bekostning av andres, eller har makt og innflytelse til å forme andre verdier i sitt eget bilde. I det kulturelle perspektivet er ledelse et spørsmål om styring og legitimitet, i det mikropolitiske et spørsmål om makt og kontroll. Disse perspektivene gir oss to svært forskjellige bilder på samarbeid og kollegialitet. I det kulturelle perspektivet er samarbeidskulturer noe som uttrykker og springer ut av en konsensusbyggende prosess, som tilrettelegges av en stort sett dyktig ledelse. Mens i det mikropolitiske perspektivet er samarbeid og kollegialitet resultatet av at en kontrollbevisst ledelse har utøvet sin makt i organisasjonen. Her er «samarbeid og kollegialitet ofte nært knyttet til direkte administrativ styring gjennom pålegg eller indirekte styring gjennom samtykke»

(Hargreaves, 1994, s.199). Hargreaves skriver at ingen av disse to perspektivene har forrang eller gir den mest presise tolkning av organisasjoner og kollegarelasjoner.

Påtvunget kollegialitet har ifølge Hargreaves gjerne disse trekkene; administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding til fast tid og sted og forutsigbarhet. Samarbeid tuftet på spontane, uforutsigbare og vanskelig kontrollerbare former etter initiativ fra lærerne erstattes av administrasjonsstyrt samarbeid (Hargreaves, 1994).

Balkanisering er en form for lærerkultur som innehar samarbeidsformer der lærere skilles og deles inn i isolerte og ofte rivaliserende undergrupper på en og samme skole. Lærerkulturen kjennetegnes ved de spesielle mønstrene disse gruppene utvikler som kan gi negative følger for både lærere og elevers læring. Balkanisering er noe mer enn at lærerne kommer sammen i mindre undergrupper. En balkanisert kultur karakteriseres med lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og personlig anstrøk. En sosialisering inn i bestemte fag eller andre undergrupper former lærernes identitet på bestemte måter. I tillegg følger de grunnantakelser som følger med i et praksisfellesskap i disse undergruppene ved hver enkelt skole om hvilke undervisningsstrategier som fungerer. Det å gå inn i en fagkultur eller en annen delkultur betyr å gå inn i en bestemt tradisjon med sine egne felles oppfatninger om undervisning og læring. Når medlemskap i bare en gruppe opprettholdes blir man ekskludert og distansert fra andre og annerledes tradisjoner. Dette hemmer den nødvendige kommunikasjonen og utviklingen av felles forventninger i kollegiet. Slik sett kan medlemskap i bare en undergruppe undergrave evnen til empati og samarbeid med andre (Hargreaves, 1994).

Hargreaves bruker begrepet *bevegelig mosaikk* når han beskriver organisasjoner som klarer å tilpasse seg den postmoderne verden. Den kollektive kunnskap i dagens litteratur om bedriftsledelse og organisasjonsforandring er at konvensjonelle, byråkratiske organisasjoner ikke kommer særlig godt ut under postmodernitetens flyktige tilstand (Hargreaves, 1994). Fagrevirer og fagidentiteter som hemmer identifikasjonen og forpliktelsen i forhold til organisasjonen som helhet og dens mål, når utviklingen krever endring. Tverrfaglighet hindres av faglig revirtenkning. Forsteinede strukturer, roller og ansvarsområder gjør at skolen blir ute av stand til å tilpasse seg nye mål og nye muligheter som oppstår. Når endringene går raskere, innovasjonene øker i antall og beslutningsprosessene må gå raskere, kan konvensjonelle ledelseshierarkier, med sine delegasjonsmønstre og kommandolinjer, bli overbelastet og overmannet. Rektorer og andre skoleledere er ofte offer for slike utslag av overbelastning (Hargreaves, 1994). En organisasjonsstruktur som kjennetegnes av fleksibilitet,

tilpasningsevne, kreativitet, evne til å gripe muligheter, samarbeid, kontinuerlig utvikling, en positiv innstilling til problemløsning og motivering for å maksimere evnen til å lære om omgivelsene og om seg selv, er best egnet til å møte den postindustrielle, *postmoderne verden*.

Den bevegelige mosaikk blir brukt som en metafor når den beskriver et mønster i bevegelse ved å se på store selskaper som har gått fra monolittiske interne strukturer til mosaikker som består av mangfoldige, ofte hundrevis av uavhengige, økonomiansvarlige enheter. Hargreaves uttrykker at metaforen kan gi et verdifullt bidrag til det Senge kaller *organisasjonslæring* ved at den viser en organisasjonsstruktur der menneskene kontinuerlig utvider sin evne til å forstå kompleksitet, klargjøre visjoner og forbedre felles mentale modeller (Hargreaves, 1994). For den videregående skole vil metaforen bety mer flytende grenser mellom fagseksjonene, og lærerne vil tilhøre mer enn en seksjon. Det å være leder for en fagseksjon vil tillegges mindre betydning, mens lederskap på tvers av seksjonene vil ha større betydning.

Ønsker om produktivitet, resultatansvar og kontroll fører til administrativ dreining i retning av strammere kontroll over lærernes arbeidstid. Den undervisningsfrie tiden eller tiden utenom klasserommet er symboler på forskyvning. Dette monokrone tidsperspektivet skiller seg ut fra og står i strid med det klasseromsbaserte, polykrone perspektivet som mange lærere har, hvor vekten ligger mer på personlige relasjoner enn på ting, og der det er en fleksibel styring av mange krav. Dette står i motsetning til å oppfylle ett og ett krav i en lineær rekkefølge (Hargreaves, 1994). I et ledelsesperspektiv ser jeg at dette kan skape utfordringer for å få gjennomslag for målsettinger da det kan skape barrierer for gjennomføring og motstand mot forandringer. På den måten oppleves endringstempoet mer og mer ulikt ifølge Hargreaves. Ledelsen kan kompensere med å skjerpe kontrollen ytterligere og komme med flere administrative krav, som igjen gir økt motstand mot endring i lærerstaben. «Strammere kontroll over utviklings- og endringsprosessen blir sittende fast i denne intensiveringsspiralen og blir selvødeleggende» (Hargreaves 1994, s.124). Hargreaves peker på at det virker mer fruktbart å utforske løsninger som setter spørsmålstegn ved det sterke skillet mellom administrasjon og undervisning, mellom utvikling og iverksetting, og ved de byråkratiske impulser som opprettholder slike skiller.

3.4 Oppsummering

Teoretikernes begreper knyttet til læringskultur gir flere perspektiver i synet på skille mellom lærernes opplevelser av individuelle og kollektive arbeidsformer. Knyttet Wengers begrep «praksisfellesskap» med sine integrerte komponenter opp mot Bergs teori, ser vi begrepet *identitet* kommuniserer med Bergs autonomibegrep. Vår identitet omfatter vår evne og vår manglende evne til å skape meninger, som definerer våre fellesskap og tilhørigheten til disse. Når identiteter blir skapt i relasjon til praksisfellesskapene, hvor deltakelse gjenkjennes som kompetanse, får disse betydning for profesjonsutøvelsen og dens autonomi. Det er med bakgrunn i de identitetene som er skapt i relasjon til praksisfellesskapene lærerne utøver sin autonomi. Videre kan individuell autonomi, som er knyttet til selve undervisningssituasjonen og kollektiv autonomi, som er knyttet til skolen som organisasjon ses i relasjon til lærernes evne eller manglende evne til å skape mening. Jeg vil bruke dette som et teoretisk utgangspunkt når jeg i diskusjonen reflekterer over elementer fra min empiriske analyse.

Når jeg skal analysere lærernes svar på hvordan de opplever den lærerkulturen de er en del av vil jeg gjøre det ved å kategorisere svarene inn i de ulike kulturene jeg finner i Hargreaves teori. Da de ulike kulturene vil gi ulike implikasjoner for lærerarbeid og endring i skolen ser jeg at hver av de kan ses i relasjon til begrepet «praksisfellesskap» (Wenger, 1998). De tre integrerte komponentene i begrepet; mening, praksis, fellesskap og identitet vil kommunisere med de ulike kulturenes innhold og form.

Da de ulike kulturene i Hargreaves teori gir ulike implikasjoner for lærerarbeid og endring, vil de kommunisere med Bergs modell, som omhandler yrkesgruppens profesjonalitet. Gjennom sin individuelle- og kollektive autonomi vil lærerne vise gjennom sine refleksjoner hvor på skalaen mellom den avgrensede- og den utvidede profesjonalitet de befinner seg. Modellen til Berg vil synliggjøre de tre dimensjonene samarbeid, planlegging og endring.

I diskusjonen av mine funn vil jeg bruke Bergs betegnelse individuell autonomi og kollektiv autonomi i relasjon til innhold og form i de ulike kulturene, for å belyse evnen til utvikling i organisasjonen.

4 METODE

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg har brukt i mitt forskningsarbeid. Hovedmålet med studiet er å undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever den lærerkulturen de er en del av i lys av, og forhåpentligvis avklare hvilke forhold de opplever som virker inn på samarbeidet. Formålet og problemstillingen er det redegjort for i tidligere kapitler, og denne vil danne grunnlag for forskningsmetoden som her vil bli presentert. Redegjørelsen inneholder valg av forskningsmetode, utvalg og informanter, innsamling av data, intervjuguide, gjennomføring av intervju og en analysestrategi av egne data. Redegjørelsen er viktig for å informere om undersøkelsesopplegget, det metodiske grunnlaget og grad av nøyaktighet og gyldighet i undersøkelsen. I den grad resultatene skal kunne brukes videre må deres gyldighet vurderes som grunnlag for handling (Grønmo, 2004). Til slutt vil jeg ta opp etiske aspekter ved valg av metode.

4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ forskningsmetode

For å undersøke hvordan lærere i videregående skole beskriver samarbeidet de tar del i, hvordan de opplever krav til lærerrollen og hvordan de beskriver organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeid har jeg valgt et deskriptivt forskningsdesign basert på en kvalitativ undersøkelse i form av dybdeintervjuer. Om kvalitativ forskningsdesign skriver Ragin og Amoroso (2011) at «studies that focus on a small number of cases tend to examine many features of those cases» (Ragin & Amoroso, 2011, s.109). I min undersøkelse har jeg valgt å intervju tre lærere. Gjennom oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene får jeg muligheten til å stille spørsmål for å få utdypende og nyanserte beskrivelser fra lærerne til bruk i analysen. En spesiell styrke ved kvalitativ forskning er at den kan avdekke det uventede og belyse det spesielle. I studien vil en kvalitativ forskningsstrategi gi den fleksibiliteten som er ønskelig for å kunne delta aktivt i innsamling av data og få dypere kunnskap om det det forskes på (Kleven, 2011). Som forsker vil jeg selv bli en viktig aktør som skaper nærhet til informantene og samtidig sikres informantenes historier på en kontrollert og detaljert måte. En strategi som skal gi forståelse til de empiriske funn, gi mening, og til dels kunne se sammenhenger som kan gi forklaringer om kulturens påvirkning på lærerarbeidet.

4.2 Utvalg og informanter

I kvalitative studier dreier det seg om overførbarheten av den kunnskap og forståelse som oppnås i studien til andre grupper enn muligheten for generalisering. I denne studien er det kunnskap og forståelse om læreres opplevelser av den lærerkulturen de er en del av jeg håper kan overføres til videre undersøkelser rundt samme tema.

Mitt empiriske materiale baserer seg på en studie hvor materialet er hentet inn ved hjelp av intervjuer med tre lærere fra to ulike skoler. Utvelgelsen av informanter er gjort med ønske om å få et variert utvalg, en såkalt skjønsmessig utvelgelse som er mye brukt i kvalitativ forskning.

Alle tre lærerne er kvinner, men det blir ikke sett på som en faktor i min analyse. At lærerne har jobbet mange år i videregående skole var et bevisst utvalgs-kriterium. Dette med tanke på at deres opplevelser er gjort over tid, og opplevelsen av å erfare flere læringskulturer kan gi et bredere refleksjonsgrunnlag. Det er viktig å velge ut *informasjonsrike* informanter som kan resultere i en dybdeforståelse (Lund & Haugen, 2006).

Da det empiriske materialet bygger på tre intervjuer, som da gir en begrenset kvalitativ undersøkelse, søker jeg et situasjonsoverblick som kan belyse tendenser som kan undersøkes nærmere. Målet er å undersøke hvordan de tre lærerne opplever den læringskulturen de er en del av.

Problemstillingen i undersøkelsen har tatt utgangspunkt i lærere i den videregående skole. I Norge har lærere i videregående skole et relativt høyt aldersgjennomsnitt. Da alle tre informantene har vært i den videregående skole i over femten år, vil de være representative i forhold til alder. Alle tre informantene har vært medlemmer av et tverrfaglig team jeg selv har vært en del av i flere år tidligere. Vi har derfor blitt kjent gjennom et felles praksisfellesskap, som gjør at nærheten til informantene er god. Her ser jeg faren ved at jeg kan ta deres uttalelser for gitt. Den strategiske utvelgelsen er gjort med tanke på de utgjør en enhet som har noe felles, men også ulike erfaringer innenfor forskningsfeltet. Da vi har deltatt i det samme tverrfaglige praksisfellesskapet over år, kjenner jeg til deres svært gode evne til å samarbeide for å få til lærerike tverrfaglige undervisningsopplegg. To av lærerne underviser i fellesfag, mens den tredje underviser i programfag. Disse tre lærerne kan betegnes som det Kvale (2009) kaller for *elitepersoner*, da de kan gi meg som intervjuer utfordringer ved å bruke spesiell fagterminologi knyttet til sine spesielle fag.

Å kjenne informantene fra tidligere kan også bety at tillitt kan brukes positivt i arbeidet, da intervjuformen gir mulighet å stille oppfølgingsspørsmål, slik at forståelse utdypes og misforståelser oppklares. Gjennom et samarbeidende praksisfellesskap utvikler man et felles fagspråk som kan være nyttig under de individuelle intervjuene. Det vil også bli vanskeligere å unngå og være ærlig, og det vil bli lettere si meningen sin, når vi kjenner hverandre fra før. Da jeg selv har vært en aktiv deltaker av dette arbeidsteamet er jeg oppmerksom på at jeg har konstruert en identitet i relasjon til dette praksisfellesskapet som kan påvirke min tolkning av empirien. Nærheten til intervjuobjektene og den fleksibiliteten metoden gir gjør at man kan få tak i kunnskap av dypere natur man ellers ikke får tak i (Kleven, 2011).

De to videregående skolene informantene jobber på, hvor den ene tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfag, og den andre yrkesfag og påbygg som studieforbereidende, er svært ulike når det gjelder alder på bygninger og størrelse. Dette gir et bredere sammenligningsgrunnlag knyttet til lærernes opplevelse av de organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeidet ved skolen, som kan ses på som positivt.

4.3 Innsamling av data

For å få relevant informasjon i forhold til problemstillingen, hvordan lærere i videregående skole opplever den lærerkulturen de er en del av, stilles det spørsmål knyttet til begrepet lærerkultur. Gjennom lærernes beskrivelser av hvordan de opplever samarbeidet mellom lærerne på skolen, hvordan skolen legger til rette for et godt samarbeid og hvordan de opplever at dagens krav til lærerrollen innvirker på samarbeidet mellom lærerne søker jeg svar på problemstillingen. I tillegg vil jeg stille oppfølgingsspørsmål da det gir meg en bedre muligheten til å oppnå dybdeforståelse (Lund & Haugen, 2006).

4.3.1 Intervjuguide

Før intervjuene ble gjennomført ble det utarbeidet en intervjuguide (Se vedlegg 1), som alle tre informantene fikk tilsendt på forhånd. Intervjuguiden ivaretar temaet det skal forskes på og er

utarbeidet etter Klevens definisjon på begrepsoperasjonalisering. Begrepsvaliditet betyr ifølge Kleven (2011) perspektiv på å finne indikatorer som dekker de teoretiske begrepene. Å operasjonalisere begrepet lærerkultur kan være nødvendig, da begrepet inneholder mange komponenter. Sett med kritiske øyne kan det kanskje ikke la seg definere, men lærerne kan gi en fellesforståelse ved at det tas utgangspunkt i Hargreaves perspektiv rundt begrepet. Spørsmålene i intervjuene er utarbeidet på bakgrunn av Hargreaves teori og vil på den måten være indikatorer begrepet lærerkultur vil bygge på. Med dette søker jeg sammenheng mellom det teoretiske begrepet og de operasjonaliserte begrepene, som styrker begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditeten påvirker undersøkelsens validitet. På den ene siden er jeg klar over at jeg kan legge føringer ved å knytte spørsmålene direkte til de teoretiske begrepene. På den andre siden er spørsmålene knyttet til lærernes praksis, slik at jeg åpner for å belyse det spesielle og avdekke det uventede. Målingsbegrepet i empirisk forskning er å komme fram til og bruke indikatorer som kan representere de teoretiske begrepene (Kleven, 2011). Se kapittel 6.6 om kritikk av egen forskning.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Med utgangspunkt i intervjuguiden har jeg gjennomført individuelle intervjuer med tre lærere. Da det var ønskelig at lærerne fikk god tid til refleksjon rundt spørsmålene, ble disse en del av intervjuguiden, som ble tilsendt før intervjuene. Intervjudesignet, halvstrukturert intervju, bestemmes ut fra et ønske om struktur samtidig som et ønske om å åpne for en samtale. Denne metoden er valgt fordi jeg ønsker å sikre meg grundig analysematerieell rundt de temaene undersøkelsen bygger på.

Intervjuene startet med en innledning hvor det ble gitt informasjon om anonymisering og gjennomføring av intervjuet. Videre åpnet jeg for spørsmål angående innholdet i intervjuguiden. Informantene ble oppfordret til å svare så ærlig som mulig. Alle tre informantene hadde studert intervjuguiden, og satt seg godt inn i tema. Informantene hadde med seg et utarbeidet manus til intervjuet som viste at de hadde reflektert grundig rundt hvert av spørsmålene.

Intervjuspørsmålene, som er en del av intervjuguiden, er delt inn i tre hovedspørsmål med flere underspørsmål (se vedlegg 1). Samtalen er en form for utspørring hvor samtalen ble tatt opp digitalt. Samtalen skal ikke foregå på en standardisert måte, da det er ønskelig at informanten selv kan velge hvordan han vil svare på de åpne spørsmålene. Under intervjuene ble det flere

ganger stilt oppfølgingsspørsmål for utdyping og korreksjon. Intervjuene ble utført hjemme hos to av informantene, og i et grupperom på skolen hos den tredje, noe jeg ser på som trygge og kjente omgivelser for informanten. At jeg har relasjon til informantene fra tidligere arbeid kan føre til forutinntatthet. Varsomhet er utvist under intervjuet, analysen og ved drøftingen slik at det ikke legger føringer for tolkning av data. Det vil si at jeg har på den ene siden prøvd å styre intervjuene i en bestemt retning innholdsmessig for å svare på problemformuleringen, mens jeg på den andre siden bevisst har prøvd å unngå ledende spørsmål.

Alle tre intervjuene varte litt i underkant av en klokke, og gjennomført i en periode på en måned. Intervjuene ble gjort individuelt fordi det var lærernes egne opplevelser og erfaringer problemstillingen etterspør. Jeg opplevde lærerne som ærlige i sine uttalelser.

4.4 Bearbeiding og analysestrategi

Alle intervjuene ble tatt opp digitalt og transkribert i etterkant. Transkribering betyr å gjøre klart materialet fra intervju for analyse, fra muntlig tale til skriftlig tekst. Som Kvale sier er «transkripsjon kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form» (Kvale, 2001, s.102). Alle tre opptakene ble ordrett nedskrevet med navn for å skille hvem som hadde sagt hva. Det var viktig at utsagnene ble så nøyaktige som mulig og ikke påvirket under bearbeidingen. Lydopptak gir et utolket grunnlag. På den måten sikres pålitelighet og nøyaktighet i datamaterialet. Transkripsjonen blir brukt der det er tvil om utsagn, ved behov for å referere utsagn eller der det er behov for en bedre sammenheng for å tolke og analysere.

Det transkriberte datamaterialet er grundig gjennomgått. Det er gjort noe reduksjon av data for å fokusere på det som belyser problemstillingen i undersøkelsen. Ved å bruke en datamatriks ble det gjort en grovgruppering av resultatene ved å legge alle tre informantenes svar på de ulike intervju spørsmålene inn med fargekoder. Dette var et godt hjelpemiddel for å sette meg grundig inn i materialet, samtidig som det gav et overblikk over informasjonen som gjorde det lettere å sammenligne. I denne fasen er det viktig å systematisere og ordne materialet slik at det kan analyseres.

I bearbeidingen gjorde jeg en kategorisering av det innsamlede materialet i lys av Hargreaves (1994) teori om de ulike kulturene, som skal brukes til analysen. Videre i bearbeidingen ble materialet gruppert med utgangspunkt i den teoretiske rammen undersøkelsen er gitt. Nærmere bestemt Wenger (1998) og Berg (2000) som skal gi mening til diskusjonen i studien. Ved å bruke denne strategien vil jeg undersøke hvordan lærere i videregående skole opplever den lærerkulturen de er en del av, og gi et teoriperspektiv på hvilke lærerkulturer en skole bør ledes til for å fylle sitt innhold som en *lærende organisasjon*.

4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet betyr gyldighet, og i en vid forståelse innebærer det i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Min undersøkelse bygger på en studie forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon som innebærer at gyldighet må sikres på ulike måter. Her finnes ingen presis måte å teste validitet på. Tre lærere er blitt intervjuet, og studien er validert ved å stille flere spørsmål rundt et gitt tema. Intervjufasen ble planlagt grundig og systematisk, og gjennomført slik som planlagt. For å sikre objektivitet har jeg sammenlignet svarene fra de tre informantene, som stiller krav til spørsmålene mine og kategoriseringen av svarene. Med en kontrollert bearbeiding av materialet forstår jeg det som gyldigheten er god. I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonens troverdighet innebygd i hver del av forskningsprosessen (Holter & Kalleberg, 1996).

I dybdeintervjuet planlegger jeg en viss strukturering av spørsmålene. Jeg søker et godt samsvar mellom forskerspørsmålene og spørsmålene i guiden, og konstruerer derfor intervju spørsmålene ut fra forskningsspørsmålene. Intervjuguiden inneholder tre hovedspørsmål, med flere underspørsmål for å sikre at jeg får informasjon som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene. I tillegg stilles oppklaringsspørsmål for å gi en fleksibilitet hvis informanten er inne på en beskrivelse av sin livsverden som kan belyse forskningsspørsmålene.

Kommunikativ validitet er en validitetsform som bygger på dialog og diskusjon mellom forskere og andre aktører om materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2004). I prosessen har lederteamet i mitt nåværende praksisfellesskap kommet med innspill som har beriket mine refleksjoner i arbeidet med undersøkelsen. Dialogen med veileder

ser jeg på som den beste når det gjelder kommunikativ validitet, da den har gitt både konkrete innspill og nyttige refleksjoner til selve intervjuguiden og til de ulike fasene i prosessen. Ved å være bevisst på denne formen for validitet i undersøkelsen er det mulig å se eventuelle svakheter og problemer som dukker opp underveis. Gyldigheten blir mer tilfredsstillende.

For å skape tillit til informantene skriver Møller (2004, s.35) «det er viktig å komme på innsiden av fortellingene». Møller viser til forskning hvor man intervjuer informanter flere ganger over tid, for å få innsiden av fortellingene. Da jeg ikke har muligheten til det i denne studien, ser jeg det som en fordel at jeg kjenner informantene.

Det er fordeler med å ha virke som lærer og leder i videregående skole. Det gir meg kjennskap til den videregående skolen og lærerne jeg har samarbeidet med tidligere, samt mange års erfaring med utvikling og endringsarbeid i skolen. I følge Grønmo (2004) er kompetansevaliditet en type vurdering som er vanlig i kvalitative data. Med kompetansevaliditet menes forskerens kompetanse på det aktuelle forskningsfeltet. Høy kompetanse på feltet i form av erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til type datainnsamling, fører til større mulighet til høy validitet på det innsamlede materialet (Grønmo, 2004).

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført. Det er vanskelig å forhindre målingsfeil i en kvalitativ studie ettersom de fleste begreper ikke er målbare ifølge Kleven (2011). Men ved en transparent prosess kan leseren selv vurdere påvirkning, tolkninger og valg som er gjort av forsker. På denne måten synliggjøres målingsfeil og kontroll av kunnskapsproduksjon gjennomført på alle stadier. Spørsmål i denne forbindelse er om forskningsresultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere.

Hensikten med denne undersøkelsen er ikke å generalisere, men å gå i dybden på en problemstilling for å få frem et nyansert bilde av situasjonen. Ragin (2011, s.123) uttaler det på denne måten: «data enhancement is like photographic enhancement. When a photograph is enhanced, it is possible to see certain aspects of the photographer's subject more clearly».

Hensikten med studien er å gjøre det Kvale kaller en analytisk generalisering (Kvale, 2009). Ved hjelp av en analytisk gjennomgang og drøfting av empirien vil jeg forsøke å påpeke noen tendenser i lærernes forståelse av egen opplevelse av den lærerkulturen de er en del av, hvordan de opplever samarbeid, krav til lærerrollen og de organisasjonsmessige betingelser og

begrensninger som ligger til grunn for samarbeid i den videregående skolen. Dette i håp om å gi inspirasjon til videre undersøkelser av temaer knyttet til utvikling av skolen.

4.6 Etiske overveielser

Som student i samfunnsvitenskapelig forskningsstudie er jeg opptatt av å fremstå med pålitelighet når det gjelder hvilke data som skal brukes, måten innsamlingen skjer på og hvordan de bearbeides i etterkant. Målet med en slik fremgangsmåte er å gi leseren en grundig beskrivelse av alle ledd i prosessen slik at jeg fremstår så pålitelig som mulig. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som formidler saker for personvernombudet for forskning godkjente planleggingen av intervjuet (Se vedlegg 2). I følge Kvale (2001) er det tre etiske regler for forskning på mennesker: «Et informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser» (Kvale, 2001, s.66). En konsekvens i studien er at intervjuerne vet om hverandre, og at de ikke vil oppleve anonymitet ovenfor hverandre når studien foreligger. Det er fulgt god forskningsetikk ved å informere lærerne om de viktigste sidene ved å delta i undersøkelsen og underskriving av en samtykkeerklæring. Konfidensialiteten er ivaretatt ved at personlig data ikke offentliggjøres og opptaksfiler og transkribert materiale oppbevares forsvarlig og slettes i etterkant. Personer og skoler er anonymisert ved at navn og forhold som kan spores tilbake til enkeltpersoner er omskrevet eller utelatt. Personene har fått fiktive navn. Sitat fra enkeltpersoner blir korrekt gjengitt. Det er lagt vekt på grundighet og systematikk i behandling og bearbeiding av datamaterialet som gir kvalitetsaspekt til undersøkelsen.

Den sosiale relasjonen mellom intervjuer og de som blir intervjuet er en etisk utfordring ved gjennomføring av dybdeintervjuer ifølge Kvale (2009). Relasjonen er avhengig av at intervjueren skaper rom for at den intervjuede kan snakke fritt. Da jeg har vært i samme praksisfellesskap som informantene over tid, ser jeg at den relasjon jeg har til lærerne skaper dette rommet. I analyseringsprosessen er jeg oppmerksom på at min tolkning kan preges av en forutinntatthet jeg kan ha i forhold til informantenes uttalelser. At intervjuene ble gjennomført hjemme hos to av informantene og på skolen hos den tredje er med tanke på å skape en trygghet i situasjonen. Da informantene og jeg har vært i et godt samarbeidende praksisfellesskap tidligere, var det i utgangspunktet et godt tillitsforhold.

Jeg ser at ved å gjøre denne undersøkelsen alene, mister jeg fordelene av å være to i tolkningsprosessen. Det gjelder også de fordelene man oppnår gjennom et samarbeid i alle faser

av forskningsprosessen. Jeg har savnet den mentale styrken jeg har opplevd tidligere gjennom aktiv deltakelse i ulike praksisfelleskap.

5 ANALYSE AV EMPIRI

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn som belyser min problemstilling: **Hvordan opplever lærere i videregående skole den lærerkulturen de er en del av?**

Det analytiske utgangspunktet for studien min er intervjudata om lærerkulturen lærerne er en del av. I innholdsanalysen jeg har valgt fungerer de utvalgte sitatene som illustrasjoner for mine fortolkninger. Planleggingen av analysen startet med at jeg kategoriserte materialet etter at jeg hadde transkribert intervjuene. Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt under intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden, og ved utvalg av tema, støttet jeg meg til Hargreaves teori om kultur. I kategoriseringen av lærernes frie tolkninger av spørsmålene, startet jeg med en inndeling etter intervju spørsmålene. Ved første bearbeidelse av det transkriberte materialet oppdaget jeg at svar på samme spørsmål har blitt kategorisert forskjellig, da respondentene hadde valgt å svare forskjellig ut fra egen forståelse og tolkning. Jeg gikk gjennom kategoriene på nytt og flyttet innhold som egentlig tilhørte andre kategorier. Med bakgrunn i det kategoriserte materialet tok jeg for meg Hargreaves teori om de ulike kulturene, som jeg fant relevant å se på i relasjon til min problemstilling, og analyserte materialet i lys av disse kulturene. På den måten presenterer jeg funn og oppsummerer deretter i lys av både forskningsspørsmål og oppgavens problemstilling.

5.1 Informantene

Jenny er lærer i norsk på en stor kombinert sentrumsskole. Hun er over 40 år gammel, og har undervist på denne skolen i snart åtte år. Skolen har over 160 lærere. Jenny har undervist i både historie og norsk i over femten år i videregående skole. Nå underviser hun i norsk på både yrkesfag og studiespesialiserende. Emma er lærer i norsk på en liten skole som ligger et stykke utenfor byen. Dette er også en kombinert skole, da den har både yrkesfag og påbygg. Hun har like lang fartstid som Jenny, og hennes undervisning er norsk på påbygg. Julie er lærer i formgivingsfag og jobber på en liten studieretning med få lærere på samme skole som Jenny. Hun er litt over 60 år, og har tatt pedagogisk utdanning etter at hun har utøvet faget som kunstner i flere år. Under intervjuene opplever jeg at alle tre lærerne er svært godt forberedt. Selv om

lærerne har jobbet tett sammen i et tverrfaglig team i flere år tidligere, ser jeg at de har ulike tilnærminger i sine refleksjoner rundt forskerspørsmålene.

5.2 Lærernes refleksjoner knyttet til ulike lærerkulturer

I intervjuene beskriver lærerne det samarbeidet de tar del i. De gir oss også innblikk i hvordan de opplever at krav som stilles til lærerrollen innvirker på den lærerkulturen de er en del av. Gjennom sine svar får vi høre hvordan de setter ord på organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeidet. Jeg knytter deres uttalelser til de ulike lærerkulturene slik de beskrives til Hargreaves (Hargreaves, 1994).

5.2.1 En individualistisk lærerkultur

Under intervjuene svarte lærerne noe ulikt på spørsmålet om hvilke situasjoner de ønsket å arbeide alene. Felles for to var fokuset på tid som ramme. For Jenny, som har mange klasser i norsk, var tiden sentral:

Jeg tror ikke det er knyttet opp imot arbeidsoppgaver, men nesten knyttet opp mot rammer som tid. Når jeg har veldig mye å gjøre, og at tiden er knapp så er det på en måte - så vil jeg jobbe alene rett og slett fordi at jeg opplever at jeg der og da sparer tid (...) jeg kunne godt ønske meg at vi hadde jobbet mere med det sammen og. Bytta mere oppgaver for eksempel (...) det som i stor grad setter grenser for mitt samarbeide med andre det er tid (...) Og merker at jeg kanskje trekker meg litt unna situasjoner som jeg egentlig vet at kan være nyttig.

Jenny trekker seg unna samarbeids som en tilpasningsstrategi for å skjerme den tid og energi som trengs for å imøtekomme de umiddelbare undervisningskravene. Hun opplever at hun sparer tid ved å jobbe alene. Hun ønsker å samarbeide om faglige oppgaver, da hun vet at dette er nyttig. Emma retter fokus mot gjennomføring av læreplanmål som ikke egner seg for samarbeid med andre lærere. Her uttrykker hun seg som fagmenneske:

(...) vi har noen læreplanmål som er slik at det er ingen hensikt for meg å oppsøke noen andre for å få det dekket. Hvis jeg skal terpe grammatikk så er det best at jeg gjør det alene uten å koble inn så veldig mange andre (...) Jeg føler også at det er det som er vanskelig med samarbeid av og til, fordi vi har så dårlig tid så klarer vi ikke å på en måte skru sammen opplegget på den tiden vi har felles (...)

Selv om intensjonen er at vi skal gjøre det sammen. Det er alltid til slutt tiden det handler om - eller mangelen på tid.

Tiden blir også sentral i svaret til Emma. Samarbeidsformer krever mere tid til planlegging enn å jobbe alene med oppgaver knyttet til undervisningen. Hun har forventninger om samarbeid, men mangelen på tid gir for store utfordringer til å lykkes. Når Julie får samme spørsmål svarer hun litt ulikt de andre to lærerne.

(...) noen områder som jeg foretrekker og sitte for meg selv å jobbe. Og kanskje helst hjemme rett og slett fordi at da får du den beste konsentrasjonen (...) det er jo når du skal forberede et undervisningsopplegg (...) skrive noen små utredninger eller noe hvor du skal tenke og forfatte ting selv (...) holde seg faglig oppdatert det er jo noe som jeg kanskje gjør hele tiden uten å tenke veldig mye over at det er en del av lærerjobben. Men det gjør jeg jo helt klart mye hjemme og, ja, på egenhånd.

Her ønsker Julie å jobbe alene fordi hun har behov for å gjøre egne vurderinger, utøve personlig skjønn og personlig kreativitet. Hun velger også å jobbe alene når hun oppdaterer seg faglig, selv om hun ikke tenker over det som hun sier.

Alle tre lærerne gir kommentarer på at fysiske forhold har betydning for samarbeid. Jenny som har mange klasser i norsk sier:

Vi har jo veldig stor skole, men innenfor fag så er vi jo samlet stort sett i samme fløy. Så det går sånn nåen lunde. Men skal du ha tak i noen andre så er det som regel både langt og vanskelig.

På Jennys skole har man samlet faglærerne slik at norsklærerne sitter i samme fløy, hvor samarbeid utøves. På en så stor skole, blir den fysiske avstanden til lærere med andre fag så stor at samarbeid blir vanskeligere å praktisere. Emma jobber under fysiske forhold som gir andre utfordringer med tanke på samarbeid. Hun reflekterer også over tidligere arbeidsplass og savner små rom der man kan samarbeide. Hun mener det at skolen har vokst har gitt færre muligheter. Hun mener det er viktig å ha arbeidsplass nær der elevene er.

(...) savner vi små rom (...) for det er ikke noe møterom. Vi har noen få gruppe rom og de brukes absolutt hele tiden. Så vi synes ikke at de fysiske rammene ligger noe særlig til rette for møter i smågrupper (...) Det bærer preg at skolen har vokst sånn smått om sen (...) Noen sitter i kantinebygget og har kontor plasser der, det er langt unna elevene sine. Det gjør ikke jeg da, jeg har kontor vegg i vegg med klasserommet mitt (...) Og så er jeg veldig fornøyd med å sitte der elevene sitter (...) Være kontaktlærer og aldri finne igjen elevene sine, det var så vanskelig.

Hos Emma ser vi at kontorløsninger er funnet etter hvert som skolen har vokst. De fysiske forholdene bestemmer hvem som skal sitte sammen, ikke omvendt. Her er den fysiske nærheten til elevene sett på som noe verdifullt. Julie, som jobber på samme skole som Jenny, er opptatt av at de fysiske rammene gir utfordringer til å samarbeide på tvers av fag.

(...) jeg har jo sagt litt om disse her fysiske forholdene med fløyene allerede. De befester jo dette med at det blir som det blir med jobb ..å jobbe faglig og på mikronivå. Fløyene er jo inndelt etter fag (...) det å skulle samarbeide med en norsklærer eller historielærer, det krever ganske mye. For da må du - du må ta kontakt med den personen som sitter på en annen fløy - kanskje på en annen - altså det er to nivåer - en annen etasje (...) eller du kan jo gå på nettet også, men det krever litt ekstra da.

Julie opplever i tillegg til den fysiske avstanden at det kan være vanskelig å ta kontakt, fordi hun ikke kjenner alle lærerne. Hun ser også at den fysiske avstanden kan kortes ned ved å ta kontakt på nettet. Hun forteller at elevene får programfagundervisningen i samme fløy som lærerne sitter. Så hennes opplevelse er ikke at skolen, fordi den er stor, skaper avstand mellom lærer og elev.

Alle tre informantene opplever at de fysiske rammene er til hinder for det tverrfaglige samarbeidet. På byskolen er inndelingen i fagfløyer planlagt helt fra byggestart, mens på skolen i distriktet er det utvidelsen av skolen som har skapt plassmangel og hindret en helhetlig tenking når det gjelder pedagogisk samarbeid mellom lærerne.

Ser vi på organisatoriske forhold som begrenser samarbeid viser to av informantene til møteplaner. Jenny derimot, opplever fagmøter og en aktiv fagleder og fagkoordinator som svært positive element til samarbeid. Hun opplever også en timeplan som er lagt til rette for fagsamarbeid. Da disse lærerne sitter på samme arbeidsrom, vil mellomtimene kunne brukes til samarbeid. Emma derimot syns mangel på kontinuitet og en tydelig ledelse på hva slags arbeidsform som er den viktigste er det største hinder for pedagogisk samarbeid.

(...) jeg har jobbet på en annen skole da, det var det som var prioritert - altså, samarbeide i team rundt en elevgruppe. Det var liksom en klar tanke som gikk gjennom hele møteplanen, prioritert -, all møtetiden var tydelig prioritert på akkurat det (...) det er ikke organisert utenifra noe tid som vi som deler fag for eksempel kan møtes. Hvis vi finner sammen så er jo det for at vi tar initiativ til det selv, det er ikke styrt noe tid for at vi skal finne sammen, nei. Og bare det at møtetiden har ligger fast på fredager i mange år de 2 siste timene, sier litt om hvordan man legger forholdene til rette for et godt samarbeid.

Her opplever Emma at viktigheten av samarbeid ikke kommuniseres fra ledelsen. Hun savner en kontinuitet i planlegging av prioritert samarbeid, og tid til fagmøter. Julie peker på at timeplantenkningen ved hennes skole begrenser muligheter om tverrfaglige arbeidet. I tillegg blir det utfordrende å følge en møteplan for fagforum når flere tilhører flere fagfora, og møtene blir parallellagt.

(...) så har vi jo noe som - så har jeg allerede sagt litt om timeplanen og blokkene da som legger premisene for å finne samarbeidstid ut over den faste tiden som er satt opp to ganger i uka. Og da har det vært vanskelig å sagt "ja jeg har lyst til å samarbeide med en norsklærer eller en på medier om noe opplegg". Så har det hendt at vi faktisk ikke funnet åpne tider i timeplanen vår. (...) fordi vi er pålagt å møtes i de fagforumene. Men det er sånn at når du er del av et mattefagforum også, eller et norskfagforum, eller et mediefagforum så, så krever de også tilstedeværelse så det er jo... Skjønner jo veldig godt at det er vanskelig for den læreren som har mange forskjellige fag.

Her setter Julie ord på hvordan en kompleks møteplan hindrer de lærerne som har flere fag i å møte lærere de skal samarbeide med faglig.

Når lærerne beskriver relasjonsmønstre på skolene, ser jeg at de to som jobber på samme skole vektlegger de store fysiske avstandene som hinder for kontakt. Det at skolen er stor og sammensatt av mange studieretninger gjør at ikke alle kjenner hverandre, da de ikke ser hverandre i skolehverdagen. En av dem, Jenny, setter også ord på at det har tatt tid å bli kjent, da skolen er forholdsvis ny.

(...) på den andre siden så er det kolleger her som jeg ikke har noen relasjoner til i det hele tatt. Som da har andre klasser enn meg, andre fag enn meg som er 400 meter unna øverst i bygget som jeg knapt vet hvem er. Jeg synes at den skolen her, og sånn som den står i dag med alle som jobber her, den er jo ikke så gammel. Nå er vi på det femte året, tror jeg. Og det har skjedd mye i løpet av de her årene. (...) merker at ting har satt seg og at på en måte alle har funnet sin plass på en annen måte enn tidligere. Og rutiner er på plass (...) Veldig forskjellige folk skal fungere sammen, så tar det litt tid. Nå har vi på en måte kommet dit da.

Emma, som jobber på en litt eldre skole som har utvidet studietilbudet, opplever at man ved å finne fleksible løsninger for å avvikle matpauser i et lite personalrom må spise på ulike tider. Det hindrer lærerne i å treffes på tvers av studieretningene.

Så vi har jo selvfølgelig et personalrom, men for at skolen er så stappfull så har vi ikke matpause sammen lenger. Vi kan ikke ha pause samtidig. Så det er jo en sosial dimensjon i hverdagen som er borte, da.

Julie beskriver personalrommet på sin skole som samlende for noen, men ikke for andre. Hun sier:

(...) og at veldig mange får et slags litt fjernt forhold til personalrommet. Men andre ser ut til å ha et veldig nært forhold til personalrommet (...) At det er en slags kultur av fremmedgjøring der oppe. Det var jo interessant å observere det i alle fall. At det var flere andre som hadde det som jeg hadde det. De foretrakk å - når de virkelig skulle slappe av så satt de nede på fløyen nede på sitt eget rom og spiste matpakken.

Alle tre opplever at det økende kravet til dokumentasjon er så krevende at det kan gå utover et ønsket samarbeid. Jenny uttrykker det på denne måten:

(...) at jeg opplever at veldig mye av disse kravene som er kommet til, blant annet dokumentasjon, om hva som skal dokumenteres og alt som skal skrives. Skjemaer hit og dit, og alt det måtte være. At det oppleves at det tar tid og oppmerksomhet og energi bort i fra det som er min kjerneoppgave: Nemlig det å drive med undervisning og fag (...) går på bekostning av det samarbeidet vi kanskje egentlig ville drive med. Og som vi kanskje selv anser hadde vært mer nyttig (...) Og det er ting jeg opplever at vi stadig blir pålagt mer av. Uten at det tas vekk noe. Sånn at det blir på en måte hele tiden mer og mer jeg skal gjøre innenfor den tidsrammen jeg har.

Her ser vi at Jenny legger vekt på tidsaspektet som svært utfordrende når dokumentasjonskravene tar større del av det totale arbeidet. Hun mener det må gå på bekostning av noe, og trekker her frem samarbeidet hun ønsker å drive med. Når Emma blir spurt uttrykker hun seg på denne måten:

(...) jeg opplever jo at med den lærerplanen og all de påleggene, vurderinger og evalueringer og alt mulig - rapporteringer. Så føler jeg at jeg kommer oftere og oftere i den tidsklemma. Jeg føler at det kanskje står i veien for samarbeidet. (...) når du gir elevene mulighet til å forbedre alle oppgaver og kanskje 15-20 gjør det hver gang - så blir jo det mye ekstra arbeid. Men jeg tenker jo det er meningsfylt, men det er - det tar jo vekk tid fra andre ting som jeg kunne tenkt meg og gjort da. Samarbeid for eksempel.

Sammenligner vi Emmas uttalelser med Jennys ser vi at begge to ser tidsaspektet som en utfordring når kravene til dokumentering og rapportering tiltar, og at dette står i veien for samarbeidet da tiden blir for knapp. Emma sier også at vurderingsarbeidet tar mere tid når elevene får muligheten til å forbedre innleveringer, og at det går ut over hennes ønske om mer

tid til samarbeid. Når Julie blir spurt om hvordan hun opplever kravene til dagens lærerrolle svarer hun:

Når det gjelder krav om dokumentasjon som kommer fra oven i fra. Så er jo det - det tar mer tid - men jeg synes på mange måter - jeg har ikke noe imot det, (...) Og som du kan ta tak i hvis det kommer opp noe juridiske spørsmål. Da er det dokumentasjon på at dette har vi gjort (...) Men det er veldig mye merarbeid å skrive inn vurderingene i tillegg til karakter (...) fordi du må være veldig påpasselig hvordan du formulerer deg. En setning kan tolkes i veldig mange retninger. Og fort misforstås. Så du må være veldig nøye på hva du sier. Ikke for mye og ikke for lite.

Julie beskriver hvor vanskelig det er å formulere gode presise skriftlige vurderinger som begrunnelse for hvorfor dette arbeidet er svært tidkrevende. I tillegg ser hun på tilpasset opplæring som så krevende at disse pedagogiske oppgavene burde løses av et team istedenfor av hver enkelt faglærer. Tidsaspektet er også viktig hos henne, men hun setter søkelyset på at skolen må organiseres annerledes enn i dag for å møte disse kravene. I det ønske vil samarbeid være en del av den organisatoriske løsningen. Hun sier:

Tilpasset opplæring - dette med å - at alle er unike og den enkelte elev skal få et opplegg som tilpasset den personen den er og læringsstrategi i forhold til de enkelte. Så der synes jeg ut ifra bare det aspektet, så synes jeg det er veldig viktig at skolen organiserer teamarbeid. Sånn at vi kan sitte sammen og samarbeide om det. Det å være alene i en klasse og med enkeltindivider, eventuelt rådgiver, det er ganske tøft. Og det er en stor styrke å se det fra flere faglige vinkler og flere situasjoner.

Vi ser her at lærerne opplever at mangel på tid til profesjonsutøvelsen hindrer dem i å samarbeide. Og at ønske om å arbeide alene ut fra egen vurdering om hva som gir best kvalitet på arbeidet også får betydning for lærerkulturen. Det samme gjør organisasjonsmessige begrensninger og fysiske rammer som gjør det vanskelig å møtes i skolehverdagen. Møteplaner kan begrense samarbeidet og ikke minst de krav som stilles til lærerrollen.

5.2.2 En samarbeidende lærerkultur

Lærerne opplever alle tre en samarbeidende lærerkultur, men på svært ulik vis. Den som setter flest ord på viktigheten av å jobbe i et fellesskap er Jenny. Hun sitter på et arbeidsrom med flere norsklærere, og opplever god støtte i hverdagen med utfordringer knyttet til elevene samtidig som hun setter ord på en delingskultur.

Jeg tror at det på mange måter er veldig nyttig samarbeid. For det skjer der og da, når du har behov for det og står midt oppe i noe, pluss at det er noe vi damene på kontoret (som vi kaller oss) at det blir naturlig å buse ut frustrasjoner for å få hjelp. Så jeg tror at mye av samarbeidet foregår der. Eller så er det jo mer formelt samarbeid i forhold til heldagsprøver og sånne typer større oppgaver. Men min oppfatning er at det er nok - at de fleste opplever samarbeid som noe positivt og gjerne skulle hatt mere tid til det.

Emma som er kontaktlærer og underviser i norsk er opptatt av sosiale forhold i klassen. For henne blir samarbeidet med den andre kontaktlæreren viktig. Hun belyser hvordan lærerne er ulike gjennom hva de syns det er viktig å samarbeide om.

Det er jo også et viktig samarbeid. Så når det går på sosiale forhold og læringsmiljø så er vi, jobber vi tett vi som er kontaktlærere sammen (...) Vi synes forskjellige ting er viktig. Sånn som at jeg synes at tverrfaglig er spennende og viktig og det synes andre er bortkastet tid. Fokuserer på eksamenene (...) faglærere synes det er veldig nyttig å diskutere vurdering. For eksempel at vi som er norsklærere bytter oppgaver, og det er sånn kvalitetssikring føler jeg. Både for oss og elevene selv. Vi har jo også faktisk sendt oppgaver i mellom skoler (...) når vi jobber på tvers av fag - så føler jeg at jeg er - det blir på en måte - jeg synes jo faget mitt blir mer meningsfullt når jeg ser det i sammenheng med andre fag.

Julie viser også til et godt samarbeid, men fra et litt annet perspektiv enn norsklærerne. Hun peker på de menneskelige kvalitetene som må til for å få oppleve et godt samarbeid. For henne blir dette viktig, da hun har et lite fag og få å samarbeide med.

(...) fungerer jo veldig bra det samarbeidet som jeg har i år med, på såkalt mikronivå. Og det går jo veldig mye på personlige egenskaper. Altså at det er en kjemi at det er humor at det er, de to personene samarbeider godt slik at det blir et dynamisk og at det blir kreativt og du opplever at du får utbytte av det. At det er gjensidig respekt og sånne faktorer er jo med på å bestemme at du, at dette funker (...) hvis jeg hadde blitt satt sammen med en person jeg - hvor disse tingene ikke hadde vært så - altså hvis det hadde vært noen faktorer som gjorde at dette hadde vært vanskelig, så hadde det jo vært nesten umulig på et så lite nivå og samarbeide. Da er det bedre om man hadde hatt et større team hvor man kunne ha liksom en større diskusjon rundt hvordan man gjør ting.

Her sier Julie at det er andre samarbeidsformer hun ville hatt glede av, og beskriver viktigheten av at flere bidrar i diskusjonen for å finne gode pedagogiske løsninger. Å samarbeide med lærere som har forskjellig syn ser Julie på som en styrke i profesjonsutøvelsen.

Når lærerne blir spurt om hva de ønsker å bruke fellestiden til svarer norsklærerne nokså likt. Jenny svarer:

Jeg vil bruke den til fagsamarbeid, og jeg vil bruke den til samarbeid rundt elever og klasser, det er det jeg vil bruke de til.

Emma utdyper sitt svar ved å beskrive hva hun ønsker samarbeidet skal inneholde, og beskriver samtidig viktigheten av et nyttig innhold i fellestiden.

Det viktigste er å jobbe sammen med andre lærere som deler en elevgruppe. En nokså begrenset elevgruppe. Det må innebære lærere som har forskjellige fag og som opplever elevene litt forskjellig og som jobber sammen med elevene. Da kan vi diskutere pedagogiske - og sosiale utfordringer i en gruppe, og da kan vi også diskutere tverrfaglighet og tilpasse opplegg. Jeg skulle ønske at nesten all møtetiden ble brukt på det. Da kan vi ta ting som kommer fortløpende (...) Det verste jeg vet er å bruke fellestiden på å sitte å høre på informasjon som egentlig kunne bli spredt på helt andre måter.

Når Julie blir spurt om hva hun ønsker å bruke fellestiden til, reflekterer hun litt forskjellig fra norsklærerne.

At timeplanleggingen rett og slett har vært sånn at - tilpasset slik at man hadde fellestiden samtidig - de som eventuelt skulle samarbeide sammen (...) Det syns jeg er veldig verdifullt i læreryrket: At du har fleksibiliteten. Det diskuteres mye dette med tilstedeværelsesplikt nå i forhold til organisasjonen og sånt og. I og med det at – jeg ser for min egen del at jeg har behov for å jobbe med ting for meg selv også. Med å forberede faglige forberedelser og oppdateringer. Så er det hvis vi skal utvide den tilstedeværelsesplikten så er det rett og slett – da må jeg ta den tiden på kveldstid. Fordi det er vanskelig å få, finne konsentrasjon til å gjøre dette på skolen i disse arbeidsrommene som vi har.

Julie er opptatt av en parallellagt timeplan som legger til rette for at de som eventuelt skal samarbeide får tid sammen. Samtidig ser hun på en utvidet tilstedeværelsesplikt, og hvordan den vil gi henne mere arbeid på kveldstid, da hun ønsker å jobbe alene med faglige forberedelser. Hun finner det vanskelig å utføre dette arbeidet i arbeidsrommene på skolen.

Oppsummert kan det synes som alle lærerne opplever et godt samarbeid, men at det oppleves på forskjellige måter. De er alle tre enige om at de vil bruke den undervisningsfrie tiden til tverrfaglig samarbeid rundt elevgrupper.

5.2.3 Påtvungen kollegialitet som kultur

Når påtvungen kollegialitet beskrives gjøres det ut fra at samarbeidet er planlagt. I ulike sammenhenger har lærerne beskrevet hvordan de opplever møteplanen i organisasjonen.

Hvordan den både legger til rette for samarbeid og begrenser det. Samarbeidet er administrativt regulert, implementeringsorientert og det er obligatorisk deltakelse. Lærerne har beskrevet hvordan de gjennom faste fagforum møtes for pedagogisk samarbeid. Julie beskrev hvorfor hun ønsket seg et teamorganisert samarbeid i sin profesjon. Julie uttrykker samme ønske gjennom å artikulere seg på denne måten:

La oss si at skolen hadde tatt noen grep om å lage noen – eller litt mer teamorganisering da. Si at «dere skal jobbe mere tverrfaglig». Og da kanskje sett litt på timeplanen til den gruppe lærere som skal gjøre det. Det var jo det vi gjorde på en annen skole i sin tid. De sa at «dere skal sitte på det teamet». Og timeplanen ble lagt opp slik at det gikk an å samarbeide utenom undervisningen. At vi hadde hatt – at det hadde vært en parallellegging. Altså mere. At vi ikke var bundet på de samme stedene.

Her fokuserer Julie på et ønsket samarbeid som hun har opplevd som positivt og meningsfullt. Emma har tidligere blitt referert på at hun har et sterkt ønske om å jobbe tverrfaglig, da det gir henne mening i sin profesjonsutøvelse. Jenny uttrykker sin erfaring med teamsamarbeidet på denne måten:

(...) når det er sagt så merker jeg at jeg kommer fra en skole hvor det var en samarbeidskultur på en annen måte enn det en del av de som har jobbet her har opplevd. Så jeg tror at jeg på mange måter opplever det samarbeid. Eller det å skulle dele eller mene noe. Altså nå på KLL skal man observere hverandre. Jeg tror at jeg er vant til det fra før. Jeg opplever nok det som mindre skummelt enn det en del andre gjør.

Her viser Jenny at hun gjennom et tidligere praksisfelleskap i team, har fått en trygghet både i det å dele sine opplegg og tanker, og i situasjoner hvor lærerne observerer hverandre.

Begge skolene har deltatt i et skoleutviklingsprosjekt hvor klasseledelse har vært tema. De tre lærerne opplever dette arbeidet svært forskjellig. Den mest kritiske røsten kommer fra Emma:

Men nå skal vi løse teoretiske oppgaver, og vi skal ha veiledning fra høyskolen. Jeg føler det blir litt sånn kunstig og praksisfjernt mye av det vi har drevet med. Og det har vært ganske slitsomt. Når har vi jo drevet med KLL i 3 år. Ja, at vi utfordres jo på - vi bes jo til å sette opp - vi har jo lagt opp personlig utviklingsplan. Følges opp i medarbeidersamtaler. Og, ja, vi skal sette oss mål og diskutere resultat og det er knyttet til klasseledelse og vurdering og sånt. (...) Men det føles veldig slitsomt å sitte og diskutere case og konstruerte situasjoner som om vi ikke har nok fra før. Hvorfor i all verden skal vi sitte å diskutere vurdering på et eller annet teoretisk nivå når vi alle sammen driver med vurderinger hver dag, hele tiden? Gjøre det praksisnært og forsøke å få nytte av det. Hele tiden.

På byskolen opplever Jenny at klasseledelses prosjektet kan være nyttig i sin tverrfaglige tenkning:

Vet du hva vi prøver å gjøre to ting samtidig vi nå i KLL gruppen min. Vi prøver å få til noe faglig samarbeid. Fordi at vi ser jo altså, i KLL, vi skal lage en problemstilling, noe vi gjerne vil jobbe med i klassene. Og vi har satt i gang en del tiltak, og så ser vi at det å kunne jobbe med de tiltakene i et tverrfaglig tema - det ville være veldig nyttig. Så det er på en måte det som står på trappene for oss nå.

Julie ser at klasseledelsesprosjektet har gitt henne flere kollegaer å bli kjent med, som hun ser på som positivt. Ved en omorganisering av gruppene opplever Julie at samarbeidet ikke bærer de frukter hun ønsker seg i et samarbeid.

(...) så da var jeg i gruppe med folk i fra TIP og fra helt andre områder som du nesten aldri ser eller kjenner navnet på. Og det var veldig hyggelig, for da ble jeg plutselig kjent med andre på skolen som du bare ser i gangen av og til. Men så i år så har de tenkt at det skal være mer knyttet opp mot klasser. Så innenfor KLL i år så er det noen av gruppene som er veldig knyttet opp mot enkelte klasser, for eksempel design og håndverk har fått veldig godt team (...) men den gruppen som jeg er i der er det ikke så - der er det studiespesialiserende med formgivning og vanlige studiespes og der er ikke alle lærerne - vi snakker ikke om samme klasse ... vi snakker om samme studiespes. Ikke samme faget.

Her beskriver lærerne hvordan de på ulike måter opplever det pålagte samarbeidet i det skolebaserte utviklingsprosjektet, samt tidligere erfaringer fra teamorganisering. De poengterer viktigheten av å kunne treffes regelmessig til dette samarbeidet, samtidig som de er kritisk til sammensetningen av grupper, da ikke alle opplever at de er kommet i et praksisfellesskap som skaper mening.

5.2.4 Balkanisering som kultur

En balkanisert kultur blir beskrevet som et samarbeid som virker splittende. Balkanisering kan ha negative følger for både lærernes og elevenes læring. Mindre grupper i kollegiet kan utvikle spesielle mønstre. På den store byskolen er fløyene bygd adskilt fra hverandre og inneholder fagseksjoner. En balkanisert kultur beskrives på ulike måter hos informantene. Julie uttrykker det på denne måten:

(...) og der sitter lærerne inne på sine rom da, og jobber der. Og det ser ut som at det er veldig mange som blir komfortable med å være på de rommene. Sitte der ofte og spise i stedet for å gå opp til kantina og sånt no. Så mange holder seg nede på fløyene. Av en eller annen grunn.

Når lærerne opplever at det ikke blir lagt til rette for tverrfaglig arbeid vil dette forsterke grensene mellom fag. Den fysiske avstanden mellom fagområdene, vil også bidra til å befeste skillene.

På norsk så er det nok ganske stor åpenhet og folk er villig til å dele. Så der ser jeg positivt på å samarbeide - tror ikke det er helt sånn i "første etasje" - der det er samfunnsfag og historie.

På skolen til Emma er det sterke skiller mellom fagene. Hun beskriver kulturen til yrkesfaglærerne som balkaniserende.

Ja, jeg tror de samarbeider veldig godt, yrkesfaglærerne. De har en øvingsplan og et opplegg som gjør at de må gjøre det. Og det er veldig innarbeidet, tror jeg. De er jo mange, mange lærere som deler et fag. Sånn har faget blitt der. Så de er mange som er med på å sette en karakter for eksempel. Så det er veldig deling, og det har det nok vært kultur på i de fagene her i mange, mange år, tror jeg. Så når vi - de har ikke så mye, litte grann, men ikke så mye med sine fellesfaglærere å gjøre.

Emma beskriver her særtrekk ved fagseksjonen hvor samarbeid er tett både når det gjelder fagets innhold og vurdering. Særtrekket ved at flere deler samme fag gjør dette samarbeidet nødvendig. Og Emma bruker begrepet kultur for å beskrive at lærerne har samarbeidet slik i mange år. En beskrivelse av mangel på samarbeid mellom programfaglærere og fellesfaglærere kan tyde på tette skott mellom fagseksjonene.

Her setter lærerne ord på hvordan de opplever en balkanisert kultur på sine skoler. De beskriver ulike samarbeidsfellesskap som stenger andre lærere ute. De viser også til fagfløyer hvor lærere er så komfortable med å være at de ikke søker mot fellesskap utom egen fløy.

5.3 Oppsummering av empirisk analyse

I denne analysen har jeg presentert empirien min, som skal gi svar på hvordan lærere i videregående skole opplever den kulturen de er en del av. I analysen har jeg sett nærmere på hvordan lærerne beskriver det samarbeidet de tar del i, hvordan de opplever at krav som stilles til lærerrollen virker inn på lærerkulturen og hvordan de beskriver organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeid.

Empirien knyttet til den individualistiske kulturen viser at lærerne reflekterer noe ulikt om situasjoner de ønsker å arbeide alene. De sier at tid som rammefaktor her er avgjørende. Når arbeidspresset er stort søkes en tilpasningsstrategi hvor det spares tid ved å arbeide individuelt. Mangel på tid blir også et argument når intensjonen er samarbeid om oppgaver knyttet til undervisningen. Det gis også eksempler på læreplanmål hvor det ikke er hensiktsmessig å arbeide sammen. Empirien viser også at det er ønske om å arbeide alene, og hjemme. Det å kunne gjøre uavhengige vurderinger, utøve personlig skjønn og personlig kreativitet i forberedelsen av undervisningsopplegg på et sted hvor konsentrasjonen er best er avgjørende. Samme argumentasjonen blir brukt i arbeidet med faglig oppdatering.

Lærerne mener fysiske forhold både gir muligheter og begrensninger for samarbeid. Her pekes på fagfløyer, mangel på møterom, fysisk avstand til faglærere med andre fag og at de fysiske forholdene bestemmer hvem som skal sitte sammen og ikke omvendt, som en begrensende faktor for tverrfaglige samarbeid. Når en sitter sammen med faglærere som har samme fag og elever åpner det for faglig samarbeid, samt samarbeid rundt elevene, som ses på som verdifullt. I tillegg oppleves det å ha arbeidsplass nær elevenes klasserom som verdifullt.

Møteplaner og timeplaner blir sett på som avgjørende når det skal legges til rette for samarbeid. Møteplaner kan på den ene siden ses på som en tilrettelegger for fagsamarbeid, på en annen side som et hinder, da kompleksiteten i planen gjør at lærere som har flere fag skal delta på flere møter samtidig. Timeplaner gir rom for fagsamarbeid for noen ved at undervisningen i faget er lagt i blokker, mens den gir begrensning for tverrfaglig samarbeid. Andre opplever ikke dette, da fagene deres ikke er lagt i blokker, og da har de ikke undervisningsfri samtidig med de lærerne som har samme fagkrets. Lærerne savner en tydelig ledelse hvor viktigheten av samarbeid blir kommunisert ved å gi tid til samarbeid i timeplantenkningen og i møteplanen.

Når lærerne beskriver relasjonsmønstrene ved skolene jeg har knyttet til den individualistiske kulturen vektlegges de fysiske avstandene som hinder for kontakt. En stor skole med mange studieretninger gjør at mange ikke kjenner hverandre, da de ikke ser hverandre i skolehverdagen. At den ene skolen er relativt ny og den andre har vokst, gjør at det tar tid å bli kjent. Et lite personalrom og pauser organisert til ulik tid hindrer også at lærere på tvers av studieretninger møtes til lunsj.

Lærerne beskriver de sammensatte kravene til lærerrollen som så krevende at de kan gå ut over et ønsket samarbeid. Kravene til profesjonsutøvelsen øker, spesielt kravet om dokumentasjon. Et tidkrevende arbeid som gjør at tidsklemma blir strammere, og samarbeid må vike.

I svarene til lærerne som er knyttet til den individualistiske kulturen finner jeg ulike grunner til et begrenset samarbeid. Individualismen er selvvalgt når lærerne gjennom sin profesjonelle tenkning velger å arbeide alene. Påtvungen er den individualismen som gjennom administrative eller andre begrensninger hindrer samarbeid, og strategisk er den når lærerne skaper individualistiske arbeidsmønstre som reaksjon på lærerrollens krav. Funnene gir ulike konnotasjoner på individualismen, som jeg ønsker å se nærmere på i diskusjonen i neste kapittel.

Lærernes ulike beskrivelser av hvordan de opplever samarbeidet de deltar i knytter jeg til den samarbeidende lærerkulturen. Her beskrives opplevelsen av å være en del av en delingskultur i sitt fag. Sosiale forhold og læringsmiljø i klassen blir trukket frem som viktig i kollegasamarbeidet. Å kunne bruke kontoret som en arena for å få ut frustrasjoner, møte forståelse og oppleve støtte oppleves som svært viktig. Samarbeidet omfatter diskusjoner rundt vurdering samt bytting av oppgaver til vurdering og deling av undervisningsopplegg. Å sende oppgaver til vurdering mellom skoler blir sett på som en kvalitetssikring. Det å kunne diskutere faget med andre lærere med sammen fag gir faglig trygghet.

Lærerne beskriver et ønske om mer tverrfaglig samarbeid. Det blir uttrykt at faget blir mer meningsfullt når læreren ser det i sammenheng med andre fag. Å samarbeide med lærere som har forskjellig syn blir sett på som en styrke i profesjonsutøvelsen, samtidig som det er viktig at flere bidrar i diskusjonen for å finne gode pedagogiske løsninger. Utfordringen med å måtte samarbeide med lærere som ikke har de personlige egenskapene som må til for å oppnå et dynamisk og kreativt samarbeid kan bli for store i et lite team, derfor vil størrelsen få betydning for om man lykkes. Lærerne var enige i at de ønsker å bruke fellestiden til fagsamarbeid rundt elever og klasser. Et tverrfaglig samarbeid hvor pedagogiske- og sosiale utfordringer i gruppen kan diskuteres, samt tverrfaglighet og tilpassede opplegg. Fleksibiliteten i arbeidstiden blir sett på som verdifullt, og derfor ikke ønskelig med en økt tilstedeværelsesplikt. Dette sett i sammenheng med det individuelle arbeidet man ønsker å gjøre hjemme.

I funnene jeg har knyttet til en samarbeidende lærerkultur blir opplevelsen av samarbeid sett på som positivt på flere måter. De opplever alle tre et samarbeid om pedagogiske oppgaver og

diskusjoner knyttet til undervisningen som gir faglig trygghet. En faglig trygghet som kan gi motivasjon til å eksperimentere og våge ting.

Når lærerne blir påtvunget kollegialitet er opplevelsene blandet. Den oppleves som nyttig når innholdet gir mening til profesjonsutøvelsen. Pålagt skolebasert utviklingsarbeid føles unyttig når case og konstruerte situasjoner skal diskuteres når det nok arbeidsoppgaver fra før. Arbeidet blir ikke praksisnært og oppleves derfor ikke nyttig. Lærerne, som alle har erfaring fra tidligere tverrfaglig teamarbeid, ser at utviklingsarbeidet er nyttig ved at lærerne kommer sammen for å løse oppgaver, dele oppgaver, mene noe og observere hverandre. Det oppleves positivt at man får nye kolleger å samarbeide med, slik at man blir kjent med flere lærere. Det oppleves som problematisk når det skjer en endring i sammensetningen av grupper og en ikke opplever å komme i et praksisfellesskap som skaper mening.

Tverrfaglige team rundt klasser er administrativt regulert og det er obligatorisk deltakelse. Lærerne ser på dette samarbeidet som praksisfellesskap som skaper mening i deres profesjonsutøvelse.

Fløyene på byskolen er bygd fraskilt fra hverandre og inndeles i fagseksjoner. På den andre skolen beskrives et klart skille mellom programfag og fellesfag, som har utviklet seg over tid. Lærerne beskriver en balkanisert kultur. Det utvikles et samarbeid i fagseksjonene som utelukker lærere i andre fagseksjoner å delta. Når det ikke legges til rette for tverrfaglig samarbeid verken fysisk eller organisatorisk blir skillet mellom fag befestet, og det utvikler seg tette skott mellom fagseksjonen.

I neste kapittel vil jeg drøfte mine funn i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 3.

6 DISKUSJON

I dette kapitlet diskuterer jeg hvordan lærerne i min studie opplever den lærerkulturen de er en del av. I denne diskusjonen trekker jeg inn elementer fra min empiriske analyse som jeg reflekterer over i lys av mitt teoretiske utgangspunkt. Underveis i diskusjonen vil jeg svare på de tre forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet for å besvare problemstillingen min. I det empiriske materialet har jeg funnet beskrivelser av fenomener jeg kan knytte til de fire lærerkulturene i Hargreaves teori. For å tydeliggjøre hvordan lærerne opplever disse kulturene tar jeg med meg denne strukturen inn i diskusjonskapitlet, og besvarer på den måten problemstillingen. Slik opprettholder jeg en tydelig og kjent struktur fram mot konklusjonen. Betydningen av de funnene jeg har knyttet til de ulike lærerkulturene vil bli diskutert i lys av skolen som en lærende organisasjon. Underveis i diskusjonen vil det empiriske materialet bli sett i relasjon til tidligere forskning jeg har gjort rede for i kap.2 og i teorikapitlet. Analysen av skolekulturen åpner for en drøfting mellom skolekultur og skoleleders arbeid og arbeidsvilkår. Videre vil handlingsrommet for utvikling av organisasjonen åpne for en diskusjon. Endring av ytre grenser til dette handlingsrommet vil skillet mellom den «avgrenset profesjonelle skolelederen» og den «utvidet profesjonelle skolelederen» (Berg, 2000). De indre grensene er lærernes opplevelser av den lærerkulturen de er en del av. Som tidligere beskrevet så legger skolekulturen vesentlige premisser for det daglige arbeidet ved en skole. Dermed utgjør skolekulturene ved begge skolene kjernen i disse skolenes lokale utvikling. Avslutningsvis vil jeg se på kritikk av egen forskning.

6.1 Den individualistiske lærerkulturen

I lærernes beskrivelser finner jeg ulike faktorer som årsak til individualisme. Når de beskriver de stadig økende kravene til lærerrollen som gjør at de trekker seg tilbake for å arbeide alene, beskriver de mangel på tid til å imøtekomme disse kravene som årsak til tilbaketrekkingen. Det er spesielt de økende kravene til vurderingsarbeidet som oppleves som komplisert og tidkrevende. Hargreaves beskriver denne individualismen som strategisk, da den skjærer den tid og energi som trengs for å imøtekomme de umiddelbare undervisningskravene. Behovet for tid til å kunne konsentrere seg om undervisningen føles ekstra presserende på grunn av det uavsluttede ved lærerarbeidet, og på grunn av store klasser, økende krav til evaluering osv.

(Hargreaves, 1994). Slik opplever lærerne at krav som stilles til lærerrollen virker inn på lærerkulturen, som da bidrar til svaret på dette forskerspørsmålet.

Når lærerne ønsker å arbeide alene med å lage undervisningsopplegg, er det individualiteten, i form av makt til å gjøre selvstendige vurderinger, som gir dem denne muligheten. De samme selvstendige vurderingene ligger til grunn når lærerne arbeider med faglig oppdatering utenfor skolen og alene. Noen læreplanmål blir sett på som mer effektivt å nå hvis det arbeides alene med de. Selvvalgt individualisme er en form for individualisme som ikke oppleves som en reaksjon på omstendighetenes krav eller kalkulert økonomisering med tid og krefter (Hargreaves, 1994). Ser vi på individualismen i lys av relasjonen mellom det individuelle og det kollektive kan vi se på identitet som en integrert del i sosial læringsteori hos Wenger (1998). Wenger beskriver begrepet identitet som en akse mellom det sosiale og det individuelle. Å tale om identitet i sosiale begreper benekter derfor ikke individualiteten. Individualitet blir sett på som en del av spesifikke fellesskapers praksiser. Relasjonen mellom det individuelle og det kollektive synliggjøres når lærerne velger å arbeide alene da språk, praksis, artefakter og verdensoppfatning avspeiler deres sosiale relasjoner i dette arbeidet. Når lærerne velger å arbeide alene viser de profesjonalitet ved sin evne til å skape mening i det faktiske handlingsrommet der egne og relativt sett selvstendige beslutninger fattes. Knyttet lærernes beskrivelser til autonomibegrepet til Berg (2000), blir de gitt betegnelsen individuell autonomi, da de selvstendige valgene kobles til selve undervisningssituasjonen.

Fysiske forhold ved begge skolen legger begrensninger for et tverrfaglig samarbeid. Her beskrives fysiske avstander, fagfløyer, mangel på møterom og gamle skolebygninger som ikke er tilpasset skolens behov for samarbeid. Lærerne peker på skolens møteplaner og timeplaner som begrensende faktorer for samarbeidet. De opplever at de ikke har undervisningsfri tid samtidig med lærere de kan arbeide tverrfaglig med, og at møteplanen ikke klarer å hindre at lærere med flere fag skal på flere møter samtidig. Tvungen individualisme har vi når lærere planlegger og underviser alene på grunn av administrative begrensninger (Hargreaves, 1994). Her gis svar på forskerspørsmål som omhandler lærernes beskrivelser av organisasjonsmessige begrensninger som ligger til grunn for samarbeid.

Sammenligner vi funnene i min studie med Helstad (2013) sin forskning ser vi at mangel på tid begrenser tiden til samarbeid. I min studie uttaler lærerne at en timeplan og en møteplan som tilrettelegger bedre for samarbeid, gjør et ønsket samarbeid mulig. Det kan se ut som de har

erfart at et tverrfaglig teamsamarbeid er tidsbesparende, og så interessant og utviklende at tiden til dette samarbeidet vil prioriteres.

I lærernes beskrivelse av relasjonsmønstrene vektlegger de fysiske avstander som et hinder for kontakt. Den fysiske adskillelsen gjør at lærerne ikke treffer lærere fra andre studieretninger i løpet av skolehverdagen. Lærerne peker på at den største skolen er relativt ny, og den andre har utvidet et studietilbud som krever nytilsatte, og at det tar tid å bli kjent. Til sammen skaper dette opplevelser av en kulturform som er individualistisk.

Å holde begrepene *individualisme* og *individualitet* fra hverandre kan være nyttig hvis endring av den individualistiske kulturen ses på som nødvendig i arbeidet med å bli en lærende organisasjon. Individualitet knyttes til dyktighet og effektivitet, og ivaretagelsen av eksentrisiteten, uavhengigheten, fantasien og det personlige initiativet blir viktig i profesjonsutøvelsen.

Mine funn gir andre konnotasjoner på individualismen en den Hargreaves (1994) referer til som entydig negativ. Han påpeker at individualismen har andre betydninger enn de entydige negative, og gjør oppmerksom på hvor viktig det er å ha forståelse for disse, hvis en ønsker en endring. Den individualismen som er selvvalgt knytter jeg til profesjonens autonomi, som da blir en del av profesjonsutøvelsen, Denne handler om å utføre kjerneoppgavene der den profesjonelle selv utfører best kvalitet.

Fullan (2014) uttrykker at ensidig dyrking av av individualistisk tenkning kan gi gevinster på kort sikt, men effektene avtar erfaringsmessig på noe lengre sikt og klarer ikke å bringe de formulerte ord og mål over den vanskelig grensen til handling og bærekraftig utvikling. «Ensidighet og enfold kan aldri matche den kraft og styrke som ligger i flersidighet og mangfold. Mangfold er utviklingens hovedkilde. Individuell kapasitetsbygging er i mange tilfeller nødvendig, men det er først når den inngår som del av en mer helhetlig og målrettet utviklingsstrategi at den får full effekt, påpeker Fullan» (2014, s.6).

6.2 Den samarbeidende lærerkulturen

Alle lærerne opplever å være en del av en samarbeidende lærerkultur. Samarbeid innen fag blir sett på som svært viktig, og her oppleves en delingskultur. Å utarbeide undervisningsopplegg sammen er noe man gjør i liten grad, mens bytting av elevarbeider til vurdering er mere utstrakt. Lærerne uttrykker at dette samarbeidet er meningsfullt da flere bidrar med sin kompetanse og

oppleves som en styrking og trygghet i faget. I dette kollegasamarbeidet blir også sosiale forhold i klassen og læringsmiljø tema. Deltakelse i et slikt praksisfellesskap former ikke bare hva lærerne gjør, men også hvem de er, og hvordan de fortolker det de gjør. Her skaper lærerne en kultur som tjener som base for data de kan anvende i sin profesjonsutøvelse. Når de skal forholde seg til mennesker og situasjoner gjennom skolehverdagen krever dette en innhenting av data fra denne base. Et slik praksisbegrep omfatter både det eksplisitte og det tause, det som representeres og det som blir antatt (Wenger, 1998). Da dette samarbeidet er faglig, og ikke tverrfaglig, støtter det Hargreaves teori om tette skott mellom fagseksjonene i videregående skole. Han ser på dette som et hinder for utvikling av lærende organisasjoner. Det støtter også den forskning jeg viser til i kapittel to hvor forskerne konkluderer med at lærersamarbeid både i og på tvers av fag ikke er godt nok utviklet med tanke på å skulle utfordre fagkulturene og avdelingsgrensene (Lee m.fl., 2010). Det støtter spesielt lærersamarbeidet på tvers av fag. Det blir et dilemma når organisatoriske betingelser som ligger til grunn for et godt fagsamarbeid blir begrensninger for tverrfaglig samarbeid, slik som her.

Mine funn viser at alle tre lærerne har et ønske om å samarbeide tverrfaglig. Deres argumenter avgjør at jeg ser på dette som et spesielt resultat. De viser til identiteter som er skapt gjennom tidligere praksisfellesskap. Lærerne argumenterer ut fra sin profesjonelle kompetanse når de mener dette arbeidet bør fremmes ved begge skolene. De uttrykker at de opplever at faget blir mer meningsfullt, at forskjellige syn blir sett på som en styrke i profesjonsutøvelsen samtidig som det er viktig at flere bidrar i diskusjonen for å finne gode pedagogiske løsninger. Samarbeid hvor kommunikasjon er basert på faglige og profesjonelle aspekter vil være i tråd med de forventninger vi stiller til en lærende organisasjon. Lærerne savner at ledelsen ved skolen kommuniserer hvor viktig samarbeid er. Når timeplan og møteplan vanskeliggjør samarbeid gis det ikke klare nok signaler fra ledelsens side. Dette samsvarer med forskningen jeg har vist til hvor ledelsen ikke oppmuntrer til samarbeid, da ledelsens kommunikasjon og rolle i forhold til lærerne er preget av koordinering og praktisk tilrettelegging (Aamodt og Turmo, 2007; Raaen og Aamodt, 2010). Dette knytter jeg til forskerspørsmålet som betingelser som må ligge til grunn for samarbeid.

Å kunne bruke kontoret som en arena for å få ut frustrasjoner, møte forståelse og det å oppleve støtte blir opplevd som viktig for lærerne. Dette fellesskapet fremmer uformelle relasjoner som bygger tillit, solidaritet og fellesskapsfølelse. Hargreaves beskriver denne arenaen som *bakrommet*. På bakrommet får lærerne til å løse litt på snippen, samtidig som det gir rom for

å samle seg til neste «opptreden» hvor de må «holde fasaden» (Hargreaves, 1994, s.119). Han viser til nødvendigheten av dette rommet i flere yrker, som har kontakt med publikum. Dette gir en god beskrivelse av samarbeid de tar del i, og som de mener er viktig, og knyttes derfor til dette forskerspørsmålet.

Lærerne ønsker å bruke fellestiden til fagsamarbeid rundt elever. Dette var litt uventet, da mangel på tid til å utføre det presserende arbeidet har blitt belyst i intervjuene ved flere spørsmål, men er i tråd med deres ønske om å samarbeide tverrfaglig. Det kan tolkes som at et slikt praksisfellesskap skaper mening i profesjonsutføringen i streben etter å utvikle gode undervisningsopplegg. Dette samsvarer med de forskningsresultatene jeg har vist til i teorikapitlet. Hargreaves sier at den «sikkerheten som følger med fellesskapet og støtte fra kolleger, også gjør en mer villig til å eksperimentere og våge ting, og dermed også mer innstilt på kontinuerlig utvikling som en del av yrket» (Hargreaves, 1994, s.195). Videre viser det seg at deltakelse i beslutningsprosesser og gjensidig rådgiving og veiledning, er prosessfaktorer som stadig viser seg å korrelere med positive skolerresultater i undersøkelser. I undersøkelsen Hargreaves viser til om bruk av undervisningsfri tid liker lærerne å være alene i blant for å utforske sine egne ressurser- for å søke refleksjon, og at den undervisningsfrie tiden ikke var den beste til å samarbeide. I min studie ønsker lærerne seg mere tverrfaglig samarbeid i den undervisningsfrie tiden. Det betyr lærerne i min studie har et annet syn på bruken av den undervisningsfrie tiden enn det Hargreaves viser til i sin undersøkelse.

Når hensikten er å utvikle en lærende organisasjon kan lærernes arbeid utenom klasserommet bli et tema som skaper strid mellom lærere og administrasjon. Et avgjørende spørsmål er om lærerne da selv skal få bestemme om de vil bruke den undervisningsfrie tiden etter eget skjønn, alt etter øyeblikkets behov, eller om administrasjonen skal planlegge denne tiden til annet formål. Det vil bli svært viktig for lærerne hvordan denne tiden skal brukes, og hvem som skal bestemme den. Hargreaves (1994) setter søkelyset på forholdet mellom administrasjon og lærerne, og deres tidsrelaterte misforståelser som henger sammen med avstanden mellom deres to livsverdener. Han uttaler at det vil være mere fruktbart å sette spørsmålstegn ved det sterke skille mellom administrasjon og undervisning, mellom utvikling og iverksetting, og ved de byråkratiske impulsene som opprettholder slike skiller. Det vil også være mere fruktbart å gi lærerne mere ansvar og støtte fleksibilitet når det gjelder sin egen tid og hva den skal brukes til. Med bakgrunn i tidsproblematikken lærerne beskriver at de opplever kan det være fornuftig at

profesjonen selv får bestemme hva denne tiden skal brukes til, slik at den oppleves som meningsfulle.

Selv om lærerne ønsker å bruke fellestiden til tverrfaglig samarbeid hører jeg også stemmen som ikke ønsker mer tilstedeværelsesplikt. Dette for å skåne den fleksibiliteten som ligger i profesjonsutøvelsens arbeidstidsavtale, hvor læreren selv kan velge hvor arbeidet skal utføres ut over tilstedeværelsesplikten. Denne autonomien, blir sett på som nødvendig til å utføre profesjonelle arbeidsoppgaver som en av ulike årsaker ikke ønsker å gjøre på skolen. Jeg ser ønsket om å skåne den fleksible arbeidstiden som spesiell, da informanten knytter dette til egen profesjonalitet.

6.3 Påtvungen kollegialitet som kultur

Det administrasjonsstyrte samarbeidet oppleves forskjellig. Lærerne opplever det som nyttig når innholdet gir mening til profesjonsutøvelsen. De ser nytten i å komme sammen for å løse oppgaver, dele oppgaver, mene noe og observere hverandre i det skolebaserte utviklingsarbeidet, men når innholdet blir praksisfjernt blir ikke mening skapt. Når en lærer opplever å komme i et fellesskap hvor hun verken har felles fag eller elever med resten av gruppen gir ikke arbeidsoppgavene mening. Når det oppleves problematisk å skape en identitet i relasjon til gruppen, blir evnen til å skape mening svekket og samarbeid begrenses. I lærende organisasjoner er det nødvendig med evne til å samarbeide i profesjonsfellesskap for å utvikle en kunnskapsbase felles for hele organisasjonen. Påtvungen kollegialitet kan ses på som en organisasjonsmessig begrensning.

I denne sammenheng blir det interessant å se på lærernes etterspørsel etter klar styring av samarbeid fra ledelsen. Her ønskes en tilrettelegging gjennom timeplaner og møteplaner for økt samarbeid, sett fra det kulturelle perspektivet på ledelse, hvor ledelse er et spørsmål om styring og legitimitet. Lærerne viser til tidligere teamorganisering, hvor ledelsen bestemte denne organiseringen og hvem som skulle være i hvilke team gjennom fag- og timefordeling. Lærerne synes denne styringen var positiv, da den tydeliggjorde satsningen på samarbeid. Her ble det utviklet samarbeidskulturer som et resultat av en konsensusbyggende prosess, tilrettelagt av en profesjonell ledelse. Sammenligner vi dette funnet med det i avsnittet over, ser vi at påtvungen kollegialitet gir ulike opplevelser av samarbeid hos lærerne.

Det stilles krav til samarbeid i organisasjonen når lærere og ledere skal mestre dagens og fremtidens utfordringer. Roald (2008) skriver at da må det legges til rette for systematisk erfaringsinnsamling, kollegial refleksjon og utviklingsplanlegging. Skal det performative aspektet ved profesjonen utvikles kreves en analytisk kompetanse. I utviklingen av denne blir profesjonens evne til endring gjennom læring sentral. Allmennlærere forholder seg til lite systematisert forskning og deres utvikling av profesjonsidentitet er i hovedsak mer praksisorientert og lokalt forankret enn orientert mot de nye strukturene kunnskapssamfunnet kan tilby (jf. Dale, 2008). Dette virker ikke læringsfremmende på utviklingen av en lærende organisasjon. Når det synes som Utdanningsforbundet har vektlagt erfaringsbasert kunnskapsutvikling nedenfra og opp blir det opp til læreren selv å oppdatere seg. Kollegial refleksjon som skal skape utvikling kan ikke bare tuftes på erfaringsbasert kunnskap. Det bør også reflekteres rundt forskningsbasert utdanningsvitenskap i utviklingen av den analytiske kompetansen, med tanke på å møte endringer og utfordringer. Profesjonsutøveren trenger innblikk for å utøve sitt yrke på en god måte, men også et løftet blikk for å se profesjonen fra utsiden (jf. Molander & Terum, 2008). Systematiske studier av en profesjonell virksomhet kan bidra til dette ved å tydeliggjøre betingelsene profesjonsutøvelsen hviler på, løfte frem det som tas for gitt og klargjøre sammenhengen den inngår i. Lederne blir sentrale når skolen må legge mer vekt på hvordan de skal ivareta egen læring i utviklingen av lærende organisasjoner. Ledere må vise et tydelig lederskap i bevisstheten omkring skolens kunnskapsmål. Lærerne i min studie etterspør nettopp denne tydeligheten fra ledelsen når det gjelder samarbeid. Jeg velger å knytte dette funnet til betingelser som ligger til grunn for samarbeid.

6.4 Den balkaniserte lærerkulturen

På begge skolene finner vi balkaniserte relasjoner mellom fagseksjonene. Enten ved fagfløyer som tilrettelegger for samarbeid i fagene eller at den fysiske avstanden blir så stor at samarbeid vanskeliggjøres på tvers av studieretninger. Manglende samarbeid mellom yrkesfag og fellesfag blir også et eksempel på en balkanisert kultur. Her ser vi at kulturformen blir synlig gjennom et balkanisert relasjonsmønster mellom medlemmene i lærerkulturen. Det å gå inn i en fagkultur eller i en delkultur betyr å gå inn i en bestemt tradisjon med sine egne fellesoppfatninger om undervisning og læring. Når gruppene opprettholdes ekskluderes og distanseres man fra andre og annerledes tradisjoner (Hargreaves, 1994). Dette hemmer den nødvendige kommunikasjon og utvikling av felles forventninger i utviklingen av en lærende organisasjon. Det er derfor

interessant å se den store, forholdsvis nye byskolen bli bygd med avgrensede fagfløyer, hvor fellesarenaer er begrenset i tid og rom. Utviklingen av en balkanisert kultur gir begrensninger på tvers av fag og studieretning, og gir dermed svar på forskerspørsmålet om organisatoriske begrensninger som ligger til grunn for samarbeid.

6.5 Handlingsrom til diskusjon

Den individuelle autonomien er brukt som utgangspunkt for mine refleksjoner i lærernes beskrivelser av samarbeid knyttet til selve undervisningssituasjonen. Flytter jeg perspektivet til kollektiv autonomi og lærernes evne til å skape mening i relasjon til skolen som organisasjon, handler det om ivaretagelsen av det handlingsrommet som fins innenfor de grenser som uttrykker omgivelsenes godkjenning av profesjonen (jf. Berg, 2000). Det er kunnskapen om ytre og indre grenser som gir kunnskap om det uutnyttede handlingsrommet, som betegnes som rommet for lokal skoleutvikling.

Vi har hatt en endringen i skolen fra en styring som kjennetegnes av at staten formulerer regler og forskrifter som skolen lokalt skal rette seg etter, til en styring der regelstyringen er redusert og vesentlige områder er erstattet med et system av resultat- og målstyring. Denne endringen utvider det handlingsrommet skolen selv har til å forme sin daglige skolevirksomhet. Denne desentraliseringen utvider skolelederens rom for profesjonsutøvelse. Hos Berg (2000) får skolelederen betegnelsen virksomhetsansvarlig, som krever at lederen har en oppfatning om hvilket handlingsrom som eksisterer for autonome handlinger samtidig som han til dels må være i stand til å kunne oppmuntre lærerne til virkelig å utnytte dette handlingsrommet på elevenes og pedagogikkens premisser. I tillegg til kunnskap om administrasjon og forvaltning må skolelederen ha kunnskaper om hvor grensene for tillatt virksomhet går. Skulle det fra statlig hold bli en økning av kontroll gjennom økt rettsliggjøring og mere spesifikke standarder, vil profesjonens autonomi svekkes. Vi kan da stille et spørsmål om dette vil deprofesjonalisere læreryrket? En kan knytte denne styringen til det mikropolitiske perspektivet på ledelse, hvor ledelse er makt og kontroll.

Jeg bruker Friromsmodellen til Berg (2000) for å synliggjøre handlingsrommet mellom skolens formelle rammer og skolens reelle virksomhet. Jeg kan se på skolens reelle virksomhet som den innarbeidede praksis lærerne beskriver i sine opplevelser av den lærerkulturen de er en del av i

min studie. Deres beskrivelser av organisasjonskulturen blir da et uttrykk for grad av indre effekt.

Når vi studerer kulturen lærerne er en del av i lys av Berg (2000) sine tre skalaer belyses samarbeidsdimensjonen, planleggingsdimensjonen og endringsdimensjonen (se fig.2 kap.3). De funnene jeg har knyttet til en individualistiske kultur, en samarbeidende kultur, påtvungen kollegialitet og en balkanisert kultur kan vise retning på de tre kvalitative skalaene og dermed antyde svar på om den kompetansemessige aktørberedskapen som er en nødvendige forutsetningen for lokal skoleutvikling er utviklet. Samarbeidsdimensjonen kan jeg gi et kvalitativt mål på skalaen ved å trekke inn de ulike årsakene til at lærerne arbeider alene, og plassere de mot individualisme. Den selvvalgte individualismen har en identitet knyttet til praksisfellesskap, slik at den kan plasseres mere mot samarbeidssiden. Det faglige samarbeidet opplever lærerne er svært godt. På en side blir det svært utfordrende å gjennomføre tverrfaglige samarbeid av ulike grunner, på den andre siden er det skolebaserte utviklingsarbeidet organisert som tverrfaglige team. Lærerne som tilhører en balkanisert kultur kan oppleve et godt samarbeid, mens de som står utenfor kan oppleve det som utestenging. At lærerne ønsker å bruke den undervisningsfrie tiden til tverrfaglig arbeid rundt klasser viser at de er samarbeidsvillig. På den kvalitative skalaen som belyser samarbeidsdimensjonen kan jeg da antyde at skolene har et stykke igjen til de lykkes som *samarbeidende skole*.

Flytter vi fokus over på planleggingsdimensjonen finner vi i den empiriske analysen at kravene som stilles til lærerrollen har økt, og at lærerne syns det er en utfordring å få gjennomført det nødvendige arbeidet. Det betyr at det kan være vanskelig å sette av tid til å løfte blikket for å planlegge fremover i tid. Når de sier at møteplan- og timeplanlegging ikke legger til rette for at lærerne kan møtes til tverrfaglig samarbeid, antyder dette at organisasjonen ikke er fremtidsrettet.

Til slutt fokuserer jeg på endringsdimensjonen og ser på om lærerne opplever skolen som konservativ eller fleksibel. Når den videregående skolen ikke har forandret seg mye de siste tiårene, så viser det til en konservativ organisasjon. Lærerne opplever at bygningsmassen ikke passer til forventningen om samarbeid, da de er inndelt i fagfløyer og fellesfag er skilt fra yrkesfag. Lærerne kan oppleve å skape identitet i relasjon til deltakelse i kun et praksisfellesskap, noe som kan hemme en dynamisk utvikling i utviklingen av sin analytiske evne til refleksjon. Det kan oppleves som en statisk tilstand, som vanskeliggjør det mangfold av innspill og utvikling av kreativitet som deltakelse i flere praksisfellesskaper utvikler. Når

lærerne opplever det skolebaserte utviklingsarbeidet som positivt på flere måter, viser skolene at de kan planlegge tid til dette arbeidet. Å skape rom for organisasjonsutvikling krever fleksibilitet, samtidig viser lærerne evne til å skape mening i relasjon til skolen som organisasjon.

Ved å studere lærerkulturen lærerne er en del av i lys av Berg (2000) sine skalaer vil det gi oss et bilde av den indre grensen i Friromsmodellen hans. Det er skapt et uutnyttet handlingsrom mellom de formelle ytre grensene og lærerkulturen lærerne opplever, som gir rom for utvikling. En utvikling som legger til rette for systematisk erfaringsinnsamling og kollegial refleksjon, som virker læringsfremmende på utviklingen av en lærende organisasjon.

6.6 Kritik av egen forskning

Gjennom systematiske refleksjoner og diskusjoner i denne studien er det et ønsket mål at forskningsintervjuene gir fornuftige svar for å få forståelse og kunnskap om lærernes opplevelser av den lærerkulturen de er en del av. Med bakgrunn i valgt metode og et utvalg som representerer gruppen det forskes på, ser jeg på funnene som gyldig kunnskap som ble til gjennom utsagn i samtalen som pågikk under dybdeintervjuene. Historiene som ble fortalt oppfattes virkelige og ærlige selv i en intervjukontekst. Jeg har søkt sammenheng mellom de teoretiske begrepene og de operasjonaliserte begrepene for å oppnå en god begrepsvaliditet. Et kritisk blikk kan da rettes mot at jeg kan ha lagt noen føringer i undersøkelsen (se 4.3.1). Når jeg ser på funnene viser det seg at lærerne har besvart ut fra sine egne opplevelser av praksis, som har gitt spesielle og noen uventede svar. Funnene er et resultat av at lærerne har besvart flere spørsmål som grunnlag for hver av forskerspørsmålene, som gir god validitet i undersøkelsen.

I min studie har jeg tatt noen kvalitative dybdeintervjuer i tematikken rundt tema lærerkultur, hvor jeg har basert meg på tre lærere og deres opplevelser av den læringskulturen de er en del av. Med et så begrenset utvalg er det ikke mulig å trekke generaliserende konklusjoner, men forhåpentligvis har jeg ved hjelp av denne studien løftet frem noen utfordringer knyttet til pedagogisk ledelse og utvikling av en lærende organisasjon, som det kan være behov for å studere nærmere med tanke på videre forskning.

7 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I min studie har jeg konsentrert meg om begreper knyttet til lærerkultur som tema, og studert læreres opplevelse av den lærerkulturen de er en del av. For å styrke begrepsvaliditeten søkte jeg sammenheng mellom det teoretiske begrepet lærerkultur og Hargreaves teori i utarbeidelsen av intervju spørsmålene, da begrepet inneholder mange komponenter. Spørsmålene vil på den måten bli indikatorer begrepet lærerkultur vil bygge på.

Det teoretiske fundamentet i undersøkelsen bygger på teorier om profesjonelle læringsfellesskap og lærerkultur, samt en modell om profesjonens handlingsrom. Modellen, Friromsmodellen, viser det handlingsrommet skolene er gitt til utvikling. En skoleutvikling som kan beskrives som et spørsmål om ytre og indre grenser. Studien viser til en skolevirksomhet som er godkjent av offentlige myndigheter og styrt av læreplaner og andre offisielle styringsdokumenter. På den måten gis de ytre grensene. Dybdeintervjuene viser hvordan lærerne opplever de indre grensene, som i hovedsak er en konsekvens av den rådende kulturen de er en del av. Da lærernes arbeid er styrt av krav som stilles til en lærende organisasjon, er det også avgjørende at det legges til rette for dette pedagogiske arbeidet. Empirien viser at lærerne opplever ulike lærerkulturer i sitt daglige arbeid, som ikke nødvendigvis fremmer det samarbeidet en lærende organisasjon stiller som krav.

Ved hjelp av empiri, min teoretiske forankring og begrepet lærerkultur har jeg kommet frem til noen hovedfunn, som jeg velger å trekke frem som det viktigste i relasjon til studiens problemstilling: Hvordan opplever lærere i videregående skole den lærerkulturen de er en del av? Jeg har fått bekreftet at lærerne opplever å ta del i både en individualistisk og en samarbeidende kultur. De opplever også en påtvungen kollegialitet og en balkanisert kultur i begge skolene. Disse opplevelsene har stor betydning for det handlingsrommet lærerne opplever til utvikling av skolen.

Det vanskelig å avgjøre hvilke faktorer som påvirker de tre lærernes opplevelser mest. Under intervjuene argumenterer lærerne i flere sammenhenger de økte kravene til vurderingsarbeidet som så krevende at de velger å trekke seg tilbake for å arbeide alene for å spare tid. De tilkomne vurderingskravene gjør at tiden til profesjonsutøvelsen oppleves som enda knappere enn før.

Positivt opplever lærerne muligheten til å lage gode undervisningsopplegg individuelt. Ikke fordi de ikke vil samarbeide, men fordi de gjennom selvstendige profesjonelle vurderinger

ønsker dette. Vi kan se på denne individualiteten som en del av spesifikke fellesskapers praksiser, ved å se den som en akse mellom det sosiale og det kollektive.

Når lærerne beskriver det samarbeidet de tar del i så er dette først og fremst fagsamarbeid. De uttrykker at de deler oppgaver og vurderingsarbeid i de praksisfellesskapene de er en del av. Lærerne opplever å delta i dette praksisfellesskapet som meningsfylt, ikke bare faglig men også følelsesmessig. Å få støtte fra kollega når man er frustrert eller har behov for å snakke ut om sosiale problemer i klassen oppleves som verdifullt. Begge skolene legger til rette for de organisasjonsmessige betingelsene for fagsamarbeid.

Kulturen oppleves som individualistisk på en negativ måte når møteplaner og timeplaner blir et hinder for tverrfaglig samarbeid. De fysiske forholdene hindrer også et samarbeid på tvers av fagseksjonene, som i noen tilfeller oppleves som balkanisering, da andre lærere stenges ute fra dette samarbeidet. At lærerne på den relativt nybygde skolen også opplever at det er tette skott mellom fagseksjonene fordi bygningene inneholder fagfløyer adskilt fra hverandre, ser jeg på som interessant i utviklingen av en lærende organisasjon.

På den ene siden opplever lærerne at ledelsen ved skolen ikke kommuniserer at samarbeid er viktig gjennom møteplanlegging, timeplanlegging og fysiske forhold som hindrer tverrfaglig samarbeid. På den andre siden opplever de på begge skolene et påtvunget samarbeid gjennom det skolebaserte utviklingsarbeidet de har drevet med de siste årene. Det første oppleves som negativt, mens organiseringen i det påtvungne samarbeidet gir ulike opplevelser.

Med tanke på tidspresset lærerne har synliggjort i flere sammenhenger i intervjuene var det uventet at de ønsker mere tverrfaglig samarbeid rundt elevgrupper i den undervisningsfrie arbeidstiden. De argumenterer ut fra tidligere deltakelse i slike fellesskap, og profesjonsutførelsens meningsfulle nytteverdi av de identiteter som blir skapt i relasjon til disse praksisfellesskapene. Lærernes positive profesjonsopplevelser fra dette samarbeidet kan bidra til å lette på det økte presset lærerne opplever gjennom kravene som stilles til lærerrollen. Ved deltakelse i flere profesjonsfellesskap vil lærerne kunne tilegne seg en kompetanse som gir en større kunnskapsbase å utføre sin profesjon fra. Samtidig vil slike praksisfellesskaper over tid utvikle en kultur som samsvarer med forventningene til en lærende organisasjon. Kulturen, gjennom sin kollektive autonomi, skaper handlingsrom for skoleutvikling hvor lærere og ledelse får mulighet til å utvikle profesjonens evne til endring gjennom læring. Det må legges til rette for systematisert profesjonskunnskap i det uutnyttede handlingsrommet, hvor skolen

som organisasjon tar ansvar for oppdatering og læring slik at ikke dette arbeidet i så stor grad individualiseres og overlates til personlig initiativ. Lærernes behov for tilknytning til ekspertisefellesskap må imøtekommes, slik at potensialet for revitalisering av profesjonen som ligger i slike tilknytninger aktualiseres.

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i tematikken rundt lærerkultur, som det i mye større omfang er gjort studier på gjennom ulike kvalitative undersøkelser, noe jeg viser til i teorien. I min undersøkelse har jeg foretatt noen kvalitative dypdykk i hvordan tre lærere gjennom sine utsagn opplever den lærerkulturen de er en del av. Med et så begrenset utvalg er det ikke mulig å trekke generaliserende konklusjoner verken for den enkelte skole eller den videregående skole som institusjon. Forhåpentligvis har jeg ved hjelp av denne studien løftet frem noen aspekter ved lærerkulturen som det kan være behov for å studere nærmere med tanke på videre forskning i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon.

Litteraturliste

- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. og Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institusjonsperspektiv. Sluttrapport fra prosjektet «Styrning, ledning och skolans arbete/verksamhet» (SLAV 2).* Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2000). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, G. (2000). Skolekultur i et elevperspektiv. I Lægdene, Ø. (Red.), *Skolekultur i fokus.* (s.113-145). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Berg, G., Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv. Organisasjonsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation. Del 2.* Lund: Studentlitteratur.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet.* Oslo: Cappelen Damm.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle.* Oslo: Cappelen Damm.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker.* Oslo: Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole.* Det utdanningsviteskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jøsendal, J. S. og Tiller, T. (2014). Å dra i samme retning. I M. Fullan, *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker.* (s. 5-9). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T.A (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode.* Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lee, V., Robinson, S., Sebastian, J. & Allensworth, E. (2010). Instructional Quality in Chicago High School Classrooms: Mathematics and Science vs. English and Social Studies. Paper presentert ved AERA-konferansen i Denver, US, 28. april–4. mai 2010.

- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder – i spenningsfeltet mellom forvaltning og tradisjon og profesjon*. Doktoravhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2000). Skoleutvikling handler om verdivalg. I G. Berg (Red.), *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. (s. 5-13). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 27-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Fuglestad, O.L. (2006): Introduksjon – Skoleledelse på den utdanningspolitiske dagsorden. I J. Møller & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s.13-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nerbøvik, J.(1999). *Norsk historie 1860-1914*. Oslo: Det norske samlaget.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretisk og praktisk perspektiv*. R-NR 2/2008, 5-12. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Raaen, F.D. & Aamodt, P.O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ragin, C. & Amoroso, L. (2011). *Constructing Social Research* (2.utg.). USA: SAGE Publications.
- Senge, P. (2014). Er vi klare til å ta utdanning på alvor? I M. Fullan (Red.), *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. (s. 10-15) .Oslo: Kommuneforlaget.
- Stortingsmelding nr. 37 (1990-91). *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 28 (1998-99). *Mot rikare mål. Om einskapskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 32 (1998-99). *Videregående opplæring*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2009): Lærande leiing- i eit systemisk perspektiv. *En lærende skole, Artikkelstafett, Artikkel 6*, 3-5.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Aamodt, P.O. & Turmo, A. (2007). Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole. Rapport 29/2007. Oslo: NIFU STEP.

Vedlegg/Appendiks

Vedlegg 1

MASTEROPPGAVE OM LÆRERKULTUR: INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinformasjon

I intervjuene søker jeg å få svar på hvordan lærerne opplever den lærerkulturen de er en del av. Søkelyset settes på lærernes beskrivelse av relasjonsmønstre og samværsformer i skolehverdagen hvor fokuset rettes mot samarbeid. For å forstå hva lærerne gjør, og hvorfor de gjør det, må jeg å se på hvordan de opplever arbeidsforholdene sine. Ved å finne årsakene til at lærerne velger å arbeide alene, øker mulighetene for å lykkes i å lede et arbeid som skal fremme samarbeidet i skolens utviklingsarbeid. Individualismen er en konsekvens av komplekse organisasjonsmessige betingelser og begrensninger, og det er disse en må ta fatt i hvis en ønsker å få bukt med individualismen (Hargreaves, 1994).

Den kvalitative metoden er valgt, da jeg kommer nærmere informantene og muligheten til å oppnå dybdeforståelse bedres (Lund & Haugen, 2006) (s22). Intervjudesignet, halvstrukturert intervju, bestemmes ut fra et ønske om struktur samtidig som et ønske om å åpne for en samtale. Samtalen er en form for utspørring hvor samtalen blir tatt opp på bånd. Samtalen skal ikke foregå på en standardisert måte, da det er ønskelig at informanten selv kan velge hvordan han vil svare på de åpne spørsmålene.

Informantene er tre tidligere kollegaer jeg har arbeidet sammen med i team i flere år i den videregående skole. Samarbeidet, bygget rundt en gruppe på 45 elever, var tverrfaglig. Over år utviklet vi en felles kultur hvor det å arbeide sammen ble sett på som svært positivt, motiverende og utviklende. I dag er alle tre fortsatt i den videregående skole, men de arbeider ikke sammen.

Forskerspørsmål:

Hvordan beskriver lærerne det samarbeidet de tar del i?

Hvordan opplever lærerne at krav som stilles til lærerrollen har betydning for lærerkulturen?

Hvordan beskriver lærerne organisasjonsmessige betingelser og begrensninger som ligger til grunn for samarbeid?

Innledning

Yrkeskulturen bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres. Rent fysisk kan læreren ofte alene i klasserommet, uten andre voksne til stede. Psykisk er læreren aldri alene. Lærerens arbeid i klasserommet blir sterkt påvirket av synspunkter og holdninger hos kollegene, både nå værende og tidligere. Slik sett er lærerkulturen, forholdet mellom læreren og kollegene, et av de aspektene ved lærerens liv og arbeid som har størst pedagogisk betydning.

Lærernes yrkeskultur, som alle andre kulturer, har to viktige dimensjoner: innhold og form. Innholdet i lærerkulturen består av alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser og måter å gjøre ting på som en bestemt lærergruppe, større eller mindre, er felles om. Lærerkulturens formside består av de karakteristiske relasjonsmønstrene og samværsformene mellom medlemmene i slike kulturer. Det er gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert, reproduisert og redefinert (Hargreaves, 1994). Individualisme som kulturform er mye omdiskutert og etter Hargreaves mening ofte misforstått. I intervjuene søker jeg svar som kan bekrefte de funn og tolkninger på individualismen min studie bygger på, og kanskje finne andre forklaringer i tillegg.

Intervjuspørsmål:

Hvordan opplever du samarbeidet mellom lærerne på din skole?

Hvem samarbeider?

Hva samarbeides det om?

I hvilke situasjoner opplever du at samarbeidet er nyttig?

I hvilke situasjoner ønsker du å arbeide alene?

Hva ønsker du å bruke fellstiden til?

Hvordan legger skolen forholdene til rette for et godt lærersamarbeid?

Fysiske forhold?

Organisatoriske forhold?

Tidsaspektet?

Hvordan virker disse på relasjonsmønstrene?

Hvordan virker disse på samværsformene?

Hvordan opplever du at kravene til dagens lærerrolle innvirker på samarbeidet mellom lærerne?

Avslutning

Når jeg stiller oppfølgingsspørsmål til det svaret informanten gir gjør jeg det for at jeg ikke har fått det fullstendige svaret jeg søker. I svarene ønsker jeg at informanten avklarer om det er et personlig ønske å arbeide isolert fra de andre, om det er bygningsformen som gir en fysisk isolasjon eller om det er et strategisk valg ved at den skjermer energi og tid for å imøtekomme de umiddelbare undervisningskravene. Denne tredelingen vil jeg bruke i kategoriseringen av transkripsjonen.

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Håaloges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Eli Ottesen
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 19.03.2012

Vår ref: 29793 / 3 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29793	<i>Hvordan opplever lærerne den lærerkulturen de er en del av?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Eli Ottesen</i>
Student	<i>Eva Grytan</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eva Grytan, Ajerhagan 45, 2319 HAMAR

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29793

Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan personvernombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.