



Bachelorgradsoppgave

Vi-skolen

A collaborative school culture

EN BESKRIVELSE AV EN KOLLEKTIV SKOLEKULTUR

A DESCRIPTION OF A COLLECTIVE SCHOOL CULTURE

Christine Vang

GLU 360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærerutdanning for
5.-10. trinn

Lærerutdanning

Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2014



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Christine Vang

Norsk tittel: Vi-skolen

En beskrivelse av en kollektiv skolekultur

Engelsk tittel: A collaborative school

A description of a collective school culture

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning

Emnekode og navn: GLU 360 Bachelorgradsoppgave i Grunnskoleutdanning for 5.-10

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

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

Kan frigis fra: 29.05.2014

Dato: 27.05.14

Christine Vang

underskrift

Sammendrag

Målet med denne oppgaven har vært å belyse hva "vi-skole"-modellen innebærer. Jeg har i oppgaven forsøkt å belyse hva lærere legger i begrepet, og hva de mener må til for å skape en slik kultur. Jeg har også sett på relasjonen mellom lærere og ledelsen i forbindelse med "vi-skolen", og forsøkt å gi et bilde av hva lærerne forventer fra ledelsen dersom skolen skal oppleves som en "vi-skole". I datainnsamlingsprosessen valgte jeg å benytte meg av intervju. Jeg har intervjuet 3 lærere og 1 rektor som alle hadde relevant erfaring i forhold til min problemstilling. Jeg valgte å benytte kvalitativ metode. Med å benytte denne metoden fikk jeg en god beskrivelse av det jeg ønsket å finne ut fra informantene. Jeg benyttet meg også av en induktiv tilnærming. På denne måten lot jeg også det som intervjuobjektene kom med være med på å styre hvilken teori som ble brukt i oppgaven. Dette var med på å gi teorien stor relevans i forbindelse med mine funn. Jeg har videre i oppgaven forent empiri og teori, samt drøftet med egne tanker rundt de tema som blir tatt opp. Avslutningsvis har jeg gitt en oppsummering av de funn jeg har kommet fram til i løpet av prosessen. Jeg har i denne delen også valgt å presentere noen tanker jeg har gjort meg rundt videre forskning.

INNHold

1. Innledning	5
1.1 Oppgavens struktur	6
2. Metode	6
2.1 Induktiv kvalitativ metode	7
2.2 Intervjuet og forskjellige stadier.....	7
2.2.1 Gjennomføring av intervjuene.....	8
2.3 Presentasjon av intervjuobjektene.....	9
2.4 Etiske betraktninger.....	9
3. Teori.....	10
3.1 Skolekultur.....	10
3.1.1 Individualistisk skolekultur.....	10
3.1.2 Samarbeidsorientert skolekultur	12
3.2 Ledelse i skolen- ulike ledelsesstiler.....	14
3.2.1 Utgangspunkt for ledelse i skolen	14
3.2.2 Distribuert og pedagogisk ledelse i skolen	15
3.2.3 Demokratisk ledelse i skolen	15
3.2.4 En verdsettende ledelse	16
4. Resultater og drøfting	17
4.1 Vi må ha en kollektiv kultur.....	17
4.2 Vi må lære av hverandre	19
4.3 Det er viktig med en tydelig ledelse.....	20
4.5. utfordringer i møte med å skape en kollektiv kultur.....	21
4.5.1 Tilrettelegging og tidsbruk.....	22
4.5.2 Ledelsen kan ikke opptre som svak og utydelig!	23
5. Avslutning	24
5.1 Videre forskning	25
Kilder.....	26
Vedlegg 1:.....	1

1. Innledning

I dagens skole er det stort fokus på at elevene skal oppleve et størst mulig læringsutbytte ut fra hver enkelts forutsetning. Alle skoler arbeider til daglig for å oppnå dette. Ifølge utdanningsdirektoratet(2013) bør alle skoler framstå som profesjonelle læringsfelleskap der både skoleledelse, lærere og andre ansatte utvikler seg ut fra felles mål, og til det beste for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolens kultur har stor innvirkning på skolens daglige praksis. Den forteller oss noe om hvordan skolen som helhet arbeider for å oppnå best mulig læringsutbytte for elevene. Med dette kan man stille seg spørsmål om hva slags skolekultur som skal til for at lærere skal utvikle seg, og elever skal få et best mulig læringsutbytte.

Skole er et kontinuerlig hett tema i norske media. Det snakkes ofte om hvordan norsk skole ikke er god nok, og om hva som må til for at skolen skal blir bedre. Det fokuseres på resultater og prestasjoner, men også på hvordan skolen på best mulig måte kan utvikle det totale læringsmiljø, og skape varige forbedringer i skolens pedagogiske praksis. I farvannet av dette fokuset har begrepet "vi-skole" dukket opp. Vi kan for eksempel lese om Kattem skole i Trondheim som gjennom å skape en "vi-skole" har jobbet seg opp fra å være en skole på bunnivå på nasjonale prøver til å bli en av landets beste i lesing, regning og engelsk (Aune, 2014 s.8). Modellen "vi-skole" skal være med på å belyse hvordan kulturen innad i skolen er.

I denne oppgaven har jeg valgt å finne ut hvordan kulturen i en "vi-skole" er. Første gang jeg hørte begrepet "vi-skole" var i siste praksisperiode på 2. året ved lærerutdanningen. Da var jeg på en skole som hadde stort fokus på at kulturen innad skulle være en "vi-skole". Senere så jeg begrepet igjen i diverse avisartikler. Der kunne jeg lese om skoler som hadde stor suksess med læringsutbyttet til elevene ved at de skapte en "vi-skole" kultur. Selv om begrepet dukket opp flere plasser sto det lite om hva en "vi-skole" egentlig innebar, og det er på grunnlag av dette at jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan må kulturen innad i skolen være for at lærerne skal oppleve den som en "vi-skole"-kultur? Hva forventer lærerne av hverandre og av ledelsen, og hvilke utfordringer kan man møte i arbeidet med å skape en slik kultur?

1.1 Oppgavens struktur

I starten av oppgaven kan man lese om metoden jeg har valgt å benytte meg av for å finne svar på min problemstilling. Jeg kommer i dette kapitlet til å presentere metoden intervju og intervjuobjektene, samt gi en begrunnelse for valget jeg har tatt. Videre i oppgavens kapittel 3 vil jeg ta for meg den teorien som har vært aktuell. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på de faktorer som må belyses for at vi kan kalle en skole "vi-skole". Jeg vil sette meg inn i ulike skolekulturer, i betydningen organisasjonskultur i skolen. Jeg vil også belyse temaet skoleledelse, og da hvordan ledelsen må arbeide for å skape og få det vi kan kalle en "vi-skole". Her presenterer jeg ulike former for skolekulturer. Hovedfokuset vil være på en samarbeidsorientert skolekultur. Jeg har også valgt å ta med teori om individualistisk skolekultur for å gi et videre bilde av hvordan ulike skolekulturer kan være, og for å sette opp motsetninger til den samarbeidsorienterte skolekulturen. I teorikapitlet vil jeg også ta for meg ulike leder-stiler. Dette har jeg valgt å ta med for å belyse underproblemstillingen *"hva forventer lærerne av hverandre, og hva forventer de av ledelsen?"*. Jeg har valgt å ha hovedfokus på relasjonell ledelse, og vil ha fokus på de typene som gjennom sin væremåte fremmer utvikling i kollegiet og hos enkeltlærere, og samarbeid i kollegiet. I oppgavens kapittel 4 blir resultater og drøfting presentert. I denne delen vil jeg forene teori og empiri. Jeg har valgt å sette opp underkategorier i kapitlet etter det som kom fram i intervjuene, og ved hjelp av teorien vil jeg drøfte dette. Jeg vil i dette kapitlet gå inn på hva lærerne mener må til for å skape en "vi-skole", og jeg vil gå inn på hvilke utfordringer kollegiet og skolen møter i dette arbeidet. Til slutt i oppgaven kommer jeg med en form for avslutning der jeg gir en kort oppsummering av det som har kommet fram. Jeg vil i avslutningen også trekke fram elementer som av kapasitetsmessige årsaker ikke kom fram i min oppgave, men som kunne vært interessant å se på ved senere forskning.

2. Metode

Når man skal drive forskningsarbeid finnes det mange måter å gjøre dette på. Før man starter på selve arbeidet må man tenke gjennom hvilken metode man skal benytte seg av, for å på best mulig måte belyse problemstillingen man har valgt seg. Ifølge Kleven(2002) er en forskningsmetode de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt og de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap.

2.1 Induktiv kvalitativ metode

Siden jeg i min oppgave skal forske på hva lærere legger i begrepet "vi-skole" valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ metode. Jeg benyttet meg av en induktiv tilnærming. At man benytter seg av en induktiv tilnærming betyr at man går inn i forskningen med et helt åpent sinn. Man skal altså ikke ha noen forutinntatte holdninger, men registrere det som skjer (Postholm og Jacobsen, 2011).

Før jeg skulle utføre mine intervju valgte jeg å benytte meg av denne metoden. Jeg leste på forhånd lite fagstoff. Dette var fordi jeg ikke ville at noe av det jeg leste skulle være med på å påvirke og vinkle de svarene jeg fikk fra intervjuobjektene. På denne måte lot jeg også det som kom fram i intervjuene styre hvilken teori jeg i etterkant valgte å sette meg inn i. På forhånd hadde jeg relativt lite kunnskap om hva en "vi-skole" innebar, men gjennom observasjoner i praksis hadde jeg dannet meg et visst bilde av hva jeg forventet at ville komme fram. Jeg prøvde allikevel i størst mulig grad å ikke la dette styre vinklingen i min oppgave.

Jeg valgte som sagt også å benytte meg av en kvalitativ tilnærming til stoffet. En kvalitativ metode bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring. Målet med denne metoden er at man vil skape seg et meningsinnhold ut fra et spesielt tema (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2010). Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av denne metoden var fordi jeg ønsket å få en god beskrivelse av materialet fra de informantene jeg hadde. Jeg ønsket å se på læreres oppfatning av hva en "vi-skole" er, og derfor var denne metoden velegnet.

2.2 Intervjuet og forskjellige stadier.

Når man har bestemt seg for at man vil benytte seg av intervju må man for det første ta stilling til hva man ønsker informasjon om (Postholm & Jacobsen, 2011). Når man har dette klart er det lettere å finne ut hvem man skal prate med, og hvordan man bør gjennomføre intervjuet. Ut fra problemstillingen min ønsket jeg å finne læreres individuelle syn og mening, men jeg ønsket også å finne ut hvordan individet opplever noe som omhandler et større kollektiv; hele skolen. Hensikten med mine intervju var altså å skape meg en oversikt over noe som gjaldt et helt kollektiv. For at intervjuene mine skulle bli vellykket krevde det at informantene hadde en forståelse for temaet, og at de hadde en individuell mening om det som jeg spurte om. Derfor valgte jeg også å sende ut spørsmålene på forhånd slik at informantene hadde litt tid til å tenke igjennom hva de ønsket å formidle gjennom intervjuene.

Deretter måtte jeg finne ut hvem jeg ønsket å snakke med. Når man skal finne ut noe som angår en større gruppe er det vanlig at man tar et utvalg fra gruppen. Å velge et utvalg av gruppen betyr at man plukker ut enkeltindivider til å representere gruppen (Postholm & Jacobsen, 2011). Å gjøre dette utvalget kan ofte være vanskelig. I utgangspunktet bør man forsøke å velge de man mener på best mulig måte kan belyse problemstillingen (ibid). Jeg valgte å intervjuere lærere fra forskjellige trinn, og en rektor. Lærerne kom også delvis fra forskjellige skoler. Jeg ønsket å intervjuere lærere fra forskjellige trinn og roller i skolen fordi jeg ønsket å danne meg et bilde av hvorvidt lærere i skolen har et likt eller et ulikt syn på hva en "vi-skole" er. Derfor mente jeg også at det var mest hensiktsmessig at mine informanter ikke arbeidet sammen til daglig.

2.2.1 Gjennomføring av intervjuene.

Når man har bestemt seg for å gjennomføre intervju må man ta stilling til hvilken form for dialog man ønsker å benytte seg av. Det finnes flere forskjellige former for dialog man kan benytte (Postholm & Jacobsen, 2011). For meg virket det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt. Dette var fordi jeg da hadde mulighet til å spørre oppfølgende spørsmål underveis, og for å ha mulighet til å få utdypning der det trengtes.

Videre må man også tenke på hvordan man skal gjennomføre samtalen i intervjuet.

Gjennomføringen av intervju kan variere fra sterkt strukturerte, halvstrukturerte til svært ustrukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg valgte å gjennomføre mine intervju halvstrukturert. Dette betyr at jeg på forhånd hadde noen relevante spørsmål, men at jeg også var åpen for å ta opp tema som dukket opp underveis. Intervjuet ble da åpent og induktivt. Jeg hadde også på forhånd laget meg en ferdig intervjuguide. Denne inneholdt tre spørsmål som jeg ville stille informantene, men den inneholdt også noen stikkord som jeg mente det var viktig å komme innom i løpet av intervjuet for å belyse problemstillingen min på best mulig måte. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) bør man også som intervjuer ha en aktiv rolle i intervjuprosessen. Dette er for å holde samtalen i gang, og for at man skal få tak i den informasjonen som man er ute etter. Dette kan for eksempel være å stille oppfølgingsspørsmål underveis der man ønsker å få spesielle tema utdypet.

Under intervjuene valgte jeg å benytte meg av båndopptaker. Dette var fordi jeg skulle få med meg flest mulig detaljer fra intervjuene. Med å benytte meg av båndopptaker fikk jeg mulighet til å gå inn i det som var blitt sagt, og høre det flere ganger slik at jeg var sikker på at jeg fikk med meg den rette essensen. Transkribering kan sees på som en forskningsaktivitet.

Dette er fordi man må lytte nøye til opptakene, og dette gir mulighet til å oppdage forhold som man ikke har fanget opp før man lyttet til opptakene (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg tok også notater underveis. Dette var for at jeg på slutten av hvert spørsmål skulle ha mulighet til å spørre om utdypning der ting var litt uklart for meg, men også for å gi meg selv en god oversikt over hva vi hadde snakket om og hvilke tema som enda var uklare.

2.3 Presentasjon av intervjuobjektene.

Jeg har i alt foretatt 4 intervju i forbindelse med min oppgave. En av de lærerne jeg intervjuet arbeider på mellomtrinnet, to på ungdomstrinnet, og den siste er rektor ved en 1-10 skole. Mellomtrinns læreren har jeg valgt å kalle for Tonje. Tonje har 30 års erfaring fra skoleverket. Hun har arbeidet både som lærer og innen PPT. Hun jobber i dag som kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet.

Den første ungdomsskolelæreren jeg intervjuet har jeg valgt å kalle for Mette. Mette har relativt kort erfaring i forhold til de andre lærerne, og har jobbet ca. 10 år. Hun jobber på en skole der det er fokus på at kulturen innad skal være en "vi-skole", og hennes intervju ble derfor veldig relevant i forhold til min bacheloroppgave.

Den tredje læreren jeg intervjuet jobber også på ungdomstrinnet. Han har jeg valgt å kalle Geir. Geir har lang erfaring i skolen og startet som lærer i 1982. Han har på denne tiden jobbet som lærer både på mellomtrinnet, på ungdomstrinnet og i skoleledelsen. I dag er han kontaktlærer på en ungdomsskole.

Det siste intervjuobjektet mitt har jeg valgt å kalle Anne. Anne jobber til daglig som rektor på en skole som bygges opp fra en ren ungdomsskole til å bli en 1-10 skole. Hun har også lang erfaring i skoleverket og har hatt de fleste roller i grunnskolen fra kontaktlærer og rådgiver til inspektør, rektor og pedagogisk konsulent. De siste årene har hun vært rektor. Annes intervju ble veldig relevant i forhold til problemstillingen da det ga noen andre perspektiver enn lærernes.

2.4 Etiske betraktninger.

Informantene jeg har intervjuet har alle lang tidsfart i skolen. Dette ga et godt grunnlag for det informantene sier. For å holde intervjuobjektene anonyme valgte jeg å gi dem fiktive navn. Grunnen til at det var viktig å holde dem anonyme var fordi noen av eksemplene de kom med var tett knyttet til egen skole. I utgangspunktet hadde jeg planlagt å ha flere intervju med i mitt arbeid. Men da det var vanskelig å få tak i informanter, stoppet intervjuprosessen etter

fire gjennomførte intervju. Jeg opplevde da også at det som ble sagt ofte gikk igjen i de andre intervjuene jeg foretok, og vurderte da at det mest sannsynlig ikke ville bli gjort noen nye funn om jeg gjorde flere intervju. Men det må fortsatt tas med i betraktningene at hadde jeg foretatt flere intervju kunne flere opplysninger kommet til fram.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien jeg har valgt å benytte meg av for å kunne belyse min problemstilling. Jeg vil først ta for meg noen forskjellige teorier om hvordan en skolekultur kan komme til uttrykk i skolen. Teorien bygger på hvordan samarbeidet mellom lærerne i skolen kan være. Deretter vil jeg presentere noen teorier om hvordan ledelse i skolen kan opptre. Jeg har her hatt hovedfokus på teorier om relasjonell ledelse.

3.1 Skolekultur

Gjennom egen skolegang har de fleste av oss opplevd ulike former for kulturer i skolen. En skolekultur handler om hvordan man innad på en skole samarbeider og samhandler, hva man snakker om, og om sosiale spilleregler for hva som er akseptert og ikke akseptert (Roaldset, 2013). Hvordan en kultur arter seg kommer an på personene innad i kulturen. En kultur oppstår når de personene som er innad i kulturen står ovenfor et felles problem. Da vil de i fellesskap måtte komme fram til en løsning de mener fungerer. Den løsningen gruppen finner er ofte en løsning de kan stå veldig sterkt inne for, og dermed vil de ofte videreføre, eller påtvinge de neste generasjoner til å fortsette på samme vis som det de har gjort (Roaldset, 2013). Den kulturen man finner i skoler har gjerne vært ved der over lengere tid. Derfor kan det ofte være vanskelig å endre en kultur.

3.1.1 Individualistisk skolekultur

Av tradisjon har det vært slik i norsk skole at lærerens praksis i klasserommet har vært noe privat og individualistisk. Hvordan lærere har valgt å legge opp undervisningen sin har vært veldig individuelt, og ofte har det vært slik at hver enkelt lærer har lagt det opp slik det best passer dem selv. Det har med andre ord vært mye frihet for lærere til selv å bestemme hva de mener er det beste for sin klasse, seg selv og sine elever (Hagesæter, 2000). Å arbeide på denne måten kan både være trygt og godt. Man opplever lite eller ingen påvirkning fra andre lærere. Ingen forteller deg hva som er best, og hvordan du kanskje burde endre din undervisning. Ifølge Hagesæter (2000) kan noen lærere også synes at det kan være godt å få

arbeide på denne måten. Da slipper de innblanding fra de andre, og de slipper også å blande seg inn i andres praksis. De får ro og tid til å arbeide med sitt eget arbeid. Men samtidig som dette kan føles trygt og privat for noen, kan det også medføre noen tap. I kollegier der det arbeides på denne måten vil de involverte blant annet ikke ha mulighet til å få tilbakemeldinger. Det er med på å stenge ute muligheten for positiv tilbakemelding og ros. Andy Hargreaves(1994) sier blant annet at lærere som arbeider i et isolert klasserom får lite tilbakemeldinger på sin verdi og kompetanse. De ser lite hva andre lærere holder på med og de har også en liten forståelse av hva andre gjør.

Individualismen kan gjerne forklares på to måter. Den første forklaringen går ut på lærernes usikkerhet, altså en personlig tilnærming. De føler at hvis andre skal ha mulighet til å sette seg inn i deres arbeidsmetoder må de også i større grad være nødt til å forsvare det de gjør. Det er altså en redsel for at det de gjør blir sett på som feil (Hargreaves, 1994). Videre sier Hargreaves (1994) at dette ikke bare gjaldt i undervisningssituasjoner, men også i situasjoner der det for eksempel hadde oppstått konflikt mellom lærer og elev. Læreren kunne i slike situasjoner ofte føle at de ikke nådde fram til eleven på en tilstrekkelig måte fordi de opptrådte feil. Å oppsøke hjelp eller råd i slike situasjoner kan fort bli noe skummelt fordi læreren er redd for den eventuelle kritikken som han kan møte (Hargreaves, 1994). I den isolerte skolekulturen er lærerne svært opptatte av egen autonomi. Det betyr at lærerne i stor grad er selvstyrte til å bedrive den praksisen de selv ønsker. De hjelper hverandre svært sjeldent, og hvis de hjelper hverandre er det ikke mer enn å dele foreliggende opplegg og ideer. Planlegging og problemløsning sammen med kolleger er noe som knapt skjer, og lærere i en isolert skolekultur liker også best å holde disiplinproblemer for seg selv(Lortie,1975, Hargreaves,1994).

Den andre forklaringen av individualismen bygger mer på en rasjonell økonomisering og prioritering. Lærernes individualisme blir da sett i sammenheng med de ressursene og arbeidsforholdene som er rundt dem. For eksempel der klasserommene er et rom med en lukket dør kan dette automatisk føre til at undervisningssituasjonen blir isolert. Dette er fordi ingen har mulighet til å se hvordan praksisen i klasserommet blir utøvd. Noen kan også velge isolasjon som en tilpasningsstrategi. Med å benytte seg av denne strategien velger læreren å heller benytte tiden sin på å konsentrere seg om sitt eget arbeid og sitt eget klasserom. Det kan hende at det i utgangspunktet er lite tid til eget arbeid på grunn av at læreren har store klasser der det trengs mye tilrettelegging, eller at læreren har annet forefallende arbeid. Ved å arbeide

isolert får læreren bedre tid til å få gjort det de skal uten forstyrrelse og distrahering fra andre kollegaer. Dermed blir tilpasningen hensiktsmessig i forhold til arbeidssituasjonen. Læreren skaper seg et eget arbeidsmønstre som en reaksjon på hvordan arbeidshverdagen er. Denne arbeidsmetoden kan også kalles strategisk individualisme (Hargreaves, 1994).

Individualismen har lang tradisjon i skolen. Det er tydelig at det finnes flere mangler med en slik kultur, men den er ikke utelukkende negativ. Individualismen har flere sider man må se på. Et eksempel kan være at individualismen er med på å skape en sterk personlig omsorg for sine elever (Hargreaves, 1994). Det at man har stor omsorg for elevene sine betyr at man vil alle det beste. Man blir dermed kanskje flinkere til å se alle elevene. Man føler man har et ekstra stort ansvar for dem i og med at man ikke helt vet hvordan de andre lærerne utøver sin praksis. I enkelte tilfeller kan lærere føle det tilfredsstillende å ha elevene for seg selv. De synes det er givende å arbeide uavhengig av andre. Når arbeidet foregår uavhengig av andre står hver enkelt lærer mye mer fritt til å realisere seg selv (Imsen, 2010).

3.1.2 Samarbeidsorientert skolekultur

En samarbeidsorientert kultur er en kultur der personene i kulturen samarbeider. Enten fordi arbeidsoppgavene er slik at de ikke får løst dem uten samarbeid, eller fordi det er en arbeidsform som personalet ser nyttig og derfor selv ønsker. (Hagesæter, 2000). I en samarbeidsorientert kultur kan samarbeidet foregå i fire former. De tre første formene blir sett på som svake former: informasjon og anekdoter, hjelp og støtte, og den tredje er deling av ideer og liknende. Den fjerde formen blir sett på som en sterk form: felles forpliktende arbeid. Dette kan for eksempel være team-undervisning, planlegging, observasjon, aksjonsforskning og kollegaveiledning (Little, 1995 i Hagesæter, 2000). Samarbeide kan også bygge på at man er gjensidig avhengig av hverandre. Man må jobbe sammen mot felles valg gjennom drøfting og felles refleksjon. Dette kan kalles reflektert samhandling. Det er den samarbeidsformen vi ser der kollegaer har samarbeid og samhold for å utføre oppgaver (Kongsgården 1996, i Hagesæter, 2000).

Man kan si at samarbeidet mellom lærere foregår på to arenaer. Den ene arenaen er i klasserommet, og den andre arenaen er det samarbeidet som er utenfor klasserommet. Det samarbeidet som er inne i klasserommet er det samarbeidet som kan være mest utfordrende. Det er i dette samarbeidet lærere i størst grad kan føle at deres egen autonomi og autoritet blir satt på prøve (Hagesæter, 2000). Videre sier Hargreaves (1994) at når lærere samarbeider i samme klasserom burde ikke den ene læreren ha en større stemme enn den andre. De må

arbeide som likeverdige. Samarbeidet i klasserommet krever at lærerne har felles mål, og det krever også at lærerne på forhånd har et avklart reaksjonsmønster. Et godt samarbeid innad i klasserommet krever i større grad at lærerne tilpasser seg hverandres praksis. De lærerne som arbeider best sammen er mest sannsynlig de som har et relativt likt pedagogisk grunnsyn (Hargreaves, 1994).

Kollegasamarbeid blir i skolesammenheng gjerne trukket fram som positivt. Lærere får gjennom dette samarbeidet mulighet til å utvikle seg gjennom læring av hverandre. Det utvikles gjerne et fellesskap der lærerne blir trygge i sine roller, og tryggere på hverandre slik at de lettere kan støtte seg på hverandre der de trenger råd og innspill. Den tryggheten som skapes kan også være med på å gjøre lærere tøffere i utprøving av nye ting. Redselen for å mislykkes blir mindre fordi praksisen til læreren er et produkt av samhandling med de andre lærerne. Dermed vil det ikke føles som et personlig nederlag, men heller en erfaring å ta med seg videre. En samarbeidsorientert skolekultur vil derfor være et viktig bindeledd mellom skoleutvikling og lærerutvikling (Hargreaves, 1994). Et viktig kjennetegn ved samarbeidsorienterte skoler er at de verdsetter enkeltmenneskene. Dette betyr at enkeltmenneskene innad i kulturen blir verdsatt både for sin faglige kompetanse, men også for de ikke-faglige sidene (Fullan & Hargreaves, 1995)

Samtidig som det er viktig å trekke fram alt det som er positivt med en samarbeidsorientert kultur, må man ikke glemme at en slik kultur også fører med seg visse utfordringer. En problemstilling man ofte kjenner igjen kan for eksempel være dette med tid. Skal samarbeidet i skolen være nyttig må det være satt av tid til dette. Dette er et problem som utelukkende må løses fra administrasjonen (Hargreaves, 1994). Det må også være klare retningslinjer og enighet innad i kollegiet om hva samarbeidsbegrepet innebærer. For noen kan samarbeid bety å gi hverandre ideer en kan jobbe videre med individuelt, mens for andre kan samarbeidsbegrepet ha en dypere betydning som for eksempel at man i fellesskap og gjennom felles handlinger kommer fram til metoder og måter alle skal jobbe på og for (Hargreaves, 1994).

Det finnes flere trekk i arbeidsrelasjonene mellom medlemmene i kollegiet i en samarbeidsorientert kultur. Samarbeidet er gjerne omfattende i tid og rom. Lærerne bruker mye av sin arbeidstid på samarbeidet. Ofte er det heller ikke det samarbeidet man finner til faste tidspunkter, men det mer uformelle. Eksempler på dette kan være raske ordvekslinger på

gangen, uformelle diskusjoner om nye arbeidsopplegg, ris og ros, drøfting av problemer, bytte av klasser hvis det er nødvendig eller raske delinger av råd og tips. Samarbeidet foregår ikke planlagt og strukturert, men man tar det når det er behov for det (Hargreaves, 1994). Det er spontanitet og frivillighet innad i kollegiet. Lærerne finner stor nytteverdi i hverandre.

Kollegiet arbeider selv for å opprettholde og videreutvikle relasjonene og samarbeidet. De er åpne i dialog rundt eget arbeid og egne erfaringer. Slik kan de bruke hverandre som ressurser. Dette fører til at samarbeidsorienterte kulturer også gjerne er utviklingsorienterte. Lærerne er selv med på å diskutere og utvikle initiativer innenfra. De er med andre ord med på å forme og sette i gang endringer innad i organisasjonen, istedenfor kun å forholde seg til dem. Dette er med på å skape uforutsigbarhet fordi lærerne selv kan være med på å forme det som skal gjøres, og man kan på forhånd ikke si hva som kommer ut av samarbeidet (Hargreaves, 1994).

Det er viktig å ikke forveksle samarbeid innad i kollegiet med påtvunget kollegialitet. Der vi finner påtvunget kollegialitet vil vi også se en form for samarbeid, men i motsetning til det frivillige samarbeidet vi finner i samarbeidsorienterte kulturer vil lærernes samarbeid ikke være spontant, frivillig, eller utviklingsorientert (Hargreaves, 1994). Samarbeidet foregår på grunn av administrative reguleringer. Det betyr at det er et krav fra ledelsen at samarbeid skal foregå. Det er obligatorisk for alle lærere å delta, uavhengig om de ser nytten i samarbeidet eller ikke. Lærerne vil også pålegges å gjennomføre ledelsens, og andres direktiver. De har liten innvirkning på hvordan arbeidet skal foregå, og hvordan resultatet skal være. Resultatet er på forhånd bestemt slik at arbeidet får et forutsigbart resultat (Hargreaves, 1994).

3.2 Ledelse i skolen- ulike ledelsesstiler

Blant lærere finnes det mange forestillinger om hvordan ledelsen burde være. Dette handler om hvilken støtte og krav lærerne forventer å få fra ledelsen. Hvordan ledelsen utøver sitt lederskap er svært forskjellig fra skole til skole. Ledelsens opptreden har stor betydning for hvordan en skolekultur utvikler seg. Lederne i en organisasjonskultur er de som har størst mulighet til å prege kulturen i den retningen de vil (Roaldset, 2013).

3.2.1 Utgangspunkt for ledelse i skolen

Christensen (2010) mener at dersom ledelsen skal lykkes, er det blant annet viktig at ledelsen setter av tid til at lærerne får arbeide med planer. De oppgavene som lærerne får må gi mening. Lærerne bør føle at de får medeierskap til det arbeidet de gjør. For å kunne kvalitetsutvikle skolen må lederen vite hva som foregår i klasserommet og mellom forskjellige lærere. Dette er også for å sikre at den praksis som utøves av lærerne er i overensstemmelse med de mål

skolen har. For å få dette til må det være jevnlig dialog mellom lærerne og ledelsen. Videre mener Christensen (2010) at arbeid med oppfølging, dokumentasjon og evaluering må være en naturlig del av skoleleders praksis. Skoleleder kan ikke være konfliktsky. Der det oppstår konflikter må lederen tørre å gå inn og ta konfrontasjoner med medarbeidere. For å gjøre det på en mest hensiktsmessig måte må lederen ha styrke, mot og god innsikt. I utviklingsarbeidet til skolen er det viktig at lederen spiller på samme lag som personalet. Lederen må ha kjennskap til personalets arbeidssituasjon, være tett på og være åpen for å komme med råd. På samme tid må lederen ha evne til å se andre mennesker. Å ha en velutviklet forståelse for både styrker og svakheter, kunne lytte og skape tillit er essensielt. Skal man utøve god ledelse må man ha tillit til egne evner og beslutninger, og kunne stå fast ved egne verdier og meninger (Christensen, 2010).

3.2.2 Distribuert og pedagogisk ledelse i skolen

Med en distribuert ledelse mener man en ledelse som er deltagende innad i organisasjonen. Den distribuerte ledelsen er en samling av flere ulike teorier. Hovedfokuset i teorien er på samhandling mellom ledelse og medarbeidere. Teorien bygger på at ledelsen i samspill med resten av kollegiet skal fatte beslutninger som omhandler hele skolen (Lysø, Stensaker, Aamot, & Mjøen, 2011).

Pedagogisk ledelse er knyttet til at ledelsen må være kunnskapsbasert. Når ledelsen opptrer pedagogisk betyr det at de har kunnskap om, og evne til, å sette seg inn i lærernes hverdag. Relasjonen mellom ledelsen og medarbeiderne er fagbasert. Medarbeiderne kan støtte seg til ledelsen der det er behov. Pedagogiske ledere har ofte god evne til å utvikle lærernes kompetanse. De utvikler skolens faglige mål, og deltar aktivt i læringsaktiviteter på klasserommene (Lysø, Stensaker, Aamot, & Mjøen, 2011).

3.2.3 Demokratisk ledelse i skolen

Ledelse kan også utøves demokratisk i skolen. At ledelse i skolen utøves demokratisk innebærer at ledelsen utvikler skolen gjennom sentrale demokratiske ideer. Skolen skal være en plass der likeverd, likeverdighet, solidaritet og sosial rettferdighet blir fremmet. Skoleleder må sørge for at skolen har en demokratisk praksis. Dette innebærer at det ved skolen er kultur for samarbeid, samhandling og forhandlinger. Det er viktig at hele kollegiet er åpen for refleksjon over egen yrkespraksis (Møller & Fuglestad, 2006). Norsk skole har lenge bygget på en demokratisk tradisjon. Gunn Vedøy(2010) skriver at dersom man skal utdanne for demokrati og til demokrati, må man også leve med demokrati i hverdagen. Demokratisk

ledelse kjennetegnes av hvem ledelsen er for (Vedøy, 2010). Dette betyr at lederen også må tilpasse seg dem han skal være leder for. Lederen må gjenspeile de verdiene som er i kollegiet. Woods (2005 i Vedøy 2010) beskriver demokratisk ledelse i skolen som en prosess. Prosessen er et arbeid som må foregå kontinuerlig der målet er å skape det som er det beste for alle. For å holde prosessene gående må lederen vise engasjement, vilje og mot.

3.2.4 En verdsettende ledelse

For alle mennesker er det å føle seg verdsatt viktig. Dette gjelder også i jobbsammenheng. Å verdsette handler i stor grad om det å gi mennesker verdi. Verdi skapes gjennom å gi konstruktive og positive tilbakemeldinger. Det betyr at ledelsen må være flink til å gi ros til kollegiet, men rosen kan ikke kun være generell. De som mottar rosen må føle at de får tilbake noe konkret som gjenspeiler det arbeidet de har gjort (Skrøvset & Tiller, 2011). Skrøvset og Tiller(2011) referer Thony Ghaye (2008, s 11 i Skrøvset og Tiller(2011)) på hva en verdsettende ledelse er; «Verdsettende ledelse utfordrer det vi tror vi vet, verdsetter det positive og ser hvordan framtida kan skapes ut fra nåtida». Sitatet kan gjenkjennes i prinsippene Ghaye (2008, s 12 i Skrøvset & Tiller, 2011) bruker for verdsettende ledelse:

- Verdsetting er noe annet enn evaluering.
- Skap energi ved å se muligheter, ikke kun reparere det problematiske.
- Vis fram det nye, det bedre og det mulige på en måte som gir energi og løft, og som får andre med.
- Skap en allianse av verdier og styrker ved å hjelpe til med å gjøre folks svakheter mindre tappende.
- Forstørr alt som er bra i og hos mennesker.
- Gi næring til organisasjonens positive kjerne og kommuniser det til alle.
- Støtt positive samtaler
- Styrk hver enkeltes kunnskap, ferdigheter og visjon.
- Sett individer og team i stand til å respondere på ulikhet på en positiv måte.

Prinsippene over kan konkretiseres mot at ledelsen vil ha fram det beste i alle, bruker dialog slik at folk føler seg verdifulle, er en tydelig leder uten å være autoritær, bygger på medbestemmelser, bygger på respekt, bryr seg og er opptatt av at alle skal ha det godt, og at lederen har tillit til sine ansatte (Skrøvset & Tiller, 2011).

4 Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de funn som kom fram i intervjuene jeg foretok. Jeg vil ved hjelp av intervjuene og teorien belyse problemstillingen min. Jeg har valg å presentere sitater fra intervjuene i anførselstegn.

4.1 Vi må ha en kollektiv kultur

Flere av intervjuobjektene legger vekt på at hvis skolen skal oppleves som en "vi-skole" er det viktig med en kollektiv kultur innad. Da jeg spurte Anne hva hun la i *en kollektiv kultur* ga hun dette svaret:

«I en kollektiv kultur er vi enige om noen grunnleggende verdier og vi er enige om hvordan vi skal jobbe. Med dette mener jeg at kulturen må gå igjen på alle trinn. I "vi-skolen" bør samarbeidet mellom lærerne være i form av støtte, de må dele ideer, og samarbeide om å komme fram til felles mål som gjelder hele skolen»(Anne)

I kapittel 3.1.2 refererte jeg til Hagesæter som blant annet sier at en samarbeidsorientert skolekultur er en kultur der samarbeid foregår i de fire formene informasjon og anekdoter, hjelp og støtte, deling av ideer og liknende og felles forpliktende arbeid. Når man skal se på hvordan kultur det er på en "vi-skole" kan det altså være lett å trekke linjer mot den samarbeidsorienterte skolekulturen. Hagesæter sier også at man i samarbeidsorienterte skolekulturer jobber sammen mot felles valg gjennom felles refleksjon. Dette er noe intervjuobjektene mine også legger vekt på for at skolen skal oppleves som en "vi-skole". I intervjuet med Tonje kom det blant annet fram følgende:

«En "vi-skole" handler om samarbeid. Det handler om at vi som er lærere har de samme reglene og normene ovenfor ungene. Skolen skal i fellesskap ha kommet fram til felles holdninger og verdier, og gi et klart uttrykk for dette ovenfor alle som møter skolen.»(Tonje)

Skal en skole være gjenkjennbar som en "vi-skole" må de som arbeider ved skolen i fellesskap drøfte seg fram til hvilke normer og holdninger de ønsker at skal gjenspeile deres skole. Dette er en prosess jeg tror hele kollegiet bør være med på. Skal skolen bli en "vi-skole" må dette skje gjennom felles refleksjon. Dette er fordi kulturen innad i skolen bør gjenspeile de menneskene som arbeider der, og ikke være noe som kun passer for enkelte av dem. Ved å skape felles holdninger og verdier gjennom reflektert samhandling, vil holdningene og verdiene være bedre forankret i personalet. Det kan være med på at de i større grad kjenner

seg igjen i det skolen står for, og dermed også føler større tilhørighet og eierskap til skolen. Skolen kan da være en plass lærerne identifiserer seg med. Dette kan kanskje føre til at lærerne føler at arbeidsdagen blir lettere fordi de føler seg komfortable med de rammene som er rundt dem.

I intervjuene ble det også fokusert på at lærerne i "vi-skolen" bør ha utviklet et likt reaksjonsmønster ovenfor hverandre og elevene. Det handler om at man skal møte alle med den samme respekt, de samme holdninger, det samme humøret, og de samme regler og normer. Dette gjelder da helst spesielt ovenfor elevene. I kapittel 3.1.2. refererer jeg til Andy Hargreaves(1994) som presiserer at samarbeid i klasserommet krever at lærerne på forhånd har et avklart et reaksjonsmønster. I intervjuet med Tonje kom det fram at:

«Hvis alle lærerne har like arbeidsmønster og likt adferdsmønster er det med på å skape trygghet både for elever og for lærere. For å få til dette må vi lærere jobbe sammen for å komme fram til felles metoder og strategier. (Tonje)

Mette sier også «hvis vi gjør likt det som er bestemt at vi skal gjøre likt gir dette elevene stor trygghet»(Mette). Hvis man innad i en skole skal klare å ha like regler og normer ovenfor elevene må dette være innarbeidet i kollegiet. Dette må være regler som alle de ansatte kjenner til. Likt reaksjonsmønster hos lærerne vil kunne være til fordel for læresituasjonen til elevene, men det kan også være til fordel for lærerne. Oppstår det for eksempel en uønsket situasjon vil læreren lettere kunne håndtere denne hvis skole har regler for hvilke konsekvenser som gjelder hvor. Dette kan også føre til at elevene i mindre grad tester grenser fordi de vet hva som er forventet fra alle lærerne. Det bør være en klarhet ovenfor elevene hvilke regler som gjelder. Det burde også være en klarhet i at de samme reglene gjelder uansett hvilken lærer som skal håndtere disse slik at rammene rundt elevene er trygge og stabile.

Der det ikke er samarbeid vil heller ikke kollegiet stå samlet om regler og normer. Dette betyr at adferd- og reaksjonsmønstrene til lærerne blir forskjellige. Individualistisk skolekultur er noe som peker på dette. Her arbeider lærerne i større grad for seg selv, uten påvirkning fra de andre lærerne. Lærerne får heller ikke tilbakemelding på egen praksis, og deler heller ikke egen praksis med hverandre (Hargreaves, 1994). Dette betyr også at de ikke får samarbeidet om å lage felles normer og regler ovenfor elevene. Noe som kan gi stor konsekvens hos en lærer, kan for eksempel være uten betydning hos en annen. I intervjuet med Anne kom hun med en påstand som er med å bekrefte dette:

«Elevene skal vite hvor de har lærerne, og slik vil også lærerne vite hvor de har elevene. Det kan ikke være opp til hver enkelt lærer hvilke regler som er hvis vi skal kalle det en "vi-skole"» (Anne)

I "vi-skolen" skal det med andre ord spille liten rollen hvilken lærer som håndterer for eksempel en situasjon med utagerende adferd. Situasjonen skal ha samme konsekvens uansett. Lærerne bør samarbeide om å komme fram til strategier på hvordan situasjoner skal håndteres. Det gir mulighet for lærere til å lære av hverandre, samt få litt forskjellige perspektiver på ting. Målet er ikke at alle lærere skal bli like. Men i bunnen for praksisen til kollegiet bør det være felles holdninger, og noen felles ideer om hva det er som fungerer.

4.2 Vi må lære av hverandre

«I "vi-skolen" skal vi gjøre hverandre gode! Dette skal vi gjøre med å dele på gode opplegg, jobbe mot felles mål, lage planer i lag og lære av hverandre!» var noe som kom fram i intervjuet med Mette. I flere av intervjuene jeg foretok meg kom det fram at skal skolen oppleves som en "vi-skole", må lærerne innad i skolen ha tillit og gode relasjoner til hverandre. Et godt samarbeid mellom kollegaer vil kunne føre til en positiv faglig og personlig utvikling. «Vi lærer av hverandre ved at vi må tenke nytt, og vi lærer av å høre på de erfaringer som andre har gjort seg.»(Mette). I kapittelet om samarbeidsorientert skolekultur refererte jeg til Hargreaves (1994) som presiserte at lærerne gjennom samarbeid får mulighet til å utvikle seg gjennom læring av hverandre. Han legger vekt på at samarbeid mellom lærere kan være med på å skape et trygt fellesskap der lærerne blir trygge i sine roller, og dermed vil kunne støtte seg på hverandre når de trenger råd og innspill.

Lærerne vil i stor grad oppleve samarbeid og deling som lærerikt. Det å lytte til hvordan andre har opplevd en situasjon kan i mange tilfeller være lærerikt. Dette kan være med på å skape refleksjon rundt egen praksis. Der det er snakk om å dele på opplegg og arbeidsmetoder kan dette føre til at hver enkelt lærers praksis blir mer variert og dermed mer motiverende og engasjerende for elevene. I "vi-skolen" er det fokus på at lærerne skal ha en faglig utvikling ved å bruke hverandre som resurser. I intervjuet med Mette sier hun at

«vi utvikler oss gjennom erfaringer som andre har gjort. Dette kan både være faglig eller hvis det er en elev du sliter med. Da kan de andre stille spørsmål som får oss til å reflektere og de kan komme med råd. Det er også ofte noen kan komme med erfaringer om hvordan man kan gjøre ting»(Mette).

Hvis kulturen på skolen er slik at lærerne kan støtte seg på hverandre i slike situasjoner vil det oppleves som en "vi-skole".

4.3 Det er viktig med en tydelig ledelse.

Det andre spørsmålet jeg spurte i mine intervju var *hva som må til for å skape en "vi-skole"?*. Et tema som gikk tydelig igjen i alle intervjuene var tydelig ledelse. Hvordan kulturen innad i en skole er, avhenger veldig av hvordan ledelsen opptrer. Å skape en "vi-skole" er ikke ene og alene ledelsens ansvar, men det er ledelsens ansvar å få kollegiet med på å skape og opprettholde en slik kultur. Ledelsen må ha en klar og tydelig filosofi med det de gjør. Det betyr at ledelsen må vite hva de vil og hva de mener. På samme tid må ikke ledelsen gå inn å opptre som bedrevitere. Anne, som jobber som rektor sier: «med tydelig ledelse tenker jeg at det er viktig å "flagge" hva man selv mener, men man kan ikke gå inn å eie sannheten» (Anne). I "vi-skolen" er det viktig med ledere som vet hva de vil, men på samme tid er det viktig at de har kollegiet med på prosessene. Prosessene skal produsere et produkt som kollegiet føler de kan stå for i fellesskap. Mette beskriver også en ledelse som med sin lederstil er med på å samle skolen om felles verdier. Hun sier

«lederen er nødt å være med på opplegget! Det må være en leder som tar oss med på råd, og tar oss på alvor. Lederen kan ikke bare tre systemer over hodene på oss, for da vil vi fort "sette ut piggene"» (Mette).

I kapittel 3.2.3 demokratisk ledelse i skolen refereres det til Vedøy (2010) som sier at ledelsen må gjenspeile de verdiene som er i kollegiet. Man kan derfor kjenne ledelsen i "vi-skolen" igjen i teorien om demokratisk ledelse. Skal lederen kunne gjenspeile de verdiene som er i kollegiet er det en forutsetning at lederen har kjennskap til kollegiet. Da må lederen være involvert i den praksis lærerne bedriver, både i undervisningen og i samarbeidet. Lederen må kjenne til hvilke styrker kollegiet har, og spille på disse. Anne sier

«for å på best mulig måte forankre prosessene i kollegiet må ledelsen gjennom kollegiet identifisere områdene det er aktuelt å ha spesiell fokus på. Med å gjøre dette vil man ha et helt annet grunnlag for å jobbe videre. Lærerne vil i større grad være motiverte, og ledelsen vil også ha et bedre grunnlag for å stille krav og forventninger til kollegiet»(Anne)

I kapittel 3.2.4 refererte jeg til Skrøvset og Tiller(2011) som sier at et av utgangspunktene for en vellykket ledelse er at man utfører ledelsen verdsettende. Dette betyr at de verdier og mål man setter for skolen bygger på medbestemmelser innad i kollegiet. Ledelsen bør ønske å få fram det beste i alle. Skal ledelsen få til dette, må ledelsen være i hverdagen til lærerne.

Utvikling av skolen bør bygge videre på det de lærerne er gode på. Kollegiet må vite hvilke forventninger som er til dem. Skal skolen utvikles må lærerne vite at det ikke er aksept å se bort fra det man har blitt enige om i fellesskap, men at man skal ha respekt for det man har blitt enige om. Skrøvset og Tiller(2011) presiserer viktigheten av at lederen har tillit til sine ansatte. Det betyr at selv om ledelsen har et ansvar for å involvere seg i det lærerne gjør, må også lederen vise kollegiet tillit. At lederen involverer seg skal ikke bety at kollegiet føler at de har ledelsen "hengende over seg". Ledelsen må stole på at de arbeidsoppgaver som skal utføres blir utført. Hvis ledelsen ikke har tillit til at kollegiet klarer å utføre arbeid, kan samarbeidet vippe over til at lærerne og de andre ansatte føler samarbeidet som påtvinget kollegialitet. I slike tilfeller skjer samarbeidet kun fordi ledelsen krever det. Kollegiet utfører ikke arbeidet fordi de ser nytten i det, men fordi ledelsen krever det (Hargreaves, 1994).

Videre sier Mette at ledelsen må være til stedet. Skal skolen opptre som en "vi-skole" er det nødvendig med en ledelse som er en del av denne kulturen. Det er viktig at ledelsen ser kollegiet, gir støtte og backer opp(Mette). Kollegiet ønsker å føle seg verdsatt. For at man skal yte en god jobb er det viktig å føle at den jobben man gjør er viktig, og at andre ser det arbeidet man legger ned. I kapittel 3.2.1 refereres det til Skrøvset og Tiller(2011) som sier at ledelsen må være flink til å gi ros, men rosen kan ikke være generell. Det betyr at det ikke er nok å si «dere har vært flinke i dag»(Mette). Ledelsen må ha en større forståelse hva for lærernes arbeid går ut på, og hvordan de utfører dette slik at de kan gi konkrete tilbakemeldinger. Dette vil også være med på å gi ledelsen bedre innsikt slik at de lettere kan komme med råd.

4.5. utfordringer i møte med å skape en kollektiv kultur.

I kapitel 4.1 ble det drøftet at for å skape en "vi-skole" er man avhengig av å ha en kollektiv kultur innad i skolen. En utfordring med å skape denne kollektive kulturen kan være at en del av lærerne ser på det som en begrensning å måtte samarbeide i stor grad. I samarbeidskulturen er det ofte slik at det er flertallet som bestemmer. Hvis lærerne skal jobbe sammen for å komme fram til felles strategier vil det bestandig være noen som føler at strategien flertallet er enig om ikke passer helt med deres pedagogiske grunnsyn. I noen tilfeller kan også de lærerne føle utrygghet med at de må benytte seg av systemer og strategier som ikke helt passer dem personlig. Geir sa i sitt intervju at

«en av utfordringene man møter når man skal skape en "vi-skole" kultur er at ikke alle lærerne er med på det. Noen vil velge å jobbe imot fordi det passer dem ikke å jobbe på denne måten, eller fordi de synes det tar tiden fra alt det andre de skulle gjort i hverdagen. Det kan også hende at lærerne ikke fungerer som gruppe vil det også ødelegge greien»

Tonje nevner dette; «hvis man har mange individualister som kun er opptatt av sitt arbeid og ikke vil bidra til fellesskapet har man en utfordring med å skape en "vi-skole"» (Tonje). Når det blir snakk om utfordringer er også det første Mette sier med på å styrke påstandene fra Tonje og Geir. Hun sier; «det er vanskelig å få alle til å spille på lag, det er noen som mener noe bare er tull som de derfor velger å ikke gjøre» (Mette) I den individualistiske skolekulturen er det ofte slik at hver enkelt lærer har lagt opp arbeidet slik det passer dem best. I kapittel 3.1.1 referer jeg til Hagesæter (2000) som sier at lærere kan synes det er trygt å arbeide på denne måten for da slipper de innblanding fra andre, og de slipper å blande seg inn i andres praksis. De får dermed tid til å arbeide med sitt eget arbeid. Hagesæter sier også at dette kan medføre til noen tap fordi kollegiet ikke får mulighet til å gi hverandre tilbakemelding og ros. Hvis lærerne i en skole i utgangspunktet er vant til å arbeide individuelt kan det være en utfordring å få dem til å se verdien i det å samarbeide som en "vi-skole". De vil gjerne føle at den praksisen de allerede bedriver er god nok. De mister muligheten til å få tilbakemelding, men på samme tid kan de sitte inne med en redsel for å få negative tilbakemeldinger, og da vil det føles bedre å heller velge tilbakemeldingen bort. Anne sier også at «En av utfordringene er faktisk at folk skal tørre å gå ut av sin egen komfortsone, og prøve nye ting»(Anne). Hargreaves (1994) sier at en av forklaringene på individualismen går ut på lærernes usikkerhet. De føler at hvis andre skal sette seg inn i deres arbeidsmetoder må de også trenge å forsvare seg selv. Lærerne er redde for den kritikken de kan møte. Hvis man innad i skolen allerede har en svært individualistisk skolekultur, eller enkelte i kollegiet som best liker å jobbe individuelt, vil det være en større utfordring å skape en "vi-skole". Noen lærere vil kanskje stille seg positive til tanken, men i redselen mot at noen skal dømme deres praksis vil de heller velge å se bort fra i ideen. De lærerne som ser mest fordeler ved å arbeide individualistisk kan opptre som "bremseklosser" i systemet.

4.5.1 Tilrettelegging og tidsbruk.

En annen utfordring bygger mer på rasjonell økonomisering og prioriteringer.

Lærerhverdagen er ofte fylt fra start til slutt, og det kan derfor være en utfordring å få samarbeidet inn i hverdagen, «det å sette av fellestid til at vi skal kunne jobbe sammen mot å

bli en "vi-skole"»(Mette). Er det ikke satt av tid til å arbeide mot felles mål vil dette ikke bli prioritert i arbeidsdagen. I kapittel 3.1.2 refererer jeg til Hargreaves som presiserer at skal samarbeidet i skolen være nyttig må det være satt av tid til dette. Det er et problem som utelukkende må løses fra administrasjonen (Hargreaves, 1994). Anne presiserer også i sitt intervju at «skal man bli en "vi-skole" er man nødt til å ta seg den tida det tar. I en hektisk hverdag skal det litt til, men det er viktig å sette av tid til å gjennomføre dette arbeidet, og ikke minst må noe velges bort».(Anne). Det kan altså ikke forventes at lærerne skal bruke mye tid på samarbeid hvis det ikke er satt av tid i hverdagen til dette. Hargreaves (1994) beskriver også at noen lærere kan velge å isolere seg som tilpasningsstrategi. Med å benytte seg av denne strategien velger lærere å heller benytte tiden sin på å konsentrere seg om sitt eget arbeid. Utgangspunkter for dette kan være at det er lite tid til eget arbeid (jfr.kap. 3.1.1). Hvis arbeidsforholdene på en skole ikke er lagt til rette for at lærerne skal samarbeide kan samarbeidet bli vanskelig. Lærerne kan se på samarbeidet som en utfordring istedenfor nyttig der forholdene ikke er lagt til rette for det. I alle intervjuene jeg foretok ble det nevnt at skulle man klare å bli en "vi-skole", må det settes av fagdager og planleggingsdager til dette arbeidet. Det er altså ikke nok at ledelsen sier "nå skal vi bli en "vi-skole"!", det må følges opp med handling. Det må bli sett på som skolens satsningsområde i en periode, og det må arbeides kontinuerlig med å innarbeide "vi-skole" tenkingen.

4.5.2 Ledelsen kan ikke opptre som svak og utydelig!

En tredje utfordring som kom tydelig fram i intervjuene jeg foretok, var at det er vanskelig å skape en "vi-skole" hvis man har en ledelse som er utydelig eller svak. Ifølge Geir «vil man ikke komme langt hvis man skolens ledelse er utydelig eller svak. Dette er fordi ledelsen vil slite med å involvere alle de ansatte. » (Geir). I kapittel 3.2.1 refererte jeg til Christensen (2010) som blant annet legger vekt på at skal ledelsen lykkes er det viktig at de oppgavene som lærerne får må gi mening. Skal oppgavene føles meningsfulle må det være oppgaver som lærerne føler er nyttige for dem å utføre. Da er det viktig at ledelse har en god begrunnelse for hvorfor de har valgt at kollegiet skal arbeide med akkurat dette satsningsområdet. Både en god begrunnelse og en god forankring i kollegiet er en forutsetning for å lykkes. I intervjuet med Tonje kom det fram at en utfordring var at ledelsen ikke klarte å begrunne teoretisk for hvorfor man gjør ting. «Det er viktig at ledelsen begrunner teoretisk hvorfor de gjør ting. Det er mye lettere å få gjennomslag hvis du kan vise til forskning og teori. Noe av ledelsens oppgave er å få kollegiet til å reflektere rundt hvorfor, ikke bare hva og hvordan.»(Anne). Pedagogisk ledelse blir altså en viktig faktor (jfr.kap. 3.2.2.). Det kan være med på å skape

motivasjon blant lærerne dersom ledelsen gjennom teori og innsikt i deres hverdag er flinke til å begrunne hvorfor ting er satt på dagsordenen. Blir ikke dette gjort vil det være en utfordring for lærerne å oppleve skolen som en "vi-skole". Kan den pedagogiske utviklingen gjenkjennes som en videreutvikling av skolen pedagogiske praksis tror jeg skolen i større grad kunne lykkes. Dette avhenger av en ledelse som er til stede i lærernes hverdag, og som har god pedagogisk kompetanse til å gå inn og forstå lærernes praksis. Får ikke ledelsen dette til, vil det være en utfordring i lede arbeidet mot å bli en "vi-skole".

Det er også en utfordring hvis ledelsen opptrer som konfliktsky. I intervjuet med Mette sa hun at ledelsen ikke kunne være konfliktsky. Hun presiserte også at ledelsen må tørre å ta opp ting, og da spesielt ting som ikke er helt som de skal. Dette gjaldt både ting med de ansatte, men også ting med PPT, barnevern osv.(Mette). Dette presiserte Christensen(2010) (jfr.Kap. 3.2.1) som sa at skolelederen ikke kan være konfliktsky. Lederen må tørre å gå inn og ta konfrontasjoner med medarbeiderne. Har skolen en leder som ikke er i stand til å ta disse konfliktene, tror jeg det kan være med på å føre til at de ansatte får mindre tillitt til lederen. Har ikke lederen tillit, vil dette klart være med på å vanskeliggjøre arbeidet til lederen.

5. Avslutning

Skal en skolekultur være gjenkjennbar som en "vi-skole" må det i bunnen for skolens praksis ligge noen grunnleggende verdier, holdninger og normer. Disse verdiene, normene og holdningene er det viktig at kollegiet har arbeidet fram i fellesskap. Det betyr at skolens praksis skal gjenspeile de menneskene som er innad i kulturen. De grunnleggende verdiene er noe som må være drøftet nøye og arbeidet grundig med. Den grunnleggende pedagogiske plattformen må også være noe kollegiet føler de kan stå sammen om i fellesskap. I "vi-skolen" kan kulturen innad i skolen kjennes igjen i den samarbeidsorienterte skolekulturen. Det er stort fokus på å støtte hverandre, og komme fram til felles løsninger og strategier.

Medlemmene i kulturen må føle seg trygge på hverandre, og de må føle seg verdsatt av de andre medlemmene. Det er stort fokus på at lærerne skal kunne støtte seg på hverandre for råd og tips. De skal også reflektere sammen, tenke nye tanker og se på hverandre som ressurser. Gjennom å se på hverandre som ressurser skal lærerne i "vi-skolen" utvikle både seg selv og skolens totale læringsmiljø.

Av ledelsen kreves det at de er involverte i kollegiets hverdag. De må vises i skolehverdagen. Det betyr at de ikke kun kan fortelle de ansatte hva og hvordan noe skal gjøres. De må skape prosesser der både de og kollegiet er med på å skape noe man kan stå for i fellesskap. Ledelsens leder-stil bør være sammensatt av flere faktorer. I "vi-skolen" er det både viktig med en ledelse som opptrer demokratisk og verdsettende. Men på samme tid må ledelsen være pedagogisk og være tydelig på hvorfor og hvordan man skal gjøre ting. Ledelsen må være flinke til å rådføre seg med kollegiet om framgangsmåter i forbindelse med endringer og satsninger som skal gjøres. Utfordringen vil være å få med alle de ansatte på disse prosessene. Derfor må ledelsen være gode til å motivere, og være gode tydelige ledere som viser de ansatte støtte og tillit.

Å få til en slik skolekultur er en lang prosess. Det forutsetter at lærerne må ha et godt samarbeid, og det må være tid til det i hverdagen.

5.1 Videre forskning

En skoles kultur er svært sammensatt. Den vil også i stor grad variere fra skole til skole. Selv om man sier at en skole for eksempel har en samarbeidsorientert kultur vil det variere veldig hvordan hver enkelt skole arbeider innad. Datainnsamlingen, og analysen av den innsamlede dataen, var i mitt tilfelle veldig tidkrevende. Ut fra intervjuene kom det også fram veldig mye data som kunne vært interessant å tatt tak i.

I min oppgave har jeg for eksempel ikke tatt med i betraktningen hvordan "vi-skole"-modellen kan være med på å fremme elevenes læring. Innledningsvis skrev jeg at det i media er trukket fram skoler som ved å spesifikt arbeide etter "vi-skole" modellen har oppnådd gode resultater. Et interessant tema å forske videre på kunne da vært og gått dypere inn i hva lærerne spesifikt gjør for å fremme elevenes læring, og hvilken verdi ser lærerne i å arbeide på denne måten.

Et tema som også videre ville vært interessant å belyse er hvilke ønsker vi har for den framtidige skolen. Hva betyr det egentlig at en skole oppnår gode resultater? Ønsker vi en skole som verdsetter resultater, eller en skole som verdsetter mennesker? Hvordan kan vi skape en skole som ivaretar helheten?

Kilder

- Aune, P. J. (2014, Mars 12). Superpedagog blir ny rektor på Berg skole. *Strinda*, 8.
- Christensen, P. B. (2010). Signalement af den gode skoleleder. I O. Hansen, *skoleledelse og læringsmiljø* (ss. 25-33). Frederikshavn: Dafolo A/S.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2010, 01 15). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder- likheter og ulikheter*. Hentet 05 22, 2014 fra Forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1995). *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre Skole/ Norsk lærerlag.
- Hagesæter, A. (2000). Å endre samarbeidskulturen i skulen. I Ø. Lægdene, G. Berg, J. Møller, E. M. Halvorsen, A. Hagesæter, & U. Stålsett, *Skolekultur i fokus* (ss. 66-90). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2010). *Lærernes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamot, P. O., & Mjøen, K. (2011, 10 11). *Ledet til ledelse*. Hentet 04 29, 2014 fra Udir.no: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/rektorutdanningen_delrapport1.pdf?epslanguage=no
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen- en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre Skole nr 2*, 50-55.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 08 08). *Det profesjonelle læringsfellesskapet*. Hentet 05 13, 2014 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/>
- Vedøy, G. (2010). demokratisk ledelse i skoler. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 91-105). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

vedlegg 1:
intervjuguide:

Spørsmål 1: Hva mener du ligger i begrepet en "vi skole"?

- Kultur
- Samarbeid, relasjoner
- Ledelse

Spørsmål 2: hva mener du må til for å skape en "vi skole"?

- Kultur mellom lærerne
- Relasjon med ledelsen

Spørsmål 3: Spørsmål 3: hvilke utfordringer kan man møte i arbeidet mot en slik kultur?