

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKL 310

Navn: Kristin Ellefsen

Hvordan påvirker arbeidsorganiseringen samarbeids- og læringskulturen mellom lærerne i skolen?

Dato: 1. februar 2024

Totalt antall sider: 74

Sammendrag

Den norske skolen er i stadig endring og utvikling for å kunne møte fremtidens krav. Høsten 2020 ble nye fagplaner innført, og denne prosessen går under navnet fagfornyelsen. Målet med fagfornyelsen er bedre læring og forståelse for elevene. Skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger. For å legge bedre til rette for at elevene kan fordype seg og få en god forståelse av det de lærer, skal prioriteringene i fagene bli tydeligere og ha relevant innhold, og progresjonen i opplæringsløpet og sammenhengen mellom fag skal forbedres. Læreplanene skal også gi tydeligere retning for skolenes og lærernes valg av innhold i opplæringen og for vurderingen av elevenes kompetanse (Meld. nr. 28 (2015-2016)).

For å innfri disse kravene er det viktigere enn noen gang å sørge for et tett og godt samarbeid mellom alle ansatte og elever. Det forutsetter systematisk arbeid med å utvikle gode relasjoner i personalet for å sikre en konstruktiv samarbeidskultur. Like viktig som relasjonelt arbeid er det å forstå hvordan kunnskapsutvikling er kontinuerlige prosesser som inngår i det daglige arbeidet både for skoleledere og lærere.

I denne masteroppgaven har jeg fokus på samarbeidskultur og dens påvirkning på læring mellom lærerne. Problemstillingen i denne studien, er:

Hvordan påvirker arbeidsorganiseringen samarbeids- og læringskulturen mellom lærerne i skolen?

Problemstillingen skal utforskes med utgangspunkt i lærernes opplevelser av arbeidshverdagen og læringskulturen på skolen ved hjelp av disse to analysespørsmålene:

- 1. Hvordan er arbeidet på skolen organisert, og hvordan er oppgavefordelingen mellom lærerne?*
- 2. Hvordan opplever lærerne samarbeidet mellom lærere på egen avdeling, på tvers av egen avdelingstilhørighet og mellom lærere og ledelsen?*

Jeg har i denne studien benyttet en kvalitativ innsamlingsmetode hvor tre lærere er intervjuet. Det har vært viktig for meg å få fatt i lærernes betraktninger av egen arbeidshverdag og den kulturen de er en del av. Teorien er hentet fra forskningslitteratur og fokuset er samarbeidskultur og læring.

Hovedfunn

Det er innad i seksjonene stor vilje til samarbeid, det deles av erfaringer og lærerne lærer av hverandre. Jeg finner at de har stor respekt for hverandres kunnskap og det benytter de seg av i form av å bruke hverandre der de er best, slik at de utfyller hverandre.

Samarbeidet på linja ser ut til å være bedre og mer etablert enn det er på de andre linjene, noe som kan skyldes at programfagenes art gjør at lærerne på linja jobber tettere sammen enn hva lærerne på de andre linjene gjør. Lærerne har også en større tillit til hverandre. Dette er helt nødvendig for å ivareta sikkerheten når de er på tur med elever.

Hvordan timeplanen til de ulike lærerne på de ulike linjene er lagt opp påvirker mulighetene til samarbeid på tvers. Noen har tid til planlegging når andre underviser og omvendt. Hvor i skolebygget de har arbeidsplass påvirker også mulighetene til samarbeid. De som sitter lengst unna hverandre, samarbeider minst.

Tid er også en faktor som påvirker samarbeidet. Lærerne opplever at mangel på tid gjør at de må prioritere de oppgavene som haster mest og det er gjerne i egen seksjon eller på egen linje. Det blir mindre tid til utviklingsarbeid og samarbeid på tvers.

Det ser ut som enkelte lærere verner så mye om sine egne fag at de ikke ser muligheter for, eller prioriterer samarbeid på tvers. Det er ikke alle lærere som ser viktigheten av å slippe til annet opplegg som en ikke nødvendigvis kan relatere seg faglig til.

Noe som kommer tydelig fram er at lærerne på linja har et bedre og sterkere bånd til elevene de underviser i programfag, enn de lærerne som underviser de samme elevene på fellesfag. Dette skyldes de samme faktorene som gjør at lærerne på linja har et godt samarbeidsklima, nemlig det at lærere og elever jobber tettere sammen og tilbringer mye tid sammen.

Summary

The Norwegian school is constantly changing and developing in order to be able to meet the demands in the society. In the autumn of 2020, new subject plans were introduced, this process goes by the name of *fagfornyelsen*. The goal of *fagfornyelsen* is better learning and understanding for the students. The school and the teachers must ensure that the pupils acquire solid professional knowledge and understanding, basic skills, and that they can apply what they learn in various contexts. In order to make better arrangements for pupils to immerse themselves and gain a good understanding of what they are learning, the priorities in the subjects must become clearer and have relevant content, and the progression in the subjects and the connection between subjects must be improved. The curricula must also provide clearer direction for the schools' and teachers' choice of content in the training and for the assessment of the pupils' competence (Meld. nr. 28 (2015-2016)).

In order to achieve this, good cooperation between all staff and pupils is required more than ever. It requires systematic work to develop good relationships in the staff to ensure a constructive culture of cooperation. Just as important as relational work is understanding how knowledge development in the organization is a continuous process that forms part of the daily work of both school leaders and teachers.

In this master's thesis, I have focused on collaborative culture and its influence on learning between the teachers. The problem in this study is:

How does the organization of the work affect the collaborative and learning culture between the teachers in the school?

The problem will be explored based on the teachers' experiences of everyday working life and the learning culture with a focus on two analysis questions:

1. How is the work at the school organized, and how is the distribution of tasks between the teachers?
2. How do the teachers experience the collaboration between teachers in their own department, across their own department affiliation and between teachers and the management?

In this study, I have used a qualitative collection method where three teachers are interviewed. It has been important for me to get a hold of the teachers' views of their own everyday working life and the culture of which they are a part. The theory is obtained from research literature and the focus is collaborative culture and learning.

Main findings

Within the sections, there is a great willingness to cooperate, experiences are shared, and the teachers learn from each other. I find that they have great respect for each other's knowledge and they make use of that in the form of using each other where they are best, so that they complement each other.

The collaboration on the line seems to be better and more established than it is on the other lines, which may be due to the nature of the program subjects causing the teachers on the line to work more closely together than what the teachers on the other lines do. The teachers also have greater trust in each other. This is necessary to ensure safety when they are on trips with students.

How the timetable for the various teachers on the various lines is laid out affects the opportunities for collaboration across disciplines. When some of the teachers have time for planning, others are teaching and vice versa. Where in the school building they have a workplace also affects the opportunities for collaboration. Those who sit furthest away from each other cooperate the least.

Time is also a factor that affects cooperation. The teachers experience that a lack of time means that they must prioritize the tasks that are most urgent, and this is usually in their own section. There will be less time for development work and cross-functional collaboration. It appears that some teachers care so much about their own subjects that they do not see opportunities for or prioritize cross-disciplinary collaboration. Not all teachers see the importance of switching to other schemes that one cannot necessarily relate to professionally. Something that comes out clearly is that the teachers on the line have a better and stronger bond with the students they teach in program subjects, than the teachers who teach the same students in general subjects. This is due to the same factors that make the teachers on the line have a good cooperative climate, namely that teachers and students work more closely together and spend a lot of time together.

Førord

Med denne masteroppgaven avsluttes min erfaringsbaserte masterstudie i kunnskapsledelse ved Nord universitet. Vi startet opp vinteren 2021, en fin gjeng studenter i ulike aldre og med ulike bakgrunner. Første semester var, på grunn av pandemien, digitalt. Det var rart og utfordrende å skulle delta på forelesninger og skrive paper med noen man bare så på skjerm, men det gikk sin skjeve gang. Heldigvis åpnet samfunnet opp etter hvert og vi kunne endelig møtes på Levanger høsten 2021.

Til tider har studiet og særlig arbeidet med denne oppgaven vært krevende, men du verden så spennende! Jeg er blitt beriket med kunnskap og kompetanse som jeg allerede har brukt og skal bruke videre i min arbeidshverdag i skolen. Jeg har hatt mange og gode diskusjoner med lærere ved Nord universitet og med mine medstudenter. Det har vært et hyggelig og lærerikt bekjentskap.

Jeg hadde ikke kunnet komme gjennom dette løpet og denne oppgaven uten gode hjelpere. Først av alt, takk til min veileder Hege Eggen Børve for gode refleksjoner og konstruktive tilbakemeldinger. Du har gitt meg retning, inspirasjon og en ny giv hver gang vi har snakket sammen.

Jeg vil også få takke de tre intervjuobjektene for gode samtaler. Samtaler som har gitt meg innsikt og kunnskap om deres arbeidshverdag. Likeså takker jeg ledelsen ved utvalgsskolen for at jeg fikk muligheten til å undersøke og innhente data.

Takk til min arbeidsgiver som har vist forståelse for mitt arbeid. Takk til min tidligere kollega, Knut for gode innspill. Det er du som inspirerte meg til å ta dette studiet.

En stor takk til min kjære familie for heiarop og tålmodighet. Dere skal få min fulle og hele oppmerksomhet framover!

Levanger 01.02.24 Kristin Ellefsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Summary	ii
Forord	v
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Tidligere forskning	3
1.2 Formål og problemstilling	5
1.3 Avgrensning	5
1.4 Oppgavens oppbygning.....	6
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk for å studere samarbeid- og læringskultur i skolen	7
2.1 Organisasjonsstruktur.....	7
2.2 Organisasjonskultur.....	11
2.3 Ulike perspektiver på læring og kunnskapsutvikling	17
2.3.1. Enkelkretslæring og dobbelkretslæring.....	18
2.3.3 Strukturperspektivet og en sosiokulturell forståelse av kunnskapsutvikling	21
2.3.4 Praksisfellesskapet	22
2.3.5 Det profesjonelle læringsfellesskapet.....	22
2.3.6 Grupper.....	24
Kapittel 3: Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	27
3.2 Valg av metode: Kvalitativ metode.....	28
3.3 Valg av datainnsamlingsmetode: Individuelle intervju.....	28
3.3.1 Valg av case og informanter.....	30
3.3.2 Utvalgsriterier for valg av informanter	31
3.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	32
3.5 Databearbeiding, transkribering og analyseforberedelser	33
3.6 Datamaterialets kvalitet, validitet og reliabilitet	35
3.7 Etske hensyn.....	36
3.8 Egen rolle og forståelse	37
3.9 Overførbarhet	37
Kapittel 4: Presentasjon av datamaterialet og analyse	39
4.1 Skolens organisering	39
4.2 Lærernes erfaringer og opplevelser av organisering og arbeidskultur ved skolen.....	41
Kapittel 5: Presentasjon av datamateriale og analyse	44
5.1 Samarbeid mellom lærerne på linja.....	44
5.2 Samarbeid og kunnskapsdeling på tvers av seksjonene og mellom programfag og fellesfag	46
5.3 Samarbeid mellom lærer og ledelse	50
5.4 Samarbeid mellom lærere og elever (jmf fagplanfornyelsen).....	53
Kapittel 6: Drøfting	56
6.1 Lærernes erfaringer og opplevelser av organisering	56
6.1.1. Kontaktlærer.....	56
6.1.2. Møter	57
6.1.3. Ulik organisering.....	58
6.1.4. Ytre rammer	59

6.2 Samarbeid mellom lærerne på linja.....	60
6.2.1 Tette bånd.....	60
6.2.2 Samarbeidskulturen.....	61
6.2.3 Kunnskapsdeling.....	63
6.2.4 Motivasjon.....	64
6.3 Samarbeid på tvers av seksjoner og mellom programfag og fellesfag.....	65
6.3.1 Tidsbruk.....	65
6.4 Samarbeid mellom lærere og ledelsen.....	67
6.4.1 Autonomi og handlingsrom.....	68
6.4.2 Tillit.....	69
6.4.3 Arbeidskultur.....	69
6.5 Samarbeid mellom lærere og elever.....	70
6.5.1 Omvendt læreplanarbeid.....	70
6.5.2 Dedikerte lærere og et godt læringsfellesskap.....	71
Kapittel 7: Avslutning.....	73
Vedlegg.....	1
Figur 1 Hovedelementer i en konfigurasjon. Etter Mintzberg (1983a, i Gotvassli (2121))......	8
Figur 2 Egen illustrasjon av Schein sin kulturmodell.....	12
Figur 3 Ulike typer organisasjonskultur (Gotvassli, 2020).....	13
Figur 4 Prestasjonskultursegmenter (Gotvassli, 2020).....	15
Figur 5 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Klev & Levin, 2021).....	18
Figur 6 Oppgave og relasjonskrav til en profesjonell gruppe (Gjøsund & Huseby, 2016).....	26
Figur 7 Organisasjonsstruktur ved utvalgsskolen.....	39
Tabell 1 Ulike syn på kunnskap (Gotvassli, 2020).....	21
Tabell 2 Presentasjon av informanter.....	31
Tabell 3 Kategorisering etter tema.....	34
Tabell 4 Kategorisering etter tema.....	34

Kapittel 1: Innledning

I 1974 ble lov om videregående opplæring vedtatt. Siden da har det norske skolevesenet vært gjennom flere endringer og reformer. Det skulle imidlertid gå hele 20 år før den neste store endringen ble gjort, reform 94. I 1994 ble det vedtatt at alle elever i Norge skulle ha lovbestemt rett til videregående opplæring. Reform 94 førte til at mange linjer ble slått sammen og noen ble lagt ned. Generell studiekompetanse, som kvalifiserer en til å studere videre på høyskoler og universitet, ble innført (Utdanning.no, 2022).

Etter ytterlige noen år, i 2006, kom Kunnskapsløftet. Det som tidligere het allmennfag, heter nå studiespesialiserende og det som tidligere ble kalt linjer heter nå utdanningsprogram (Utdanning.no, 2022). Kunnskapsløftet skal gi tydelige mål for hva elevene skal kunne, grunnleggende opplæring skal styrkes og tilpassende opplæring få mer vekt (Regjeringen. no (u.å.)).

Høsten 2020 kom igjen nye læreplaner i grunnskolen og på videregående skole. Utviklingen og innføringen av disse, kalles fagfornyelsen (Meld. nr. 28 (2015-2016)). Fagfornyelsen bygger på den foregående lærerplanen, Kunnskapsløftet. I fagfornyelsen påpekes det at skolen som profesjon i fellesskap skal bidra til *god skoleutvikling*. Med dette menes at skolenes praksiser skal bidra til elevenes læring og utvikling gjennom at det skapes rom for å stille spørsmål og lete etter svar. Dette er læringsprosesser som alle ansatte i skolen må ta aktivt del i, for derigjennom å kunne skape et profesjonelt læringsfellesskap for å videreutvikle skolen. Grunnlaget for målrettede tiltak i skolen er forskning, etiske vurderinger og erfaringsbasert kunnskap (Storrønning, 2022).

Det er lærere, skoleledere og skoleeiere som er sentrale i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. Staten gir de nødvendige rammene rundt det lokale handlingsrommet, og den skal i tillegg legge til rette for gode prosesser på skolene og i kommunene. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 25)

Velfungerende profesjonsfellesskap er avgjørende for at læreren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom hele yrkeskarrieren. For at skolen på best mulig måte skal kunne bidra til elevenes læring og sosiale utvikling, er skolen og lærerne avhengig av selv å kunne utvikle seg. Det forutsetter en kultur der det er åpenhet om egen

undervisningspraksis, og der man deler kunnskap og erfaringer (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26).

I de senere år er det foretatt en betydelig delegering av ansvar og beslutningsmyndighet fra staten og over til kommunene og fylkeskommunene. Kommunene har ansvaret for drift og administrasjon av grunnskolene, mens fylkeskommunene har ansvaret for de videregående skolene (regjeringen, 2022).

Jeg jobber selv som lærer med kreative og praktiske fag i kulturskole og på musikk, dans, drama på videregående skole. I min arbeidshverdag ser jeg at samarbeid og læring er tett forbundet og at begge deler fordrer tid og rammer for å kunne utvikle seg. I starten av mitt arbeid med denne masteroppgaven var min antagelse, på bakgrunn av det jeg ser i egen praksis, at strukturen i skolen i stadig økende grad kan bli en hemmende faktor for samarbeid og læring, og at struktur kan av enkelte oppfattes som sterk styring av arbeidsoppgavene fra ledelsen og myndighetene sin side. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven ser jeg at struktur og kultur henger sammen og jeg synes det kan være vanskelig å se klare skiller. Dog har jeg en tanke om at kulturen i skolen er minst like viktig for læring, som struktur. Det viktige er at både lærerne og ledelsen forstå at disse elementene henger sammen og at de tar hensyn til dette i skoleutviklingen (Jacobsen & Thorsvik, 2013:159).

Ambisjonene for samarbeid kan synes store slik de presenteres i Fagfornyelsen. Likevel fremgår det av stortingsmeldingen at forskning tyder på at samarbeid i norsk skole fortsatt er mindre utviklet enn det Kunnskapsløftet hadde som forutsetning, og nå også fagfornyelsen. Lærerne opplever at det er relativt lite samarbeid om å utvikle det som skjer i klasserommet. Mange lærere og skoleledere opplever også at skoleeieren i liten grad bidrar til å utvikle den kompetansen som skolen trenger (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 28).

På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på samarbeidskulturen på en gitt videregående skole for å belyse og om mulig å forstå hvorfor samarbeidet eventuelt ikke er i tråd med Kunnskapsløftets og Fagfornyelsens ambisjoner. Jeg er nysgjerrige på hvordan arbeidet organiseres og hvordan arbeidskulturen kan fremme samarbeid og læring. Temaet for denne masteroppgaven er samarbeid og læringskultur i videregående skole.

1.1 Tidligere forskning

Skolen står ovenfor nye og store utfordringer som følge av Fagfornyelsen. Regjeringen synes å ha høye ambisjoner for Norge som en kunnskapsnasjon. For å løse framtidens utfordringer er kunnskap og kompetanse viktige forutsetninger (Meld. nr. 28 (2015-2016)). Regjeringens mål er god kvalitet gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning, og utdanningssystemet er et viktig bidrag inn i dette.

For å finne tidligere forskning om temaet jeg har valgt, har jeg foretatt søk på internett generelt, i bibliotekskatalogen Oria og i den utenlandske søkeplattformen Eric spesielt. Et utvalg av søkeord jeg har brukt på norske plattformer er samarbeid, læring, videregående skole, samarbeidskultur og profesjonelle læringsfellesskap. På Eric brukte jeg blant annet søkeordene collaboration og teacher, samt professional development. Alle søkeordene er brukt i ulike kombinasjoner. Det er i hovedsak tidligere masteroppgaver jeg fant i Oria. Det skulle vise seg vanskelig å få tilgang til artikler og annet relevant materiale på Eric.

Dette kapittelet viser et lite utvalg av nyere forskning rundt samarbeid og læring. Disse studiene retter seg mot å forstå samarbeidsformer og læringskulturen i skolen, mens betydningen arbeidsstrukturen som arbeidsorganisering og oppgavefordelingen har mellom de ansatte vies i liten grad oppmerksomhet.

Sodal (2020) sin master «Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling» tar utgangspunkt i læreres egne erfaringer og beskrivelser om hvordan lærersamarbeid kan bidra til utvikling og læring. Studien peker på at lærere lærer mer i samarbeid på uformelle arenaer, enn på de timeplanfestede møtearenaene, og det største utbytte kommer gjennom observasjon av andre lærere i konkrete situasjoner. De lærer også gjennom faglige diskusjoner med andre kollegaer (Sodal, 2020, sammendrag).

Grytan (2014) sin masteroppgave “Lærerkulturens betydning for skolen som lærende organisasjon” omhandler hvordan lærere i videregående skole opplever lærerkulturen. Noen av hovedfunnene i denne studien, er at lærerne opplever at de tar del i både en individualistisk kultur og en samarbeidskultur, men også et påtvungent kollegialt samarbeid, noe som har stor betydning for opplevelsen og betydningen for lærernes handlingsrom. Lærerne i studien forteller at de økte kravene til vurderingsarbeidet er så krevende at de velger å trekke seg tilbake for å arbeide alene for å spare tid. Allikevel opplever lærerne at deltakelse i et praksisfellesskap er nyttig. Med utgangspunkt i A. Hargreaves (1994) teori om lærerkultur og

E. Wengers (1998) teori om profesjonelle læringsfellesskap utforskes læreres opplevelser av lærerkulturen, og dens betydning for utviklingen av skolen som en lærende organisasjon. Senge (1990) sier om lærende organisasjoner at det er et sted hvor mennesker kontinuerlig utvikler sin kapasitet til å skape de resultatene de virkelig ønsker og drømmer om, og at mennesker lærer å lære sammen (Gotvassli, 2020 s. 109). Funn viser videre at lærerne opplevde ulike lærerkulturer i sin profesjonsutøvelse. Lærerne ga uttrykk for et begrenset faglig samarbeid og en negativ opplevelse av kravene som ble stilt til lærerrollen i forhold til ønsket om en samarbeidskultur (Grytan, 2014, s. IV).

Jaatun (2022) har i sin masteroppgave gjennomført en studie om tverrfaglig samarbeid i videregående skole, med utgangspunkt i Fagfornyelsen. Et av formålene med denne studien er å finne ut hvilke faktorer som påvirker samarbeidet i skolen, da spesielt det tverrfaglige samarbeidet og om det er forhold som kan bidra til å få dette tverrfaglige samarbeidet til å fungere på best mulig måte. I denne studien kommer det fram at lærerne ønsker å samarbeide på tvers av fagseksjoner, men at for å få dette til må det settes av mer tid og mulighet for å samarbeide på egnede felles arenaer. Lærerne opplever at utvikling og læring skjer når det blir satt i gang prosesser for utvikling og samarbeid (Jaatun, 2022, s. i).

Jenssen og Nordahl publiserte i 2022 en artikkel om profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis med utgangspunkt i læreplanen, Fagfornyelsen. I studien legges det til grunn en hypotese om at læreres tilhørighet i profesjonelle læringsfellesskap og deres profesjonstilfredshet påvirker deres undervisningspraksis. Resultatene av studien viser at lærere vurderer sin undervisningspraksis som relativt god. Dette er uavhengig av styrken de tillegger det profesjonelle læringsfellesskapet. Læreres vurdering av sin profesjonstilfredshet betyr mer enn profesjonelle læringsfellesskap når det gjelder deres vurdering av sin undervisningspraksis. På tross av dette avdekker likevel studien noen mønstre og sammenhenger som kan tyde på at profesjonelle læringsfellesskap har betydning, og at studiens hypotese kan bekreftes i noen grad (Jenssen & Nordahl, 2022).

Nybakken (2016) sin masteroppgave omhandler samarbeidskulturer og kompetansedeling. Spørsmålet som blir utforsket er hvordan lærernes arbeid ble organisert med tanke på å få til kompetansedeling. Lærerne som ble intervjuet i denne studien gir inntrykk av at samarbeid er viktig for at elevene skal få best mulig undervisning. Andre funn som kommer fram, er at

lærerne har opparbeidet en trygghet i fagteam som legger grunnlag for utvikling i gruppen, og at leder peker på konkrete faktorer som hemmer utviklingen, samtidig som han har en klar tanke om hvordan han ser for seg et godt fagmøte. Nybakken fant at lærerne ved skolen savnet felles møter med alle som underviste i samme fag. Disse møtene trengte ikke å være hyppige, men satt i system slik at de ble gjennomført. Årsaken til dette savnet var et ønske om å sikre en best mulig progresjon og gjennomføring av et treårig løp. Nybakken tolker dette som at skolen er på veg til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap. Hva som preger samarbeidskulturen i skolen synes i lite grad å være et felt som er studert (Nybakken, 2016, VIII)

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i og kunnskap om betydningen arbeidsorganisering har for samarbeids- og læringskultur i videregående skole. Jeg har et anvendt fokus på arbeidet og ser det slik at denne studien kan være til nytte for min arbeidsplass og ikke minst for meg i mitt virke som fagkoordinator og pedagog.

Spørsmålet som skal utforskes, er:

Hvordan påvirker arbeidsorganiseringen samarbeid- og læringskulturen mellom lærerne i skolen?

For å utforske problemstillingen, har jeg valgt å utvikle disse to analysespørsmålene:

- 1. Hvordan er arbeidet på skolen organisert, og hvordan er oppgavefordelingen mellom lærerne?*
- 2. Hvordan opplever lærerne samarbeidet mellom lærere på egen avdeling, på tvers av egen avdelingstilhørighet og mellom lærere og ledelsen?*

1.3 Avgrensning

Jeg har avgrenset problemstillingen til å omhandle lærerne og deres oppfatninger av samarbeid og læring. Bakgrunnen for at ledelsens erfaringer med samarbeid og læring ikke inngår i problemstillingen har sammenheng med at Fagfornyelsen i hovedsak retter seg mot lærere.

Jeg ønsker også å finne ut hva lærerne mener kan gjøres for å bedre samarbeidet, blant annet fra ledelsens side, men jeg undersøker ikke hva ledelsen tenker rundt dette og hva de faktisk gjør for å bedre samarbeidet.

Jeg har valgt å bruke kun en skole som case da jeg tenker jeg får nok informasjon, data og bredde ved å intervju tre lærere på tre ulike linjer ved denne ene skolen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven inneholder 7 kapitler.

Det første kapitlet inneholdt en innledning og en oversikt over tidligere forskning. Formål, problemstilling og analysespørsmål ble presentert før en avgrensning av oppgaven.

I kapittel to presenteres mitt teoretiske ståsted. Her presenteres teori om organisasjonsstruktur, organisasjonskultur og ulike perspektiver på læring.

Kapittel tre er metodekapitlet. Her gis en redegjørelse av den metodiske tilnærmingen jeg har brukt slik som mitt vitenskapelige ståsted, metodevalg, planlegging og gjennomføringen av de ulike fasene i forskningsprosessen, etiske retningslinjer og en beskrivelse av databearbeiding, analyse og til sist studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

I kapittel fire og fem presenteres min analyse basert på de to hovedtemaene, samarbeid og læring. Analysen inneholder mine valg av sitater, og disse gir grunnlag for mine fortolkninger.

I kapittel seks diskuterer jeg organiseringen i skolen og hvordan lærerne i studien opplever den samarbeidskulturen de er en del av. Underveis i diskusjonen søker jeg å besvare de to forskningsspørsmålene jeg har lagt til grunn.

I kapittel syv gjør jeg en kort oppsummering av studien.

Kilder og vedlegg kommer til slutt i denne oppgaven.

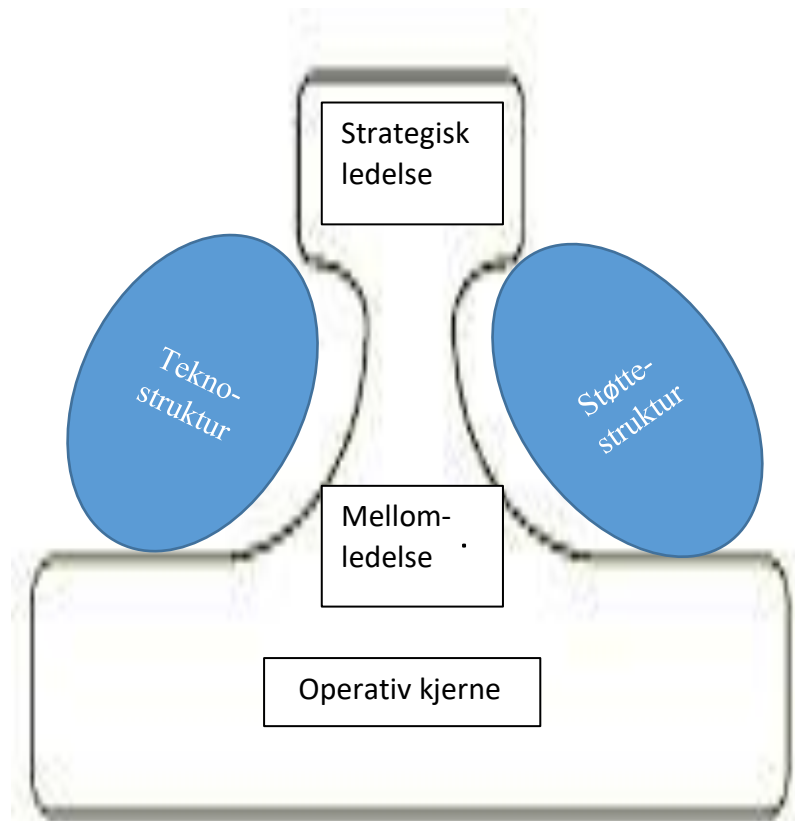
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk for å studere samarbeid- og læringskultur i skolen

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som danner utgangspunktet for å belyse problemstillingen. Problemstillingen omfatter betydningen organisasjonsstruktur har for samarbeid og læringskultur. I første del vil jeg sette søkelys på organisasjonsstruktur, og redegjør for sentrale elementer som inngår i organisasjonsstruktur med utgangspunkt i Mintzbergs forståelse. Deretter redegjør jeg for betydningen organisasjonskultur har for hvordan organisasjoner fungerer og påvirker organisasjonsmedlemmenes handlingsmønstre. I den tredje delen beskrives kulturbegrepet gjennom å beskrive ulike forståelser av kultur i organisasjoner, for deretter å koble kulturperspektivet til samarbeid og læring. I denne delen presenteres Edgar Scheins perspektiv på kultur, Gotvassli sine 4 typer organisasjonskultur og en kort presentasjon av Schultz sin symbolforståelse av kultur, for deretter å koble kultur til samarbeid og teorier om praksisfellesskapet, læring generelt og lærende organisasjoner.

2.1 Organisasjonsstruktur

Organisasjonsstruktur handler om hvordan organisasjoner organiserer og strukturerer sitt arbeide. For å på best mulig måte kunne oppnå de målene en organisasjon har satt seg, er det viktig med en god struktur. Mintzberg i Gotvassli (2021) betrakter organisasjonsstruktur som hvordan organisasjoner fordeler, samordner og koordinerer arbeidsoppgavene. Hensikten er å organisere organisasjonen på en slik måte at organisasjonsmedlemmene kan løse arbeidsoppgavene på en god og effektiv måte og dermed bidra til at organisasjonen når de målene som er satt (Gotvassli, 2021:42)

Mintzberg deler organisasjonen i fem ulike deler som han kaller konfigurasjoner. Fordi organisasjoner varierer når det gjelder hva de produserer, hva de skal levere av tjenester, hvilke markeder de søker seg mot og liknende, kan konfigurasjonene kombineres på ulike måter og de kan ha ulik tyngde (Gotvassli, 2021:44). Av den grunn kan ulike organisasjoner ha ulik struktur. Mintzberg beskriver fem hovedstrukturer og disse omtaler jeg litt senere i oppgaven.



Figur 1 Hovedelementer i en konfigurasjon. Etter Mintzberg (1983a, i Gotvassli (2021)).

Den operative kjernen er hvor arbeidet blir utført for å nå organisasjonens mål. Avhengig av type organisasjon vil en finne ulike koordineringsmekanismer som ofte er ulike former for standardisering i den operative kjernen (Gotvassli, 2021:50). De ulike formene for standardisering skriver jeg om i et avsnitt litt senere. Lærerne ved utvalgsskolen befinner seg i den operative kjernen.

Mellomlederne har hovedansvar for å legge til rette for, og koordinere verdiskapningen, og de er bindeleddet mellom den operative kjernen og toppledelsen. I mindre organisasjoner skjer som oftest koordineringen gjennom direkte styring av ledelsen. I større organisasjoner vil mellomlederne måtte basere seg på ulike typer standardisering av arbeidet for å få til en god koordinering (Gotvassli, 2021:51). Avdelingsledere ved skolen fungerer som mellomledere.

Strategisk ledelse er organisasjonens øverste ledelse med det overordnede formelle ansvaret. Ledelsesgruppen består av øverste leder, i tillegg til støttepersonell til denne. Dette kan være assistenter, rådgivere og liknende. I denne oppgaven er øverste leder rektor ved utvalgsskolen. Fokuset i ledergruppen er ofte langsiktig og abstrakt. Derfor er koordineringsmekanismen

som er mest fremtredende her, gjensidig tilpasning gjennom direkte kommunikasjon (Gotvassli, 2021:51).

De ansatte som ikke er direkte involvert i produksjonen, men som allikevel påvirker verdiskapningen tilhører *teknostrukturen*. Den viktigste oppgaven er å sørge for muligheter for ulike typer standardisering av arbeidet gjennom å lage planer, rutiner og å utføre kvalitetskontroll (Gotvassli, 2021:51). Her vil jeg plassere inspektøren ved skolen.

Ansatte som inngår i *støttestrukturen* jobber heller ikke med direkte produksjon, men de er helt nødvendige for at en organisasjon skal fungere. Disse kan være renholdspersonale, sekretær, vaktmester eller lønnsmedarbeider (Gotvassli, 2021:52). Alle disse finner vi ved skolen jeg har valgt å undersøke.

Det kan være hensiktsmessig å fordele arbeidsoppgaver på ulike avdelinger for så å koordinere disse. Mintzberg utarbeidet derfor fem typer koordinering av oppgaver, før det senere kom på en sjette (Gotvassli 2021:44). Koordinering av oppgaver for å få god flyt i arbeidet, handler mye om kommunikasjon og *gjensidig tilpasning*. De ansatte kommuniserer og tilpasser seg gjerne hverandre fortløpende for å kunne gjennomføre arbeidsoppgavene. En leder kan gå inn og styre arbeidsoppgavene med *direkte ordre* og retningslinjer for hvordan dette skal gjøres. Noen arbeidsoppgaver trenger hverken styring, direkte ordre, eller gjensidig tilpasning da de er *standardiserte* slik som for eksempel ved et samlebånd hvor alt er programmert på forhånd (Gotvassli, 2021:45).

Mintzberg omtaler tre ulike typer standardisering som er former for koordinering; *Standardisering av arbeidsprosesser, standardisering av resultat og standardisering av kompetanse*. Standardisering av kompetanse skjer ved at ansatte utvikler ulike typer ferdigheter, kunnskaper og evner knyttet til produktet eller servicen som skal utføres. Et eksempel vil være i skoleverket, der faglærere har høy kompetanse i det spesifikke faget de underviser i. Slik vil det være en formell koordinering. Samtidig vil det over tid utvikle seg overlappende kompetanser i lærergruppen og det vil kunne oppstå en uformell koordinering der faglærere delvis kan bytte på å overta fag som de i utgangspunktet ikke underviser i. Den sjette formen for koordinering, er *standardisering av normer*, hvor de ansatte har en felles oppfatning av hva som er viktige oppgaver og hvordan arbeidet skal utføres (Gotvassli, 2021:46).

Mintzberg identifiserer fem hovedtyper organisasjoner. Disse er organisasjoner med enkel struktur, maskinbyråkrati, profesjons- byråkrati, divisjonsform og adhokrati (Gotvassli, 2021:53).

Den enkle struktur består ofte av en operativ kjerne og en liten toppledelse hvor toppledelsen som regel koordinerer arbeidet gjennom direkte kontroll og instruksjoner. Et eksempel på dette er den nystartede bedriften. Daglig leder er ofte den som startet bedriften, gründeren og vedkommende vil ha innflytelse på alt som skjer i organisasjonen uten formalisering og standardisering av arbeidet. Dette er vel og merke så lenge organisasjonen er liten. Så fort den vokser til en viss størrelse, vil det være behov for økende grad av standardisering av arbeidet (Gotvassli, 2021:54).

I *maskinbyråkratiet* er arbeidet oppdelt etter funksjoner med tilpassede instruksjoner. Det er mye standardisering og formalisering av arbeidet som skal gi god arbeidsflyt. Derfor får teknostrukturen en stor plass i denne organisasjonen. Målet er å få til en organisasjon med et arbeid som går og går, derav navnet maskinbyråkratiet (Gotvassli, 2021:55).

Fagutdannede utgjør hovedandelen av organisasjonsmedlemmene i et *profesjonsbyråkrati*. I tillegg består denne organisasjonen av et administrativt byråkrati bestående av medarbeidere utdannet innenfor tunge, faglige profesjoner. Disse kan være for eksempel leger på et sykehus. Standardisering etter kompetanse er viktig, og det er en stor grad av spesialisering til stede. Den profesjonelle kjernen er sterk i denne konfigurasjonen og dette kan medføre konflikter mellom toppledelsen og profesjonen (Gotvassli, 2021:58).

Divisjonalisering baserer seg på en samordning av flere forretningsområder med ulike produkter. Denne konfigurasjonen består av flere uavhengige, selvstyrte divisjoner med egen ledelse, teknostruktur, stab og egen operativ enhet, men med et hovedkontor. DnB kan være et eksempel på dette, da de har et hovedkontor og ulike divisjoner som arbeider med kapitalforvaltning, eiendomsmegling, forsikring og annet (Gotvassli, 2021:60).

I *Adhokratiet* foregår de fleste prosesser i den operative kjernen, hvilket betyr stor frihet. Beslutningene som skal tas er ofte delegert til de som skal utføre oppgavene. Konsulentfirmaer og kreative bransjer kan være eksempler på organisasjoner med denne konfigurasjonen (Gotvassli, 2021:60).

Den formelle strukturen i en organisasjon har betydning for atferden til organisasjonens medlemmer, og påvirker blant annet kulturene som utvikles i organisasjonen. Hvordan kultur kan forstås og hva det omfatter, beskrives nærmere i neste kapittel.

2.2 Organisasjonskultur

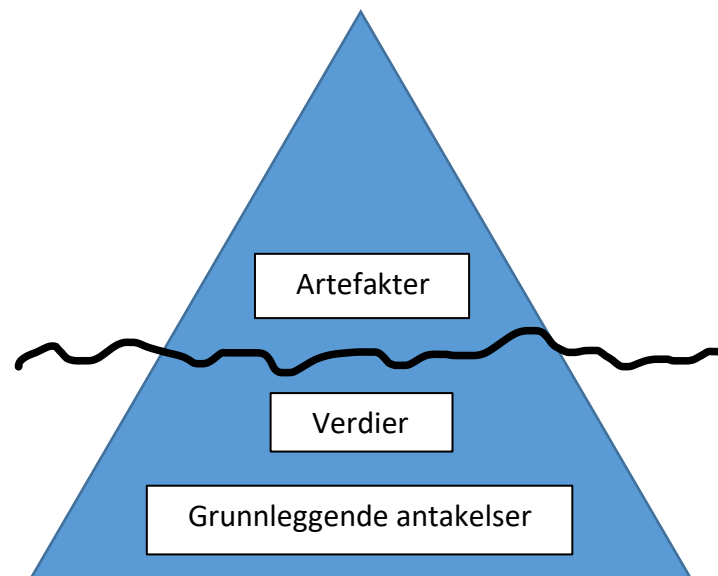
Kulturbegrepet ble et begrep innen ledelse og organisasjonsfeltet først i 1980-årene ved at Tom Peters og Thomas Waterman ga ut boken *In search of excellence* i 1982 (Hernes, 2016:128). Peters og Waterman hevdet at det var viktigere å utvikle visse kulturtrekk i organisasjonen enn å løse oppgaver gjennom analyser. Det eksisterer ulike forståelser av organisasjonskultur.

Edgar Schein (1994) sin definisjon på organisasjonskultur er mye referert og den lyder som følger:

“Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon-som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene” (Jakobsen & Thorsvik, 2013:130).

Organisasjonskultur handler, i følge Schein om hvilke verdier og normer som finnes i organisasjonen og kulturen preger alle gjøremål i organisasjonen. Mønstre og integrasjon viser i definisjonen til at det er ulike måter å gjøre ting på, altså ulike mønstre, som blir innlemmet hos nye medlemmer av en gruppe. (Gotvassli, 2020:136).

Schein deler kulturbegrepet i 3 nivåer, som sammen ofte beskrives som et isfjell (Hernes, 2016:128);



Figur 2 Egen illustrasjon av Schein sin kulturmodell

Artefakter er det som betraktes som det øverste nivået, og er det som vises over vannoverflaten. Artefakter omfatter det vi kan observere, slik som symboler eller fysiske objekter. En bedrifts logo er et eksempel på et artefakt. En bygning, eller klær er andre eksempler. Atferdsmessige artefakter slik som seremonier kan også være et artefakt. Men artefakter er ikke bare det som kan observeres, i følge Schein (Hernes, 2016:129). Bruken av ord og ulike talemåter er også et artefakt, et verbalt artefakt. Mennesker i et samfunn kan refereres til på ulike måter. Eksempler på dette kan være at en omtales som gjest i en restaurant, klient på Nav, pasient på et sykehus og kunde i en butikk. En og samme person kan altså omtales ulikt avhengig av hvor han eller hun ferdes.

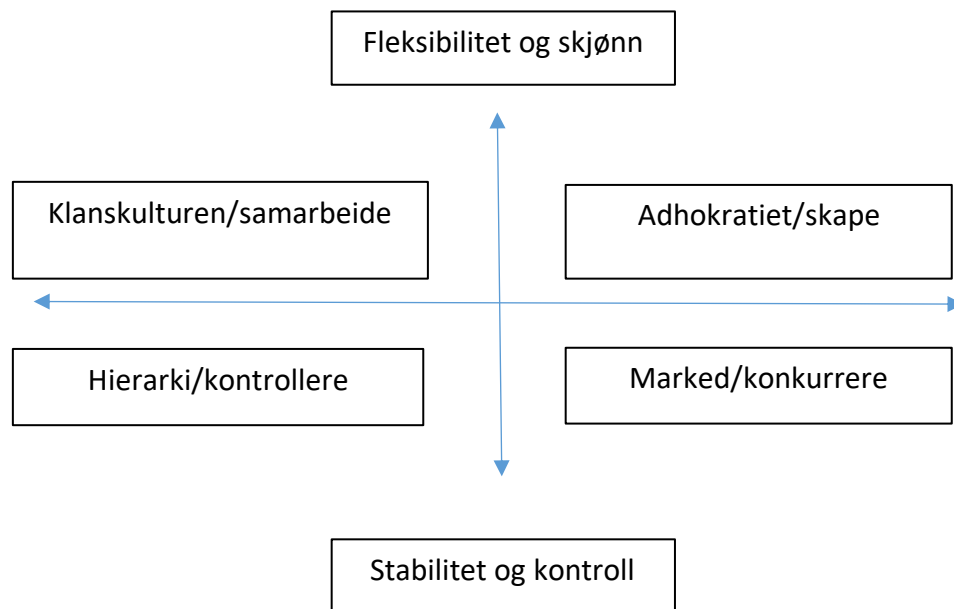
Det andre nivået, som befinner seg under vannoverflaten, er verdier og normer. Verdier er hva som oppfattes som bra og ikke bra. Verdier kan være punktlighet, åpenhet, respekt og kvalitet. I denne modellen utgjør verdier det grunnleggende nivået og er derav avgjørende for de artefakter som finnes i en kultur. Normer er uskrevne regler som påvirker hva folk gjør og hvordan de gjør det. Verdier skapes gjennom sosial aktivitet og formes ved at de viser hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt (Hernes, 2016:129).

Det nederste og dypeste nivået, er grunnleggende antakelser. Dette er antagelser og overbevisninger som ofte vil være ubevisste, men som tas for gitt, og som påvirker hva som

blir oppfattet og lagt vekt på av folk i organisasjonen. Grunnleggende antakelser er innlært over mange år, både gjennom arbeid, men også gjennom det å være en del av et samfunn. Dette innebærer at de grunnleggende antakelsene betraktes å være sterke, og de sier noe om hvordan en definerer hva som er sant eller virkelig (Hernes, 2016:130).

Selv om Schein (1985) sin modell og definisjon på organisasjonskultur har vært mye brukt, har det de senere årene kommet andre fortolkninger av hva organisasjonskultur er. Majken Schultz (1990) hevder at Schein argumenterer for at kultur kan ledes og at det er noe organisasjoner har, hun kaller det et funksjonalistisk syn. Selv foreslår Schultz en symbolsk fortolkning av organisasjonskultur, en fortolkning som gir rom for individuelle og kollektive fortolkninger. Her står meningsskapning sterkt, sterkere enn normer og verdier. Et slikt symbolsk syn på organisasjonskultur hevder at kulturen alltid vil være lokalt generert og at den vil kunne spre seg som i et nettverk og ikke hierarkisk ovenfra og ned. Dette synet innebærer dessuten at kulturen kan påvirkes, men ikke ledes, i motsetning til i Schein sin teori, hvor han hevder at kulturen kan ledes (Schultz, 1990 i Hernes, 2016:130).

Gotvassli (2020) omtaler fire ulike typer kultur; den hierarkiske kulturen, markedskulturen, klankulturen og adhokratiet.



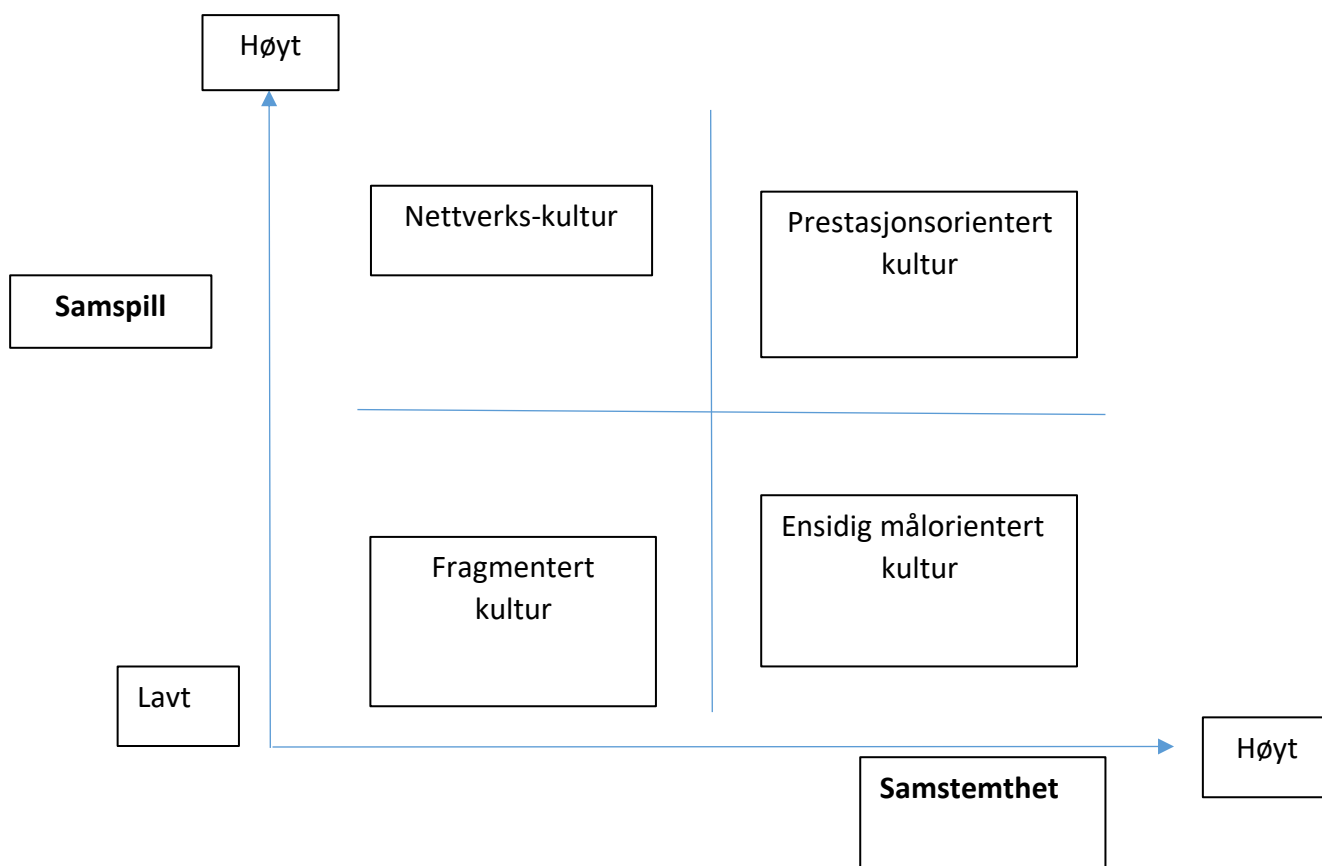
Figur 3 Ulike typer organisasjonskultur (Gotvassli, 2020)

En strukturert og formalisert organisasjon hvor prosedyrer, regler og rutiner preger arbeidshverdagen, har en *hierarkisk kultur*. De ansatte har klart definerte arbeidsområder og arbeidet er strukturert og under streng kontroll. Hovedfokus og langsiktig mål i organisasjoner med en slik kultur, er blant annet effektivitet, stabilitet, forutsigbarhet og en flytende produksjon (Gotvassli, 2020:144).

Markedskulturen sikter mot det eksterne miljøet, og har fokus på å skape konkurransefortrinn for så å skape fortjeneste gjennom konkurranse i markedet. Kjerneverdiene er konkurransevne og produktivitet. Det er viktig å bruke organisasjonens kunnskap internt, og sørge for at ikke konkurrenter får del i denne kunnskapen (Gotvassli, 2020:144).

Organisasjoner hvor teamarbeid står høyt og som preges av samhold og felles verdier og mål, kalles *klankultur*. Verdiene i denne kulturen er kommunikasjon, utvikling og engasjement, og disse verdiene er med å fremme allerede tilegnet kunnskap og utvikle ny kunnskap i organisasjonen da de ansatte jobber sammen og deler av sine erfaringer (Gotvassli, 2020:145). Slik jeg ser det, minner dette om Scheins andre nivå hvor verdiene skapes gjennom sosial aktivitet, og disse verdiene styrer hva en gjør og ikke gjør.

Adhokratiet er en midlertidig institusjon. Når de organisatoriske arbeidsoppgavene er avsluttet, opphører institusjonen. Kreative prosesser står sentralt og verdiene er innovative resultater og transformasjon (Gotvassli, 2020:146).



Figur 4 Prestasjonskultursegmenter (Gotvassli, 2020)

Organisasjonskulturen kan være preget av prestasjon eller mestring. Jeg tenker at en organisasjon kan bestå av begge kulturer. Det kommer jeg tilbake til i drøftingen. Vi ser av figur 4 at det er en sammenheng mellom lavt og høyt samspill, og lav og høy samstemthet. Med samspill menes i denne sammenheng blant annet nærhet, åpenhet og toleranse. Samstemthet er at alle bidrar i arbeidet på en konstruktiv måte, og at de har en felles forståelse av visjoner og mål, og en felles oppfatning av hvordan jobben skal gjøres (Gotvassli, 2020:148).

Nettverkskulturen, som har høy grad av samspill, men lav grad av samstemthet kan være preget av et godt miljø, men med mange diskusjoner for å oppnå samstemthet. Disse diskusjonene kan være av den forsiktige arten, da ingen ønsker uenighet og konflikt. Dette kan igjen føre til lite kreativitet og ny tenkning, og en kan ha vanskelig for å se alternative løsninger (Gotvassli, 2020:149).

I *prestasjonskulturen* finner vi høy grad av både samspill og samstemthet, og organisasjonen kan framstå som sterk med et godt fagmiljø. Dette gjelder både innad og utad. Imidlertid kan kulturen bli for sterk, noe som kan føre til at en blir selvgod og ikke ser viktigheten av

samarbeid med andre for å koordinere oppgavene. I motsatt ende har vi *fragmentert kultur* hvor graden av samspill og samstemthet er lav. Denne kulturen består av mange individuelle prestasjoner som ikke nødvendigvis er i tråd med organisasjonens ønsker og visjoner (Gotvassli, 2020:150).

Den siste kulturen vi finner i figur 4, er *den ensidige målrettede kulturen*. I denne kulturen finner vi en lav grad av samspill, men høy grad av samstemthet. Det relasjonelle betyr mindre enn det formelle i en slik kultur (Gotvassli, 2020:149).

I organisasjoner hvor det hele tiden er viktig å prestere best har vi en *prestasjonskultur*. Belønning og anerkjennelse er drivere i denne kulturen. I en *mestringskultur* er de viktige kjennetegnene oppgavemestring, selvutvikling, læring og samarbeid (Gotvassli, 2020:153).

Videre hevder Gotvassli (2020) at jobbtilfredshet har sammenheng med arbeidstakerens motivasjon for arbeidet som i neste omgang kan gi økt produktivitet. Jobbtilfredshet handler om at man har passe utfordrende oppgaver og at man føler at ens prestasjoner verdsettes. Jobbtilfredshet er avhengig av arbeidskulturen og arbeidsmiljøet. Jobbtilfredsheten settes i sammenheng med en emosjonell tilstand som er positiv for arbeidstakeren når forventningene er innfridd (Gotvassli, 2020:126). Autonomi, medbestemmelse og selvrealisering er også drivere som påvirker jobbtilfredsheten. De fleste har behov for selvrealisering i større eller mindre grad, og det er viktig at det blir lagt til rette for dette. Det må imidlertid ikke være sånn at ønsket om å realisere egne mål går på bekostning av organisasjonens samlede mål (Gotvassli, 2020:130).

Organisasjonskultur utvikles gjennom samhandling og det kan eksistere ulike kulturer, subkulturer innenfor en og samme organisasjon. Disse kan fint eksistere side om side og de kan påvirkes og endres for å følge med i utviklingen. Er styrking av en subkultur ønskelig, er det viktig å få medarbeiderne til å se på sin del av arbeidet som det viktigste. De må søke den informasjonen som er relevant for at de skal kunne utføre arbeidet på best mulig måte og utelate informasjon som ikke er relevant (Jakobsen & Thorsvik, 2013:153). Medarbeiderne må kommunisere innad i sin enhet for å styrke delmål de har felles. Leder kan også være med på å utvikle en ønsket subkultur gjennom, for eksempel å rekruttere nye ansatte etter visse kriterier som passer med den eksisterende kulturen (Jakobsen & Thorsvik 2013:153).

På lik linje med at den formelle strukturen i en organisasjon har betydning for atferden til organisasjonens medlemmer, påvirker også organisasjonskulturen atferden til de som jobber i organisasjonen. I det neste presenteres fem effekter organisasjonskulturen kan ha på atferd. *Tilhørighet og fellesskap* er et aspekt som oppfattes generelt å være viktig for mennesker. Vi ønsker å bli godtatt og oppleve trygghet, samhold og trivsel i et fellesskap (Jakobsen & Thorsvik, 2013:127).

Opplever man tilhørighet og et godt fellesskap kan man også oppnå høyere grad av *motivasjon* for oppgavene man innehar. Man drar i samme retning og har et større, felles mål for sine egne arbeidsoppgaver, men også for organisasjonen som et hele. Dette fører gjerne til at man kan identifisere seg med organisasjonen og være lojal ovenfor denne (Jakobsen & Thorsvik, 2013:127).

Har organisasjonen en sterk kultur kan det bidra til at det utvikles *tillit* mellom aktørene i organisasjonen. Høy grad av tillit kan minske leders behov for kontroll. Dette har sammenheng med at hvis ledelsen og de ansatte stoler på at jobben blir gjort på en god og hensiktsmessig måte, vil det være mindre behov for å kontrollere at arbeidet utføres på en god nok måte. I neste fase kan dette redusere ressursbruken på kontroll og etterprøving, og fleksibilitet oppstår ved at de ansatte har større handlefrihet (Jakobsen & Thorsvik, 2013:128). *Samarbeid og koordinering* kan bli et naturlig resultat av de tre overnevnte effektene, da en stoler på hverandre, er avhengige av hverandre og en ønsker å arbeide for fellesskapet (Jakobsen & Thorsvik, 2013:128). Tilhørighet og det å ønske å dra i samme retning, gir utslag på motivasjonen og samarbeidet går lettere. De ansatte ønsker å samarbeide, de blir ikke pålagt det.

Organisasjonsstruktur og organisasjonskultur har stor betydning for hvordan arbeidet i organisasjonen fungerer, og det vil i sin tur ha påvirkning på organisasjonens utvikling og kunnskapsutviklingen hos de ansatte. I det neste kapittelet presenterer jeg ulike perspektiver på læring og kunnskapsutvikling.

2.3 Ulike perspektiver på læring og kunnskapsutvikling

Læringsbegrepet er et begrep som defineres på ulike måter. Fellesnevner er at læring dreier seg om en faktisk, eller mulig endring i adferd (Moxnes 1982, i Lai 2021:113). Det er en rekke faktorer som spiller inn i hvilken grad, på hvilken måte og når læring eventuelt

konkretiseres som et atferdsmessig uttrykk. Adferd kan på den måten ses som et produkt av læring (Lai 2021:114).

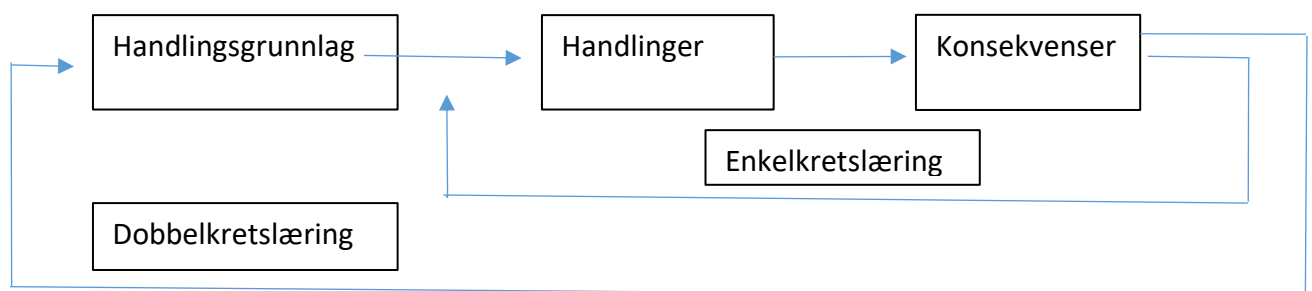
Jeg velger å ta med Lai (2021) sin definisjon av hva læring er, da jeg tenker den er god og enkel å forstå;

«Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse- i form av kunnskap, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensiale»
(Lai 2021:114).

Vi ser her at det er snakk om ny kompetanse innenfor nye områder, og endring i tidligere tillært kompetanse.

Verdien av ny kunnskap og økt kompetanse, defineres i Rennemo (2019) sin aksjonsbaserte helhetsmodell, som læring. Rennemo (2019) beskriver læring som ikke bare en kognitiv prosess, men som noe sosialt og relasjonelt, hvor også læringsmiljø og arbeidsmiljø er en del av prosessen Rennemo (2019) innehar et prosessuelt, relasjonelt og praksis-forankret syn på kunnskap. Videre forstås kunnskap som noe som kan skapes, fremfor et objektivt syn på det å kunne (Rennemo, 2019:140).

2.3.1. Enkelkretslæring og dobbelkretslæring



Figur 5 Enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Klev & Levin, 2021)

Argyris og Schön (1978, i Rennemo, 2019:112) presenterte begrepene enkeltkretslæring og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring handler om å oppdage feil som gjøres i praksis og korrigere handlingsmåten for å oppnå endring i handlingen. Man løser problemene på en kvantitativ måte. Vi kan mer, men ikke nødvendigvis annerledes eller bedre. I en slik prosess undersøkes ikke årsakene som ligger til grunn for de feil eller problemer som oppstår.

Dobbelkretslæring oppnås når det stilles spørsmål til etablerte sannheter og det gjøres noe med de grunnleggende problemene. Vi endrer forståelsen av de grunnleggende antakelsene også kvalitativt. Dobbelkretslæring handler om at ledelsen må gå dypere inn i materien og

undersøke forutsetningen for og grunnen til problemene, og på denne måten gjøre noe med dem (Rennemo, 2019:112). Læring skjer når de skjulte årsakene undersøkes og oppdages. Dette vil også bidra til å skape endringer i læreres praksis.

2.3.2 Lærende organisasjoner og samskapt læring

Senge (1990) sier dette om lærende organisasjoner;

“Det er et sted hvor mennesker kontinuerlig utvikler sin kapasitet til å skape de resultatene de virkelig ønsker og drømmer om. Nye og utviklende tankemønstre dyrkes fram og kollektive ambisjoner er frigjort, og hvor mennesker kontinuerlig lærer å lære sammen” (Gotvassli, 2020:109).

Senge (1990) mener at organisasjonen må styres gjennom kreative spenninger, og ikke gjennom ensidig problemløsning som er basert på erfaring. Videre sier han at kreative spenninger er avstanden mellom organisasjonens visjon og målsettinger, og realitetene. Drivkraften til læring må peke framover, ikke bakover (Gotvassli, 2020:109).

Senge (1990) nevner 5 disipliner en lærende organisasjon må arbeide med:

Personlig mestring. Fokuset er på den ønskede tilstanden på individnivå. Det må vurderes hva som kreves av hver enkelt i organisasjonen for å komme dit. Nøkkelord er fremtidige visjoner, mål og hva som må til for å oppfylle dette (Gotvassli, 2020:110).

Felles visjon. Her er vi på gruppe- og organisasjonsnivå hvor det må dannes en felles oppfatning av målet med den kollektive innsatsen. Vi finner mye verbal kommunikasjon og nedenfra og opp-prosesser her (Gotvassli, 2020:110).

Mentale modeller er forestillinger om de grunnleggende oppfatninger som ligger i organisasjonen. Disse forestillingene må bringes fram da de er styrende for atferden i en organisasjon selv om de ofte er ubevisste og lite artikulert (Gotvassli, 2020:110).

Læring i team. Det er et ønske om å skape kunnskap hos alle med utgangspunkt i andres synspunkt, forståelse for hverandre og fellesskapet, og det innebærer kollektive refleksjonsprosesser, dialog og utforskning av mulige svar og løsninger (Gotvassli, 2020:110).

Systemtenkning. Her snakker vi om en helhetstenkning som setter de andre disiplinene i forbindelse med hverandre (Gotvassli, 2020:110).

Selv om teorien har fått godt fotfeste er det en del skepsis til det vitenskapelige grunnlaget. Tsang (1997) peker på mangelen på empiri mens Lines, Døvig og Tobiassen (2007) mener at eventuelle synergier mellom disiplinene stort sett utgjør teoretiske spekulasjoner og at det er en antakelse hvorvidt organisasjoner som bruker Senges 5 disipliner lærer mer effektivt enn andre organisasjoner (Gotvassli, 2020:111).

Kunnskapsutvikling i organisasjoner gjennom samskapt læring handler om å systematisere kollektive læringsprosesser og om å utvikle kunnskap til å bli brukbar, kunnskapen skal ha nytteverdi. Det viktigste er å legge til rette for en samskapt læringsprosess hvor problemeier og de utenforstående aktørene inngår i en felles læringsprosess for å utvikle konkrete løsninger på de utfordringene organisasjonen står i (Gotvassli, 2020:57). Klev & Levin (2009 i Gotvassli, 2020) presenterer den samskapte læringsmodellen som en strategisk modell som handler om at alle deltakere i organisasjonen må inkluderes i utviklingsprosessen. Denne prosessen begynner ofte med å skape arenaer der interne og eksterne aktører i prosessen møtes og utveksler sin kompetanse på området. Ulikhetene i kunnskapen deres vil være med på å framkalle nye muligheter (Gotvassli, 2020:57).

Kort kan den kontinuerlige læringsprosessen i den samskapte læringsmodellen beskrives slik; Den første fasen, problemavklaringsfasen er en vanskelig fase. Det er viktig å bruke tid på denne og å la alle involverte parter komme med sine refleksjoner og synspunkter, fra sitt ståsted. Videre må kommunikasjonen tydeliggjøres og læringsarenaer defineres før felles refleksjon og læring kan oppstå. Neste fase blir å handle for å oppnå ønsket mål og for en konkret løsning av problemet. Siste fase er tilbakespill og ny læring (Gotvassli, 2020:59).

2.3.3 Strukturperspektivet og en sosiokulturell forståelse av kunnskapsutvikling

	Strukturperspektivet	Sosiokulturelt perspektiv
Hva er kunnskap?	Kunnskapen er lett å identifisere, den er eksplisitt og fremstår som en objektiv enhet i organisasjonen	Kunnskapen kan ofte være taus og den er forbundet med sosiale og kulturelle situasjoner. Kunnskapen oppstår når personer samhandler og jobber sammen.
Kunnskapsutvikling	Kunnskapen kan skrives ned og spres i organisasjonen.	Refleksjon og samtaler mellom de som jobber sammen utvikler kunnskapen.
Hvordan spres kunnskapen i organisasjonen?	Nedskrevne oppskrifter, manualer og liknende som vektlegger formell læring.	Legge til rette for refleksjon og samtaler gjennom sosial interaksjon og legge vekt på uformell læring.
Fokus på analysen	Hele organisasjonen innehar kunnskapen.	Kunnskapen finnes hos de ulike personene i en sosial kontekst.

Tabell 1 Ulike syn på kunnskap (Gotvassli, 2020)

Gotvassli (2020) presenterer strukturperspektivet som noe som vektlegger individuelle ferdigheter og hvor struktur, prosedyrer og systemer står sterkt når kunnskapen skal tilegnes. På den andre siden står det sosiokulturelle sterkt og våre handlingsmønstre er av stor betydning for kunnskapsutviklingen (Gotvassli, 2020:28).

Kunnskapsutvikling kan skje via tradisjonell styring som er hierarkisk og som innebærer ulike strukturelle tiltak (Gotvassli, 2020:133). Mindre tradisjonelle er Peters og Waterman (1982). De peker på at en sterk kultur er det som skal til for at en organisasjon skal oppnå suksess, da kulturperspektivet gir ledere mulighet til å analysere hva som skjer, og hvorfor. I dette perspektivet utvikles kunnskap gjennom prosesser som utøves i fellesskap gjennom praktisk arbeid (Gotvassli, 2020:133).

Nonaka og Takeuchi (1995) er også inne på dette og beskriver gode vilkår for en kunnskapsutviklingsprosess gjennom å synliggjøre visjoner, intensjoner, informasjon og en høy grad av selvstendighet hos medarbeiderne. Begrepet ba blir nevnt i den forbindelse (Gotvassli, 2020:133). Det var Krogh et al. (2000) som først introduserte begrepet ba. Sentralt i forklaringen på hva som kan skape ba, er interaksjon mellom mennesker hvor tillit, frihet under ansvar og gjensidig støtte er viktige faktorer (Gotvassli, 2020:86).

2.3.4 Praksisfellesskapet

Begrepet praksisfellesskap er sentralt i den sosiokulturelle forståelsen. Et praksisfellesskap kan være en gruppe mennesker som møtes til ukentlig lunsj, eller et større nettverk som primært treffes via e-post. Det er ingen krav om å møtes fysisk for å danne et praksisfellesskap, og sosiale medier åpner opp for at slike fellesskap kan bli store. Enkeltindivider knytter seg mest til slike fellesskap med bakgrunn i egen interesse, for å utvikle egen kunnskap og for å være i et interessant fellesskap med andre mennesker. Det er også viktig å dele erfaringer, kunnskap og refleksjoner for å skape engasjement (Gotvassli, 2020:53).

Praksisfellesskap har ikke nødvendigvis noen formell leder, og heller ingen formell plass i organisasjonen. Derfor kan praksisfellesskapet være vanskelig å kontrollere. Gruppen oppstår med bakgrunn i at individer ønsker å dele eller utvikle kunnskap med andre innen samme fagfelt. Som leder kan det være utfordrende å opprette, eller få medlemmer til å delta i slike fellesskap. Hvis lederen ønsker å bruke slike praksisfellesskap som kilde til kunnskapsutvikling må lederen selv oppfordre og legge til rette for denne typen fellesskap (Gotvassli, 2020:54). Det er ingen krav til kunnskapsdokumentasjon, og det vil derfor være viktig både for leder og deltaker å være bevisst på hvilken kultur et slik praksisfellesskap innehar.

Praksisfellesskapene har sine egne koder som må læres, og dette er ofte mer vektlagt enn å lære oppgavene i praksis. Læring i praksisfellesskapet krever at en opparbeider seg en legitim rolle. Det hele starter med oppgaver av mindre sentral karakter, før deltakelse i kjerneaktivitet (Gotvassli, 2020:55). På denne måten vil praksis i fellesskapene over tid utvikle seg til regler og rutiner for atferd. Denne atferden er intern og naturlig for de som er deltakere i praksisfellesskapet, og den kan derfor være vanskelig å gjøre eksplisitt til personer utenfor dette praksisfellesskapet.

I et praksisfellesskap samles medlemmene om det faglige, de vil dele praksis med hverandre. Det som utvikles og deles i dette fellesskapet, blir dets eie. Kunnskapen forsvinner altså ikke selv om en av medlemmene av praksisfellesskapet går ut (Gotvassli, 2020:53).

2.3.5 Det profesjonelle læringsfellesskapet

Profesjonelle læringsfellesskap kan defineres som en prosess som er vedvarende og hvor profesjonelle i utdanningsfeltet samarbeider gjennom felles undersøkelser og praksisforskning for å oppnå bedre resultater for elevene de underviser. Med dette forstår vi at samarbeid og

læring er viktig, det er ikke et arbeid man blir ferdig med og det er elevene som er i sentrum. Qvortrup (2016 i Nordahl & Hansen, 2018) begrunner viktigheten av å jobbe med profesjonelle læringsfellesskap med at det styrker læreres og ledelsens profesjonelle dømmekraft, noe som øker sannsynligheten for at elevenes læring, trivsel og utvikling blir styrket. I tillegg hevdes det at vitenskapelige undersøkelser peker på at lærere og ledere ikke utnytter tiden godt nok når de jobber i team (Nordahl & Hansen, 2018:18).

I 2006 presenterte Louise Stoll med flere fem kjennetegn på hva et profesjonelt læringsfellesskap er. Deltakere i et profesjonelt læringsfellesskap har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet, lærerne tar kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte, lærerne bruker reflekterende metoder slik som for eksempel kollegabasert observasjon og tilbakemeldinger. Videre samarbeider de praktisk ved for eksempel å gi felles undervisning, kollegatilbakemeldinger og evaluering. Siste kjennetegn er at det fremmes læring og kompetanseutvikling i fellesskap blant lærerne i teamet eller på skolen (Nordahl & Hansen, 2018:46).

Det understrekes at det å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap dreier seg om en prosess hvor en legger vekt på læring, samarbeid og resultat (Nordahl & Hansen, 2018:14). Læring omfatter ikke bare det faglige, men også de sosiale ferdighetene. Lærerne må hele tiden følge med på om de fremgangsmåtene en bruker faktisk resulterer i at elevene oppnår de læringsmålene som er satt. Samarbeidskulturen er helt avgjørende, da lærere kan gjøre hverandre dyktige. Det er også viktig at målene som er satt, kan oppnås og derfor er et fokus på resultat også viktig (Nordahl & Hansen, 2018:15).

Filstad (2010) skriver om kriterier for å lykkes i utviklingen av en sterk læringskultur. Nødvendig forankring i øverste ledelse og ledere som tilretteleggere, i henhold til mål for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling, er helt avgjørende for å utvikle og etablere en sterk læringskultur.

Ledelsen og medarbeidernes roller og ansvar må avklares og det må etableres og videreutvikles kunnskapsmål som forankres ned til individuelt nivå. Videre blir det opprettet tillit, veiledning og klare mål for læring, kunnskapsutvikling og deling mellom kolleger. Det er viktig å integrere formell og uformell læring og tilrettelegge for denne. Det må også tilrettelegges med infrastruktur som fremmer de gode læringsarenaer og medarbeiderne må

støtte opp om gode læringsprosesser for kunnskapsdeling slik som team, prosjekter og arbeidsgrupper (Filstad, 2010:3).

Uformell læring kjennetegnes ved at medarbeideren jobber individuelt og utvikler kunnskap gjennom problemløsning. Det må samtidig være rom for refleksjon over egen læring og å arbeide kollegialt. Å kunne observere sine kollegier i sin praksis, samt å kunne praktisere i et fellesskap er viktig (Filstad, 2010:8). Dette er i tråd med hva Louise Stoll legger fram, når hun tar til orde for et praktisk samarbeid gjennom å gi felles undervisning, kollegatilbakemeldinger og evaluering (Nordahl & Hansen, 2018:46). Viktig er det også å gi rom for læring ved å tre til side, slik at medarbeideren selv kan ta ansvar for egen læring og endring, da det i noen tilfeller er lettere å blokkere læringen enn å legge til rette for den (Filstad, 2010:4).

En organisasjonsstruktur som innebærer at den enkelte har stor grad av autonomi gjør at den enkelte vil være selvstendig og å ha kontroll over egen arbeidshverdag. De vil også oppleve at ledelsen har tillit til at arbeidsoppgavene utføres (Lai, 2021:165). Autonomi må ikke forveksles med full frihet, da man til dels er avhengig av andre rundt seg, slik som kolleger og ledere. Det finnes visse rammer man jobber innenfor. Autonomi handler om graden av handlingsrom en medarbeider opplever. Ifølge Lai (2021) går gjerne høy grad av autonomi og høy indre motivasjon hånd i hånd, da det ligger en indre belønning i det å mestre, oppleve mening og læring for så å utvide sin egen kompetanse (Lai, 2021:168). Lai (2021) viser videre til at det finnes studier som peker på at hvis medarbeidere opplever en viss grad av autonomi, fører det til at de blir sterkere involvert og motivert, noe som igjen fører til at de kan blir mer produktive.

I det neste kapittelet velger jeg å sette søkelyset på ulike grupper og hvordan de fungerer, da dette også påvirker samarbeid og læring.

2.3.6 Grupper

Gjennom hele livet tilhører vi ulike grupper, helt fra familiegruppen fra fødselen til ulike grupper i dagliglivet og i jobbsammenheng, til pensjonistgruppen når vi blir eldre. Disse ulike fellesskapene er viktige og grunnleggende for vår utvikling og de dekker mange av våre behov for å fungere i hverdagen. Deltakelse i disse gruppene vil gi oss varierte erfaringer sett opp mot andre mennesker vi samhandler med, vi vil utvikle vår sosiale kompetanse og den

totale kompetansen, slik som holdninger, kunnskap og ferdigheter (Gjøsund og Huseby, 2016:22).

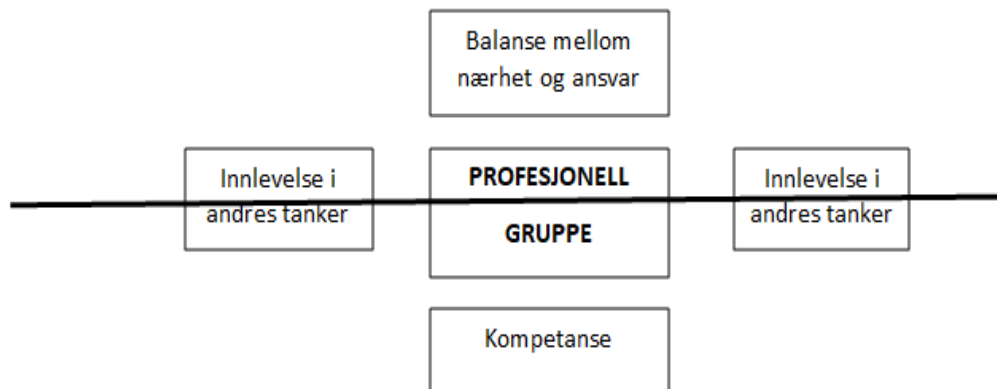
Gjøsund og Huseby (2016) bruker denne definisjonen på hva en gruppe er:

En gruppe er to eller flere individer som er organisert omkring et felles mål, som er avhengige av hverandre, og som har en eller annen form for samhandling (Forsyth 1990, referert i Gjøsund og Huseby 2016:23).

Det må altså foreligge en viss samhandling og være et fellesskap mellom menneskene i gruppen, og ikke bare en samling av enkeltindivider for at vi skal kunne kalle det en gruppe. Hvilken gruppe en medarbeider er knyttet til, vil påvirke læringen. En gruppe kan ha ulik grad av læringsklima, fra lav til høy og dette er avgjørende for motivasjonen i gruppen og i hvilken grad medlemmene av gruppen ønsker å delta i tiltak for å styrke læring og kompetanseutviklingen i organisasjonen (Lai, 2021:149).

Vi ser at medlemmene i en gruppe må ha et felles mål og dette målet må være så viktig for medlemmene i gruppen at de finner det hensiktsmessig å samarbeide for å nå dette målet. For at de skal kunne få til et fruktbart samarbeid, må visse normer og regler utarbeides, slik som hvordan arbeidet skal organiseres og hva som forventes av de ulike medlemmene i gruppen. Foregår samarbeidet over tid, slik som for eksempel mellom kolleger på en skole, vil etter hvert medlemmene i gruppen utvikle ulike roller og hvert medlem finner sin plass. Fungerer samarbeidet, vil etter hvert medlemmene i gruppen utvikle vennskap og sympati for hverandre, de får tillit til hverandre og det er trygt å tilhøre gruppen (Gjøsund og Huseby, 2016:25).

Gjøsund og Huseby (2016) skiller mellom uformelle og formelle grupper. Er de ulike medlemmene valgt eller på annen måte bestemt til å skulle fungere sammen, snakker vi om en formell gruppe. Dette kan for eksempel være lærere på en gitt linje, eller lærere som underviser samme fag. Det er viktig at deltakerne dekker ulike behov og funksjoner, de har ulik kompetanse, de trives sammen og arbeider målrettet og effektivt. En slik gruppe kan også betegnes som et team (Gjøsund og Huseby, 2016:159).



Figur 6 Oppgave og relasjonskrav til en profesjonell gruppe (Gjøsund & Huseby, 2016)

Det er naturlig, og det er en fordel at medlemmer i en gruppe eller i et team vet noe om hverandre slik som bakgrunn, noe om familieforhold og interesser for øvrig. Det må være en balanse mellom nærhet og ansvar, det er ikke hensiktsmessig å vite for mye. Videre er det viktig at vi kan leve oss inn i andres tanker og at vi har respekt for deres standpunkt og om hvordan de tenker. Den enkeltes kompetanse må få plass i gruppen, uten at det fører til at maktbalansen forskyves, eller at noen virker for dominerende. (Gjøsund og Huseby, 2016:160).

Det som står over den horisontale streken i figur 6, representerer en relasjonsdimensjon, mens det som står under viser til oppgavedimensjonen. Relasjonsdimensjonen skal bidra til å holde gruppen samlet. Relasjonene til de andre i gruppen påvirker hvordan hver enkelt finner seg til rette i gruppen og måten disse relasjonene blir ivaretatt i gruppen kommer til syne i gruppens evne til å samarbeide (Gjøsund og Huseby, 2016:161).

Vi ser av dette kapitlet at samarbeid ikke nødvendigvis fører til læring. Det må en endring i atferd til, det må skapes noe nytt og vi må stille spørsmål ved det vi allerede har av kunnskap. I det neste kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken metode jeg har brukt i denne oppgaven.

Kapittel 3: Metode

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for mitt vitenskapelige ståsted og begrunne mitt valg av metode, valg av innsamlingsmetode og utvalgsriterier. Deretter beskriver jeg hvordan datainnsamlingsprosessen ble gjennomført, etiske aspekter ved studien og hvordan datamaterialet er bearbeidet. I siste del ser jeg på egen rolle og graden av overførbarhet ved studien.

Formålet med kapittelet å redegjøre og begrunne metodiske valg, er å gi innsikt i hvordan arbeidet med forskningsprosessen har foregått.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

To sentrale begreper i vitenskapsteorien, er ontologi og epistemologi. Ontologi beskrives som «læren om væren», altså hvordan vi oppfatter verden (Justesen & Mick-Meyer, 2010:14).

Epistemologi handler om hvordan vi kan få kunnskap om denne verdenen, hva vi kan få vite om den virkeligheten vi lever i (Tjora, 2010:288). Dette er grunnleggende for å forstå verdenen vi lever i og for å tilegne oss kunnskap.

Mitt utgangspunkt for å utforske betydningen arbeidsorganiseringen har for arbeidskulturen og samarbeid og læring mellom lærere, mellom lærere og ledelsen og mellom lærere og elever i skolen er et konstruktivistisk perspektiv.

Justesen & Mik-Meier (2010) beskriver konstruktivismen som en forlengelse av fenomenologien og den bygger på en antakelse av at verden er en konstruksjon av virkeligheten som en følge av menneskers fortolkninger av samfunnet (Justesen & Mik-Meier, 2010:27). Konstruktivismen har som ambisjon å fremskaffe kunnskap om kompleksiteten, flertydigheten og ustabiliteten i den sosiale verden. Konstruktivismen hevder at det vi tar for gitt er konstruksjoner som alltid kunne sett forskjellige ut og at vår virkelighet, slik vi oppfatter den konstrueres i sosiale prosesser. Dette skjer kontinuerlig (Justesen & Mik-Meier, 2010:28). Virkelighet for en person trenger ikke være virkelighet for en annen.

Konteksten er viktig, og det kan settes i sammenheng med meningsdannelse. Sentralt i meningsskapelse er fortolkning gjennom refleksjon og overføring til andre for å teste og spre sannheten. Vi vil til enhver tid forsøke å tilpasse oss den kontekst vi befinner oss i, etter de gjeldene fortellinger om verden som vi ser på som sanne. Kunnskapen som utvikles og som vi tilegner oss er altså avhengig av situasjonen vi befinner oss i og relasjonene vi har til andre. Kunnskapen kan derfor ikke automatisk overføres til andre situasjoner (Thagaard, 2018:40).

Ved et konstruktivistisk perspektiv bidrar både den som undersøker og den som blir undersøkt, og interaksjonen mellom disse har innvirkning på kunnskapen som utvikles og prosessen underveis.

3.2 Valg av metode: Kvalitativ metode

Det kom raskt til meg at jeg ønsket å benytte en kvalitativ metode i min undersøkelse. En kvantitativ undersøkelse kunne gi meg svar på noen spørsmål slik som hvor ofte møter foregår, hvem som deltar på disse møtene og en oversikt over temaer som tas opp, men den ville ikke gi meg de nyansene og perspektivene jeg trenger for å forstå. Justesen & Mic-Meyer (2010) sier at bruk av en kvantitativ metode kan være hensiktsmessig hvis formålet er en statistisk beskrivelse av noe slik det er nettopp nå og at resultatet kan fremstilles i diagrammer eller tabeller for så å kunne generaliseres og på den måten ha verdi for andre (Justesen & Mic-Meyer, 2010:16).

Jeg ønsker å få en større forståelse av arbeidshverdagen og samarbeidskulturen i en gitt skole, samt at jeg ønsker en nærhet til feltet jeg forsker på. Kvalitative metoder er godt egnet for å beskrive fenomener i deres kontekst, noe som gir økt forståelse av dette fenomenet (Justesen & Mic-Meyer, 2010:17). Thagaard (2018) fremhever at kvalitativ forskning kan brukes når en søker å forstå ved å ha nær kontakt med de vi forsker på, ved for eksempel å benytte seg av intervju. Det var derfor ikke tilstrekkelig å sende ut en survey eller liknende for å innhente data (Thagaard, 2018:16). Interaksjonen mellom meg og informantene ser jeg på som nyttig og viktig for å få en bredere forståelse (Tjora, 2010:27).

På bakgrunn av dette er det riktig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode i denne masteroppgaven.

3.3 Valg av datainnsamlingsmetode: Individuelle intervju

Det finnes ulike innsamlingsmetoder i kvalitativ forskning og tre av metodene som er mye brukt er observasjon, intervju og gruppeintervju. Observasjonsstudier egner seg godt hvis en ønsker å studere selve arbeidspraksisen, altså hva folk gjør, mens individuelle intervju og gruppeintervju er egnet for å studere det folk sier at de gjør (Tjora, 2010:62). I kvalitativ forskning er intervjuer den mest brukte metoden for datainnsamling. Intervju som metode er fleksibel og kan gi detaljerte beskrivelser av det som studeres (Johannessen et.al, 2021:105). Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål (Kvale og Brinkmann, 2015 i Johannessen et. al, 2021:105). Ønsker en å studere

holdninger, meninger og erfaringer, er denne metoden godt egnet. I en konstruktivistisk tilnærming blir det et større fokus på forskningsdesign slik som intervjuguide, spørsmåls teknikk og lokalitet i et intervju. Det blir ikke like aktuelt å strukturere intervjuet med svarkategorier, da hensikten er å få frem kompleksiteten i hvordan verden forstås.

Formålet med denne oppgaven er å belyse og forsøke å forstå hvordan organiseringen i en organisasjon kan påvirke samarbeid og kunnskapsdeling. Det er dette som ligger til grunn for mine valg. Jeg ønsker å få fram informantenes subjektive erfaringer, holdninger og refleksjoner. Jeg har valgt individuelle intervju da de egner seg best for å få fram detaljert informasjon om enkeltindivider (Johannessen et.al, 2021:126).

Når jeg så hadde tatt valget om å bruke individuelle intervju som datainnsamlingsmetode, startet arbeidet med å utvikle en guide. I den forbindelse reflekterte jeg over hvor strukturert intervjuene skulle gjennomføres. Valgene jeg reflekterte over, var om helstrukturert, semistrukturert eller ustrukturert intervju ville være best egnet (Justesen & Mik-Meyer, 2010:56). I et strukturert intervju er intervjueren styrende i den betydning at det stilles spørsmål ut fra forhåndsdefinerte spørsmål og rekkefølgen av disse. En litt løsere ramme og struktur er å definere hovedspørsmålene på forhånd, men at de er åpne og gir intervjueren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å få intervjuobjektet til å utdype og reflektere underveis i intervjuet. I det som betegnes som et ustrukturert intervju, er det intervjuobjektet som i stor grad har føringen ved å definere innholdet og retningen på intervjuet etter å på forhånd ha fått noe kjennskap om temaet samtalen skal dreie seg om (Johannessen et. al, 2021:108).

For å kunne utforske problemstillinga, ha en viss struktur på intervjuene og samtidig ivareta muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål falt valget på å gjennomføre et semistrukturert intervju. I det videre arbeidet ble det utviklet en intervjuguide med hovedspørsmål og underspørsmål som var tenkt som en veileder i form av tema og retning. Spørsmålene ble sortert tematisk for å kunne holde orden for både meg selv og for de som ble intervjuet. Hovedtemaene var arbeidsorganisering, arbeidskultur og samarbeidskultur, læring og kunnskapsdeling. Intervjuguiden ble strukturert ved at første del omhandlet innledende spørsmål, hoveddel og avrundet med noen avslutningsspørsmål (Tjora, 2021:170).

Jeg ønsket en uformell tone og en fri samtale selv om vi befant oss i en intervjusituasjon. En for stram intervjuguide ville virket for styrende for meg. På den andre siden ønsket jeg en god og gjennomtenkt guide for å hjelpe meg å holde tråden gjennom intervjuet og for å gi den som blir intervjuet en følelse av seriøsitet og en formell situasjon. For å få til denne balansen og samtidig få med spørsmål gode nok til å kunne gi meg et bredt og godt bilde av intervjuobjektens arbeidshverdag, jobbet jeg med intervjuguiden i flere omganger. Den ble flikket på og justert etter å ha vært innom veileder et par ganger slik at den kunne gi de svarene som var nødvendig for å få et nyansert og bredt bilde av arbeidshverdagen til lærerne. Intervjuguiden ble lest flere ganger på forhånd for å få den godt under huden. På den måten fikk vi til en god samtale som fløt godt gjennom hele intervjuet, selv om jeg hadde veiledende spørsmål og underspørsmål å forholde meg til (Tjora, 2021:172).

3.3.1 Valg av case og informanter

Jeg førstehånds erfaring med å undervise på videregående skole. Den skolen jeg underviser på, er en stor videregående skole. Intervjuene ble imidlertid gjort på en liten videregående skole et annet sted i landet. Det kunne vært interessant og sett om jeg hadde fått ulikt materiale å jobbe med, hadde jeg intervjuet på begge skolene, men av praktiske årsaker og det faktum at denne skolen har en linje som den eneste skolen i landet, falt valget på å bruke denne skolen som case. Nettopp det at det finnes kun en linje av dette slaget, velger jeg å omtale den som *linja* gjennom hele denne oppgaven. Lærerne jeg har intervjuet har fått fiktive navn.

På videregående skole i Norge finnes det 5 studieforbereende utdanningsprogram og 10 yrkesfaglige studieprogram (Vilbli.no, 2023). For å få et innblikk av samarbeidskulturen på skolen, valgte jeg å intervjuere lærere som underviser programfag, fellesfag og begge deler. Jeg intervjuet altså tre lærere, Karl, Sigrid og Marie. Alle tre har tatt PPU. To av lærerne har jobbet innen bransjen før de begynte å undervise. Med bransjen mener jeg det faget de underviser på linja. Den siste læreren har et klassisk utdanningsløp fra universitetet og mindre erfaring med bransjen innen hun ble utdannet lærer. De tre lærerens bakgrunn er forskjellig med tanke på utdanning og erfaringer fra arbeidslivet.

Undervisning på linja innebærer å være mye ute i felt. Faget er av en slik art at mye av opplæringen må foregå ute i perioder, når det er sesong for faget. To av de tre lærerne er mye ute, mens hun som underviser kun fellesfag, følger en mer tradisjonell klasseromsundervisning.

Navn	Fag	Kontaktlærer
Karl	Programfag	Ja
Sigrid	Fellesfag	Ja
Marie	Programfag Fellesfag	Ja

Tabell 2 Presentasjon av informanter

3.3.2 Utvalgskriterier for valg av informanter

I motsetning til kvantitative undersøkelser, hvor utvalget av informanter ofte er tilfeldig, er det i kvalitative undersøkelser ikke vanlig og heller ikke særlig hensiktsmessig å gjøre et tilfeldig utvalg. Hensikten med kvalitative studier er å få mest mulig kunnskap, altså en dybde i de fenomenene som undersøkes og derfor er en forhåndsutvelging, en strategisk utvelging å foretrekke. For å få samlet inn nødvendig data gjorde jeg en strategisk utvelgelse, et pragmatisk valg ut fra ønsket om å finne forskjeller blant et strategisk utvalg tilpasset hva jeg ønsker å undersøke (Johannessen et.al, 2021:58).

For å undersøke problemstilling har jeg valgt en strategisk utvelgelse. Jeg ønsket å bruke tre informanter, alle fra samme skole, men med ulik bakgrunn og inngang til sitt virke. Strategisk utvelgelse er å finne ønsket målgruppe for å få samlet nødvendig data. Når målgruppen er satt, velger man ut hvilke personer fra denne som skal være med i studien, en hensiktsmessig utvelgelse (Johannessen et.al, 2021:59). Johannessen et.al (2021) beskriver en rekke måter å rekruttere informanter på. Den jeg har brukt er stratifisert utvalg hvor jeg har rekruttert ut fra tre kategorier (Johannessen et.al, 2021:63).

Kriteriene jeg la til grunn var en som underviser i programfag, en som underviser i fellesfag og en som underviser i både programfag og fellesfag. Grunnen til dette er at jeg ønsker å se om det er noen ulikheter i organisering og samarbeid på de ulike retningene og linjene ved skolen. Jeg ønsket å intervju noen som hadde noen års erfaring med å være lærere.

Før rekruttering av informanter ble gjennomført, ble assisterende rektor og avdelingsleder ved skolen forespurt om tillatelse til å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse ved bruk av tre intervjuobjekter tilknyttet skolen. Forespørselen ble så tatt opp i et møte med ledergruppen, med positiv tilbakemelding. Videre ble det gitt forslag til aktuelle kandidater ut fra kriteriene jeg hadde satt. Etter å ha forhørt meg med de foreslåtte kandidatene ble det gjort en muntlig

avtale om deltagelse og avtale om en passende dag fra kandidatene. Dette ble så videreformidlet og avklart med ledelse. Ledelsen ga også tillatelse til å ta i bruk deler av fellestiden lærerne har på mandager for å gjennomføre intervjuene. Det var praktisk mulig å gjennomføre alle intervju på en dag, samt å gjøre det lettere for intervjuobjekt å delta grunnet alles tilstedeværelse den aktuelle mandagen. Raskt etter dette fikk deltagere invitasjon, informasjon til gjennomlesing og samtykkeerklæring. Den underskrevne samtykkeerklæringen tok de med til intervjuet, hvor vi sammen gikk gjennom informasjonen en gang til før vi startet intervjuet.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling.

Arbeidet med denne masteroppgaven begynte i gruppe, vi var to. Vi gjennomførte datainnsamlingen sammen, på den andre studenten sin egen arbeidsplass. Utover dette er det lite i denne oppgaven vi har jobbet sammen om. Dette er mitt produkt og jeg har derfor i ettertid skrevet om oppgaven til jeg-form. Unntaket er i dette kapitlet hvor det noen steder er skrevet i vi-form i og med vi gjennomførte datainnsamlingen sammen.

Det har vært en lang og tidkrevende prosess i forkant av datainnsamlingen. Intervjuguiden ble skrevet om og bearbeidet i flere omganger. Det var viktig for meg å ha en balanse i antall spørsmål og det faktum at spørsmålene skulle gi meg så mye informasjon som mulig. Den balansen var vanskelig å finne. Når jeg var fornøyd med intervjuguiden, søkte jeg Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, SIKT. Basert på de opplysningene jeg ga i meldeskjemaet fikk jeg godkjenning og klarsignal for å gå videre med datainnsamlingen.

Dagen før intervjuene ble gjennomført, ble intervjuguiden gjennomgått sammen med en medstudent. Vi diskuterte også rollefordelingen, hvem som skulle gjennomføre og lede intervjuet og om begge skulle delta. Rollefordelingen var at min medstudent skulle stille spørsmål, mens jeg skulle passe på tiden og at vi var innom alle temaene som inngikk i intervjuguiden, og eventuelt komme med oppfølgingsspørsmål underveis.

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, i et egnet rom med godt lys og frisk luft. Det var ønskelig med en god og trygg atmosfære og vi valgte derfor å ikke ha pc på bordet, men heller godt, gammeldags verktøy som penn og papir.

I og med vi var to på dette tidspunktet, hadde vi begge på forhånd lastet ned Nettskjema diktafon mobilapp og opprettet et nettskjema. Nettskjema er et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo. Dette gir deg muligheten til å lage,

lagre og administrere undersøkelser og datainnsamling online. Vi brukte to mobiltelefoner under opptakene for å sikre opptak, dersom en av telefonene skulle svikte. Begge telefonene var satt i flymodus under intervjuene og begge var knyttet opp til samme nettskjemaet. Vi la inn en god pause mellom hvert intervju for en liten briefing og for å sende opptakene fortløpende inn til nettskjema.no. På den måten fikk vi sjekket at alt var i orden mellom hvert intervju.

Vi opplevde dagen som veldig positiv. Intervjuobjektene virket trygge og delte villig av sine erfaringer med oss. Vi opplevde at vi fikk et godt innblikk i deres arbeidshverdag, rutinene ved skolen og deres erfaringer med samarbeid og læring innad i seksjonene og på tvers av seksjonene. Dagen var god og svært nyttig, og intervjuene ga meg et godt grunnlag for det videre arbeidet med denne oppgaven.

3.5 Databearbeiding, transkribering og analyseforberedelser

Etter å ha forhørt meg med veileder at det var ok å bruke et firma til transkribering, valgte jeg å gå for dette. Jeg sjekket opp flere firmaer som tilbyr slike tjenester for å forsikre meg om at alt gikk riktig for seg. Firmaet jeg valgte forsikret at all informasjon ble behandlet i henhold til EUs personvernforordning GDPR - General Data Protection Regulation, de hadde kort leveringstid og gode tilbakemeldinger.

Hos transkriberingsfirmaet jeg brukte var det mulig å velge ulike måter å transkribere på. Valget falt på ordrett transkripsjon. Dette innebærer at fyllord som for eksempel gjentakende ord blir ekskludert og andre lyder, som kremting eller latter utelates. Hensikten er å gi en god lesbarhet samtidig som at nøyaktigheten er høy. Bruk av firma til transkripsjon utelukker ikke at jeg selv har gått grundig gjennom materialet i etterkant for å kvalitetssikre jobben som ble gjort. Dette for å sikre kvaliteten, men ikke minst for å bli bedre kjent med innholdet som en del av forberedelsene til analysen.

Jeg valgte å transkribere et av intervjuene selv. Jeg forsto fort at tiden ikke ville strekke til hvis jeg skulle transkribere alle tre intervjuene, men jeg hadde samtidig et ønske om å erfare det å gjøre transkribering. Jeg transkriberte før jeg mottok resultatet fra firmaet og det var interessant å se om vi var samstemte.

Metoden jeg brukte for å bearbeide dataene jeg hadde samlet inn, var en tverrsnittbasert og kategorisk inndeling av dataene (Johannessen et.al, 2021:154). Jeg hadde en del temaer som jeg spurte intervjuobjektene om i intervjuene, begreper som også inngikk i

prosjektbeskrivelsen, informasjonsskrivet, intervjuguiden og nå i denne masteroppgaven. Dataene ble sortert og kategorisert tematisk. Ved gjennomgang av notater og de transkriberte intervjuene, brukte jeg forskjellige fargekoder for å systematisere etter tema. I dette arbeidet ble det også notert stikkord i høyre marg for å vise hva som var av interesse.

Jeg har valgt å bruke sitater som kan være med å beskrive hvordan informantene opplever arbeidshverdagen. I likhet med intervjuguiden jeg utarbeidet, er svarene kategorisert etter tema.

Hva ble sagt	Tolkning	Kode/kategori
Jeg synes det er veldig bra at de har den tillitten da til oss, at de åpner seg og kan prate om det meste (...) og da må man på en måte, ja skjønne hvert enkelt individ i forhold til at det sitter ikke 13 stykker der som er klin like. Det sitter 13 stykker der som har forskjellig bakgrunn.	Elevene tar kontakt Tillit Se elevene Individuell tilrettelegging	Samarbeid lærer/elev

Tabell 3 Kategorisering etter tema

Hva ble sagt	Tolkning	Kode/kategori
Det flyter veldig føler jeg mellom da. Det vi er gode på, det bruker vi personalet på (...) og jeg føler sånn som gruppen vår på linja, så er det en dynamikk der som jeg trives veldig godt i, å jobbe i lag med, både å få tips og råd, og være med å bidra.	Deling av erfaringer. Dra nytte av det andre kan. Dra i samme retning.	Kunnskapsdeling

Tabell 4 Kategorisering etter tema

3.6 Datamaterialets kvalitet, validitet og reliabilitet

Troverdighet er et nøkkelord når en snakker om kvaliteten på en studie. I det ligger validitet, reliabilitet og overførbarhet, som sammen sier noe om troverdigheten og kvaliteten i studien (Thagaard, 2018:181).

Validitet handler om gyldigheten i forskningen ved at det stilles spørsmål om det vi har kommet fram til stemmer overens med virkeligheten. Validiteten styrkes ved at analyseprosessen blir kritisk gjennomgått (Thagaard, 2018:189).

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet, og viser til hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført (Thagaard, 2018:181). I tillegg til dette kan reliabiliteten vurderes ut fra hvordan dataene videreutvikles og brukes i studien. Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig ved å beskrive prosessen så nøyaktig som mulig for å fremstå så pålitelig som mulig. I tidligere litteratur hevdes det at reliabilitet skal være repliserbar. Det innebærer at hvis en annen forsker bruker de samme metodene, skal han eller hun komme fram til de samme resultatene. I nyere forskning og litteratur har man gått bort fra dette (Thagaard, 2018:187).

Bruk av sitater, transkripsjon og beskrivelser av gjennomføring av datainnsamlingen styrker åpenheten i min studie. Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig ved å vise prosessen og ikke skjule eventuelle feil, mangler eller endringer i prosessen. Jeg har et nært forhold til problemstillingen i og med dette handler om ting jeg opplever som utfordrende i min egen arbeidshverdag. Det er mine opplevelser som gir meg motivasjonen til å undersøke dette. Min kjennskap til videregående skole har gitt meg et godt grunnlag for forståelse av den arbeidshverdagen informantene beskriver. Samtidig kan den samme kjennskapen føre til at jeg ikke ser alle nyanser i det informantene forteller fordi mine egne erfaringer ikke nødvendigvis stemmer overens med det som blir fortalt av informantene.

Selv om jeg ikke har vært helt nøytral, opplever jeg allikevel ikke at dette påvirker prosessen i negativ retning, men jeg har måttet være bevisst hele tiden slik at min forutinntatthet ikke skulle påvirke mine tolkninger i særlig grad.

Jeg anser validiteten og reliabiliteten som ivaretatt på en god måte.

3.7 Etiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora viser til generelle krav til etikk i samfunnsforskningen som blant annet tar for seg personopplysninger, informert samtykke og retten til å trekke seg fra prosjekter (Tjora, 2021:54).

I personopplysningsloven står det at personvern er en persons rett til et privatliv og retten til å bestemme over egne personopplysninger (Johannessen et.al, 2021:47). Det skal foreligge en god og lovlig grunn hvis man skal samle inn personopplysninger. I tillegg skal man innhente tillatelse. En må også ta hensyn til personene og behandle og oppbevare opplysningene på en trygg og sikker måte. Det framkommer ingen personopplysninger i min studie som kan berøre privatlivet til mine informanter. Personopplysningsloven krever at personer som kan identifiseres skal samtykke i å delta i undersøkelsen og de skal vite at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dette informerte samtykket skal være frivillig og det skal foreligge nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Johannessen et.al, 2021:49).

Anonymiteten og taushetsplikten skal ivaretas. De som deltar, skal kunne være trygge på at det som sies ikke kan spores tilbake til dem og at dataene som er samlet inn brukes til det tiltenkte formålet og ikke brukes i andre sammenhenger (Johannessen et.al, 2021:50).

Intervjuobjektene som er brukt i denne studien har mottatt og lest et informasjonsskriv for deretter å underskrive en samtykkeerklæring. Jeg benytter fiktive navn på informantene og på linja de er tilknyttet.

Studenter skal i tråd med loven bruke Onedrive konto ved Nord, og verktøy og apper som er godkjent av Nord for å behandle personopplysninger som er innhentet i forbindelse med studentoppgaver. Både Nettskjema og Onedrive har FEIDE som pålogging, og jeg brukte min Nord FEIDE-konto gjennom hele denne studien. Nettskjema er en sikker måte å ta opp lyd på som ivaretar personvernet på en god måte.

Jeg har gjennom hele dette prosjektet forsøkt å være så transparent som mulig for på den måten å framstå som pålitelig i mine undersøkelser. Derfor kommer det tydelig fram hvordan datainnsamlingen har foregått, hvilke data som brukes og hvordan jeg så har analysert og tolket disse. Forskningsprosjektet er meldt inn til og godkjent av kunnskapssektorens tjenesteleverandør, SIKT. Som vedlegg til denne oppgaven finner man godkjent meldeskjema

(Vedlegg nr. 4 og 5). Jeg behandler personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved Nord universitet.

De tre informantene visste om hverandre. I og med alle tre jobber tett sammen på en liten skole, kan det være mulig for de å forstå hvem som har sagt hva. Jeg vurderer dette til å være etisk forsvarlig fordi det ikke finnes personopplysninger av sensitiv art i denne oppgaven. Et annet sentralt punkt i disse intervjuene er min tidligere skrivepartner sin rolle. Han jobber på linja og har relasjoner til de intervjuede. Det ble derfor fra min medstudent sin side unnlatt å gi for mye informasjon til meg i forkant av intervjuene slik at jeg ikke skulle bli farget av de ulike relasjonene.

3.8 Egen rolle og forståelse

Som nevnt innledningsvis er jeg selv lærer innenfor kreative og praktiske fag på videregående skole. Egne erfaringer jeg har gjort meg, er blant annet at det kan synes utfordrende å få til et godt samarbeid på tvers. Da tenker jeg på samarbeid mellom lærere på programfag og på fellesfag. Lærerne i begge leirer har det samme målet, nemlig å få eleven gjennom et treårig løp på best mulig måte. Allikevel kan det synes som om man først og fremst verner om sitt eget fag uten å kunne se de lange linjer og nytten av et godt samarbeid på tvers.

Forut for intervjuene antok jeg at jeg ville finne større forskjeller og ulike oppfatninger blant deltagere i intervjuene når det gjaldt deres syn på arbeidskultur. Disse forskjellene antok jeg også å finne i deres syn på samarbeid og kunnskapsdeling. Ved første øyekast ble jeg overrasket over at lærerne virket så omforent i svarene, men etter hvert som jeg har fordypet meg i materialet forsto jeg at det finnes ulikheter og interessante temaer jeg synes er spennende å undersøke nærmere.

3.9 Overførbarhet

Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse og om vår tolkning av data kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2018:194). Funnene fra denne studien kan ikke nødvendigvis generaliseres da jeg har benyttet få informanter i studien, og lærernes personlige betraktninger stemmer ikke nødvendigvis med andre læreres virkelighetsoppfatninger.

Likevel kan funnene i noen grad være gjenkjennelig for personer med lignende erfaringsbakgrunn, funnene kan vise en tendens og de kan gi en bekreftelse til andre som er i liknende situasjoner. Grunnen er at det med stor sannsynlighet også er lærere andre steder, som ønsker å lære og utvikle seg i samarbeidet på sin arbeidsplass. Dersom leseren kan

kjenne seg igjen i de tolkninger som er gjort, kan studien sies å ha en viss overføringsverdi (Thagaard, 2018:194).

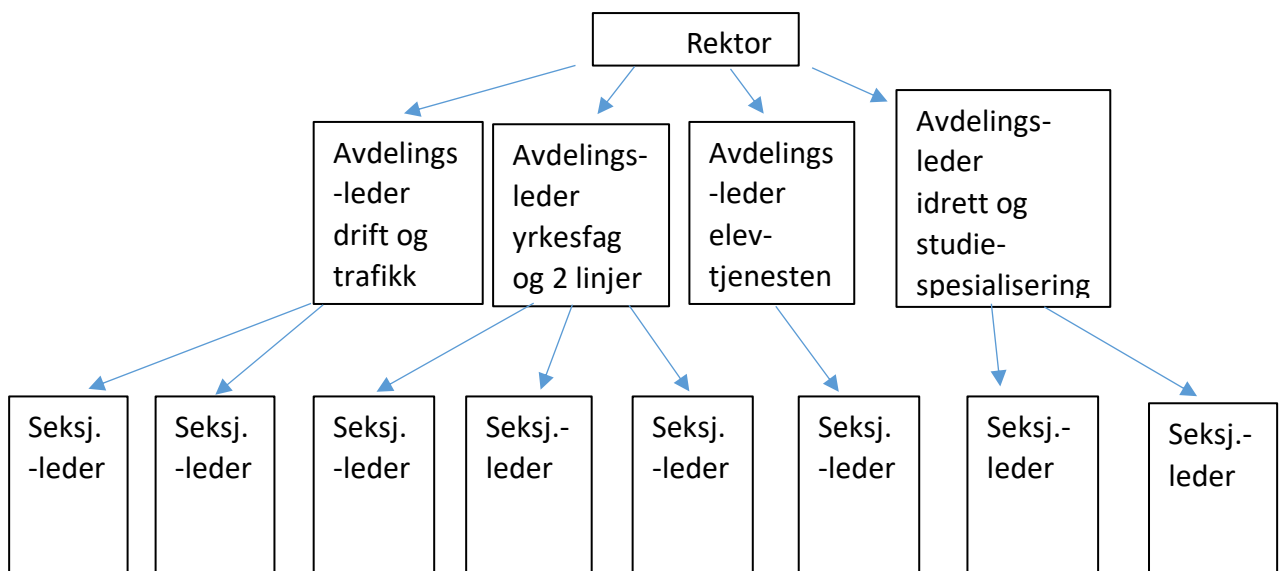
Kapittel 4: Presentasjon av datamaterialet og analyse

I de to påfølgende kapitlene presenteres dataanalysene med fokus på samarbeid og læringskultur i skolen.

I dette kapittelet tas det utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet som omhandler hvordan arbeidet i skolen er organisert og hvordan lærerne beskriver arbeidskulturen i skolen. Jeg gir første en beskrivelse av skolens organisering, oppgavefordeling og ansvarsfordeling da organisasjonsstrukturen som oppgave- og ansvarsfordeling legger føringer på lærernes arbeidshverdag.

4.1 Skolens organisering

Skolen der lærerne jobber er en videregående skole med ca. 300 elever og 80 ansatte. Skolen er organisert med rektor som øverste leder, og oppdelt i fire avdelinger ledet av avdelingsleder som er titulert fagansvarlig. En av avdelingslederene har også tittel assisterende rektor. Studietilbudet er organisert i fire avdelinger. En av studieretningene er yrkesfag og naturbruk, den andre er fellesfag og idrett, den tredje avdelingen er kombinasjon av spesialpedagogisk og elevtjenester. Den fjerde avdelingen omfatter drift av skolen. Videre er de enkelte avdelingene delt inn i ulike seksjoner der hver seksjon ledes av en seksjonsleder. Skolen har et bredt tilbud av linjer. Størrelsen på klassene varierer fra under 10 elever til i overkant av 25 elever per trinn.



Figur 7 Organisasjonsstruktur ved utvalgsskolen

Skolens lederfløy med rektor og avdelingsledere ligger i tilknytning til kantine, pauserom for lærere og arbeidsrom for fellesfaglærere. Fellesfaglærere sitter i en åpen løsning med eget arbeidsbord, mens resterende seksjoner har sine egne lokaler for arbeidsplass. Disse er av varierende størrelse, fra to personer til alle lærere på samme seksjon som deler kontor.

Lokalene er oftest plassert nært klasserommet tildelt seksjonen.

Lærerens totale årsverk er 1687,5 timer. Arbeidsårets lengde er elevenes skoleår, som er 38 uker. I tillegg kommer seks planleggingsdager. I den totale arbeidstiden ligger undervisning, planfestet tid og ikke planfestet tid. På videregående skole er planfestet tid 1150 timer i året. Kontaktlærere har noe redusert undervisningsplikt og kan ha funksjonstillegg som kommer på toppen av ordinær lønn.

Skolen har som følge av demografisk utvikling opplevd en svak nedgang i elevtall. Dette gjelder alle studieretningene med unntak av seksjonen to av informantene jobber i. Dette er gode nyheter, da det kontinuerlig jobbes for å gjøre seksjonen kjent og rekruttere elever til den. Dette arbeidet er lærerne en stor del av. Denne studielinja har en egen seksjonsleder, men samarbeider med annen seksjon med liknende fag når det gjelder flere av de overordnede oppgavene for begge seksjonene. Dette gjelder særlig planlegging og utførelse av turer, sikkerhet og fag de har felles.

Det er utviklet ulike timeplaner for fellesfag og programfag. Lærere som underviser fellesfag har en fast timeplanorganisering gjennom hele skoleåret, det vil si i undervisningsøkter på to timer. Mellom øktene er det pauser. Dette innebærer at ukene har en fast struktur når det gjelder fordeling av undervisningsøkter og pauser. Programfag er på sin side organisert med hele dager i tillegg til et gitt ekstra antall dager med overnatting. Arbeidshverdagen er organisert etter hvilke aktiviteter og konkret oppgaveløsning som skal gjennomføres innenfor en gitt tidsramme. Noen ganger foregår disse aktivitetene over flere dager, noe som innebærer at lærerne er på jobb hele døgnet da de må være tilgjengelige for elevene som deltar på aktiviteten. Dette innebærer at deler av arbeidshverdagen foregår på tur utenfor skolen og uten fastsatte pauser.

Det som kjennetegner denne organisasjonen, kan i følge Mintzberg betraktes som et profesjonsbyråkrati (Gotvassli, 2021:58). Dette blir omtalt nærmere i teorikapittelet og videre i drøftingen.

4.2 Lærernes erfaringer og opplevelser av organisering og arbeidskultur ved skolen

Arbeidsoppgavene til lærerne består i all hovedsak av planlegging av undervisning og gjennomføring av undervisning. I tillegg er alle tre lærerne kontaktlærere, noe som betyr at de har primæransvaret for sine elever og at de i så måte er bindeleddet mellom skole og foresatt.

For to av lærerne innebærer arbeidshverdagen å være mye ute på tur sammen med elevene, gjerne over flere dager. Enkelte ganger på tur er det kun en lærer med, andre ganger er de flere. Dette avhenger av hvor lenge de skal være ute og hva arbeidsoppgavene består i. Tidvis jobber de også i helgene, særlig ved oppstarten av skoleåret. Lærerne forteller at de jobber lange arbeidsdager. En av lærerne, Karl, sier det slik:

Jeg er litt sånn ærgjerrig da, at jeg trives med det jeg gjør, og går kanskje litt ut over det pålagte, både dagene og timene, at jeg jobber mer enn man egentlig skal.

Karl bruker begrepet ærgjerrig beskrivelsen av seg selv som arbeidstaker. Å være ærgjerrig innebærer at en er ivrig etter å lykkes, noe som ifølge Karl fører til at han jobber flere timer enn det arbeidskontrakten tilsier at han skal. I likhet med Karl forteller de øvrige lærerne at de jobber utover normalarbeidsdagen. Begrunnelsen de bruker er at for at de skal kunne gjøre det de oppfatter som en god jobb, er det ikke tilstrekkelig å jobbe normalarbeidsdag.

Det er, ifølge lærerne noen utfordringer knyttet til at de jobber mye. Karl påpeker at en konsekvens er at det blir mindre tid igjen til familielivet;

Og også tidsforbruk i forhold til familie ser jeg og hører litt at nå må på en måte, det må settes noen grenser, vi kan ikke ta på oss alt. For det har vi stort sett drevet og gjort. Vi har vært med på det som er og synes at alt er spennende, og vil være med på alt og. Så en må på en måte kanskje begynne å sette litt grenser selv og, hvis en skal komme seg gjennom livet.

Karl forteller her at det er de selv som må vurdere hvor mye tid de skal bruke utover det de er pålagt og at de selv må sette grenser. Det er ingenting i arbeidssituasjonen som fungerer som grensesettere.

Flere ganger under intervjuene forteller de lærerne om en god arbeidskultur hvor det er stor takhøyde for å be om råd og tips hvis man står litt fast og at lærerne hjelper hverandre og bidrar der det trengs. Karl sier det slik;

Nei, kulturen på linjen er sånn at jeg føler at vi bidrar der det trengs å bidra. Og det er jeg veldig glad for da, at man jobber da med folk som ser hvor det trengs å ta tak.

Marie forteller at mye av planleggingen er individuell, men at de sparrer med hverandre for eksempel når nye eller bedre undervisningsopplegg skal lages;

For vi har veldig ulik kompetanse og erfaring på mange ting. Jeg synes en av våre styrker er at det er lav terskel for å spørre hverandre på veien.

Ut fra intervjuene kommer det til en viss grad fram hvilke ansvarsområder lærerne har når det gjelder undervisning og roller de har påtatt seg ut over undervisningen. Dukker det opp oppgaver og utfordringer underveis, er det imidlertid ikke en klar ansvarsfordeling. Sigrid har tatt på seg frivillige oppgaver som tillitsvalg, MOT-coach og kontaktlærer. Alle disse arbeidsoppgavene føles meningsfulle og gir mestringfølelse;

Det har jo mye å si for trivselen, og det er jo mestringfølelse, ikke sant? At man kjenner at man lykkes med relasjonene, eller at man får noen slags tegn på at noe er bra, det er også viktig for å trives. Veldig viktig.

Det at lærerne er svært opptatt av å gjøre en god jobb innebærer at de gir uttrykk for en genuin interesse for skolen som institusjon, for faget, og for elevene på linja. Marie viser et stort engasjement for linja og forteller om travle dager;

Jeg brenner jo for linja og det vi holder på med. Travelt, ja i hvertfall til tider. Og hektisk og mye uforutsett som dukker opp ofte.

Å gjøre en god jobb blir relatert til de ulike arbeidsoppgavene lærerne utfører. For det første handler det om å kunne gi god undervisning, for det andre omfatter det å ta vare på elevene både relasjonelt og faglig, mens det for det tredje dreier seg om arbeidsoppgaver som blir utført for å bygge opp og videreutvikle studiet. Marie forteller at det å få være med å videreutvikle linja, er en viktig motivasjonsfaktor;

Det som gir meg motivasjon, er å få være med å utvikle linja. Jeg synes den er veldig bra sånn som den er nå, men det er utrolig artig å få være med å utvikle den videre.

Det er ulikt hvordan undervisningen i programfag og fellesfag er lagt opp. I programfag har de ofte lange bolker, eller hele dager. I fellesfag har de mer tradisjonell undervisning i klasserom, med bruk av tavle, Power Point og oppgaveløsning. Marie opplever at undervisningen i fellesfag blir oppstykket:

Men det ligger jo kanskje noen andre forventninger innen det har jeg merket det siste året, at her er det en måte å gjøre det på. At det skal være mye tavleundervisning. Det skal være mye PowerPoint. Det skal være mye oppgaver.

Så det blir veldig sånn oppstykket og delt i forhold til på programfag, der vi har hele programfagdager. Da har vi helt andre muligheter. Så det skulle vært gjort mer kanskje i realfagene og.

Lærerne har felles møtetid på mandager og noen få avdelingsmøter i løpet av året. Ifølge lærerne brukes hovedsakelig fellesmøtene mandager til informasjonsdeling, ved at ledelsen informerer lærerne om hva som skal skje framover. Tid til felles refleksjoner, til å stille spørsmål og planlegging på tvers av seksjonene er det lite mulighet til. Om det er tid i forkant eller etterkant av møtet, så er det vanskelig å få samlet lærerne, slik Sigrid her beskriver;

Men det må jo som regel bli i fellestid eller i lunsj da, der vi alle har muligheten til å samles. Det er egentlig en av tidspunktene vi har muligheten til det. Fordi at i og med at vi er ja, men at ja, fellesfaglærerne er jo all over. Vi har jo sjeldent at alle har fri samtidig i et, i en klasse for eksempel.

Sigrid uttrykker her at fellesmøtene eller lunsjen er arenaer som lærerne kan treffes, men som følge av at lærerne har ulike arbeidsdager med ulike gjøremål er det sjeldent at de alle har mulighet til å treffes. Hennes ønske er at felles møteplasser for alle lærere hadde vært mer styrt av ledelsen. Det er ønskelig å møtes oftere, selv om kanskje ikke alle har anledning.

Det er kanskje å sette det litt mer i system (.....) Men at man har mer sånn faste møtepunkt. Og da hvis man har det oftere og, så er det kanskje ikke så farlig om den ene faglæreren er borte en gang for da er det oftere uansett da.

Kapittel 5: Presentasjon av datamateriale og analyse

Dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i mitt andre forskningsspørsmål som omhandler hvordan lærerne opplever at samarbeidskulturen påvirker samarbeidet og kunnskapsdelingen seg imellom på linjen, mellom fellesfag og programfag og mellom lærere og ledelsen.

Lærerne jeg har intervjuet underviser de samme elevene, selv om lærerne jobber med ulike fag innenfor programfag, fellesfag og som den ene læreren gjør, både programfag og fellesfag.

5.1 Samarbeid mellom lærerne på linja

Arbeidet på linja er variert og mye av undervisningen er av en sånn art at klassene i perioder må være ute på lengre eller kortere turer. Det planlegges og pakkes til turer, det tenkes lange linjer for å holde en rød tråd gjennom alle tre årene og det brukes mye tid sammen med kolleger og elever. Karl understreker ved flere anledninger under intervjuet viktigheten av den røde tråden gjennom alle tre årene. Lærerne på de ulike trinnene på linja samarbeider på tvers for å kunne gi dybdelæring til elevene. Et eksempel er når alle tre trinnene på starten av skoleåret er på tur sammen med en annen linje. Førsteårs-elevne har rollen som deltakere, andreårselevne har ansvaret for å være vertskap, mens tredjeårs-elevne har ansvar for å være guider. På den måten lærer elevene av hverandre, forteller Karl;

Elevene er jo lærerne våre, vi bruker dem sånn (...) så går de ut og er trygge på tredje året med å undervise de andre.

Elevene får altså prøvd seg på alle tre rollene og Karl har tro på at det er positivt for dybdelæringen;

Og da vil alle tre trinnene være gjennom oppgavene tre ganger. Og da sitter det mye bedre er jeg overbevist om, enn om de har gjort det en gang.

Lærerne kan fortelle at delingskulturen er god og at de deler av sine erfaringer, selv om det ikke er særlig struktur rundt dette. Karl forteller at det hele flyter litt og her beskriver han hvordan det foregår innad i seksjonen han jobber;

Det flyter veldig føler jeg mellom da. Det vi er gode på, det bruker vi personalet på (...) og jeg føler sånn som gruppen vår på landslinja, så er det en dynamikk der som jeg trives veldig godt i, å jobbe i lag med, både å få tips og råd, og være med å bidra.

Sigrid har, i likhet med Karl en god erfaring med deling innen seksjonen hun jobber og forteller at det er kultur for å spørre og for å dele av sine erfaringer og sin kunnskap;

Og det er veldig sånn godt miljø der du kan, uansett hva det er så kan du spørre både seksjon, engelskseksjon eller annen lærer om liksom hva tenker dere, og. Ja, det er en god delingskultur og det er liksom lov å plage og lov å, ja, spørre om hjelp. At man blir sett og anerkjente sånn ja mm.

Marie har helt lik oppfatning av delingskulturen og at de bruker hverandres erfaringer og den ulike kompetansen de innehar når de skal lage undervisningsopplegg og gjøre annen planlegging. Alle tre lærerne har altså lik erfaring med delingskulturen på linja;

Men jeg synes og at vi bruker hverandre mye til rådføring, for vi sitter med forskjellig erfaring og forskjellig kompetanse. Så jeg synes vi bruker hverandre mye og i planlegging, når vi føler at vi trenger det for å lage enda bedre undervisningsopplegg.

Lærerne er opptatt av et helhetlig utdanningsløp for elevene gjennom alle tre årene. Derfor har de fellesmøter hvor de planlegger en del sammen, for å legge de overordnede føringene for alle tre årene. Karl fortsetter med å fortelle hvordan de planlegger og deler erfaringer på trinnene på linja;

Vi har jo felles møter der vi planlegger ting i lag, men det blir jo individualisert inn imot klassene. Sånn at vi har som jeg snakket om den røde tråden imellom gruppene, er liksom det som er overordnet, det vi ønsker å oppnå på alle tre. Men vi har jo forskjellige veier inn dit. Så den planlegger vi jo på en måte litt selv.

Lærerne tenker på læring som noe som skjer i seksjonen, det er ikke bare lærere som fyller elever med kunnskap, de tenker helhetlig selv om de er gjennom ulike læringsprosesser.

Utvidelse av perspektiv er viktig som en del av å utvikle forståelse og et godt samarbeid. Karl fortsetter;

Vi er jo gjennom forskjellige læringsprosesser, og det er jo det vi prøver å bygge hele tiden, gode læringsprosesser for elevene, og det samarbeidet der imellom klassene på linja er jo kjempeviktig for at eleven skal få en trygg læring da.

Som et ledd i læringen og utviklingen av fag på linja, mener Marie at det er viktig å ta med det som er bra videre og la det som ikke fungerer så godt ligge. Dette mener hun er viktig for utviklingen i realfag;

Hvis jeg tenker programfag, fortsette å utvikle sine egne læringsopplegg, tatt med det som fungerte bra videre.. og det som er.. for det er bestandig noe som ikke er optimalt, som en kunne lagt bort, og så utviklet de oppleggene og nye opplegg enda bedre.

5.2 Samarbeid og kunnskapsdeling på tvers av seksjonene og mellom programfag og fellesfag

Marie understreker behovet for mer tid sammen på tvers av seksjonene og at bruken av tid burde være mer strukturert. For å få til kunnskapsdeling og samarbeid også på tvers, må arbeidet prioriteres og det må settes av tid;

Vi bruker veldig mye mer tid på linjen, men vi skulle ha heftet på eller fått til litt tettere samarbeid med klasseteamet da (...) En kunne ha strukturert det mer kanskje i forhold til, hvis en tenker på.. når en ønsker mer samarbeid med klasseteam, og på tvers av seksjoner, så skulle en jo ha kanskje vært mer bevisst på å sette av mer tid til det.

I tillegg til et ønske om mer tverrfaglig samarbeid, har Marie en tanke om hvordan undervisningen i realfagene er lagt opp. Hun kan tenke seg en undervisning som går mer over til hvordan det er lagt opp i programfag;

På realfag hadde jeg kunne tenkt meg, hvis jeg skulle fortsette å ha naturfag for eksempel, å spille inn til ledelsen at vi skulle ha lagt opp det helt annerledes, med hele dager, som gir et helt annet utgangspunkt for hvordan en kan drive opplæring enn sånn som et er nå da.

Det er få organiserte fellesmøter og det er litt tilfeldig om lærerne møtes på tvers av avdelingene. Måten dette er organisert på, skaper utfordringer i forhold til samarbeid. Den

tiden lærerne har til disposisjon blir ofte prioritert brukt innad i seksjonen. Har de utfordringer som burde vært tatt opp med hverandre, men som ikke blir formidlet, fører tidvis til misforståelser og frustrasjon. De snakker om hverandre, og ikke med hverandre slik Sigrid her forteller;

Men så hender det nå da at du liksom er noe misnøye at det er litt lite kommunikasjon, kanskje mellom 2 seksjoner eller mellom fellesfag programfaglærer, så at det kanskje blir mer snakket om enn snakket med da kanskje. At man tar ut frustrasjonen innad i sin seksjon i stedet for å ta det med den, med teamet da eller med programfag eller ja.

Lærerne gir alle uttrykk for at arbeidshverdagen er travel. De sjonglerer arbeidshverdagen, enten ved ha skolen som arbeidsplass eller ved at de er ute i felt. Tidvis opplever de det som krevende å finne både tid og sted for samarbeid. De har ulike timeplaner, noe som innebærer at de i varierende grad befinner seg på samme sted i løpet av arbeidsdagen. Sigrid forteller at e-post ofte blir brukt som kommunikasjonsmåte, der det er vanskelig å finne tid til å møtes fysisk;

hvis du skal snakke med programfaglærere som sitter rundt omkring på bygget eller som er ute eller ja, så er jo den litt vanskeligere da. Så blir det gjerne e-post.

Videre gir Sigrid uttrykk for at det kan være tilfeldig hvordan erfaringer deles og med hvem, særlig når det gjelder deling med andre seksjoner. Sigrid fortsetter;

Det er kanskje hvis man treffer resten av teamet i lunsjen, så det er litt tilfeldig da. Ja, det er litt sånn i forbifarten eller at man springer ned og leiter etter en programfaglærer, for eksempel. Det er litt tilfeldig og sporadisk, i hvertfall hvis det går ut over seksjonen.

Også Marie bekrefter at lærerne er travle og at det finnes få samarbeidsarenaer. Hun innrømmer at noe av grunnen er selvforskyldt, hun kunne tatt mer initiativ til møter;

Og mange ut av de andre er veldig travle med undervisning og planlegging, så vi har egentlig ikke noen god samarbeidsarena per nå da. Men det er mye fordi at jeg ikke har tatt så mye initiativ selv heller for å få til noen møter eller noe annet.

Under intervjuene blir lærerne spurt om det finnes en felles forståelse av læring ved skolen, noe de avkrefter. Selv om det ikke finnes en definert, felles forståelse av læring, forteller Sigrid at de deler erfaringer som kan ha en overføringsverdi i hele kollegiet;

... eller med altså hele kollegiet tenker jeg, ikke bare med seksjonen. Hvis man har gjort en god metodisk ting så kan man jo hjelpe med å overføre til andre fag, kanskje.

Det har i det overstående kommet frem at det er et ønske om mer samarbeid på tvers av seksjonene, men blant kollegaene på skolen er det ulik oppfatning av hva dette samarbeidet skal bestå i. Alle verner om sitt fag og kan ha en oppfatning av at timene stjeles når annet opplegg blir lagt i timene, mens andre ser på dette som en oppbygning av klassemiljøet med alt det positive det fører med seg. Fordi lærerne er opptatt av eget fagområde, prioriteres ikke samarbeid på tvers av seksjonene. Sigrid, som selv er MOT-coach forteller at dette kan være en utfordring i bland;

... for alle verner jo veldig om sitt fag og liksom alle fag er like viktig også, det er mange som opplever at hvis vi er på for eksempel DKS, sånn som nå, eller MOT, at det stjeler timene til andre fag, ikke sant?

Sigrid er en av de som gjerne gir fra seg sine timer til fordel for andre aktiviteter hun mener er nyttige. I og med hun selv er MOT-coach prøver hun å argumentere for dette også til de lærere som ikke er så positive;

Og så må man tenke på hvordan man legger fram ting og prøve å forklare på en så rasjonell måte som mulig at, jo det må vi ha.

I intervjuet med Sigrid kommer det etter hvert fram at det er fellesfaglærerne som er strengest med å slippe sine timer og at det kan bero på at informasjonsflyten innimellom kan svikte. Noen lærere kan en sjelden gang oppleve å komme til time for å oppdage at elevene ikke er der, men at elevene er tatt ut av undervisning for å være med på andre ting;

Jeg føler at det fungerer bra, men det er kanskje der jeg hører om mest at det er sånn mine dine timer. Informasjonsflyt at det kanskje svikter litt noen ganger da. Og så er vi forskjellige og så noen, eh, noen blir veldig satt ut av at man skal ha en klasse og så er

ikke klassen der, for eksempel, mens, ja. Da blir det neste gang, det går bra liksom, men veldig forskjellig hvordan man tar det og da.

Marie er den læreren som underviser både programfag og fellesfag. Hun beskriver en hverdag som er ulik på de to linjene når det gjelder måten å jobbe på og planlegge på. Hun føler også en større tilhørighet med de som jobber på den ene linja;

Jeg er jo mest tilknyttet linjen, så ofte når det er fellesmøter og sånn så trekker jeg jo til oss (...) Men for min del så er det i hvert fall to helt forskjellige måter å planlegge og jobbe på i hverdagen. Med realfagene og med programfagene.

Lærerne forteller at det ved skolen er lærere med flere fagkombinasjoner, noe som fører til mindre tid til samarbeid med seksjoner. Den praktiske plasseringen av hvor de sitter og timeplanen i forhold til når de underviser er også av betydning, særlig for spontane samtaler. Fordelen er at fellesfaglærerne sitter veldig praktisk i forhold til hverandre, de kan nå hverandre lett. På den andre siden, de har sjeldent fri samtidig. Maria beskriver det slik;

Det, ja vi finner hverandre veldig lett da så lenge vi er på arbeidsplassen. (...) man kan jo selvfølgelig ha flaks med at alle i den klassen har fri sjettetimen på torsdagene for eksempel, men jeg har ikke opplevd det enda, nei.

Lærerne uttrykker at det er ønskelig med mer tid til både samarbeid, uformelle møter og egne arbeidsoppgaver. Fellestid fylles ofte med innhold av ledelsen, og dette kan til tider føles som lite relevant for den enkelte, noe denne uttalelsen fra Karl bekrefter;

Det er greit med noen møter, den må man ha, men der du føler at du kunne brukt tiden på noe annet, da syns jeg det er, et skal jeg gjerne være foruten.

Det samme tidsfaktoren spiller inn på de uformelle møtene, og under tidspress prioriterer lærerne bort den relasjonsbyggende delen til fordel for rent praktisk løsning av oppgavene. Noen av lærerne etterlyser derfor flere uformelle og sosiale møter for å styrke det relasjonelle, slik Maria her sier;

...at man kanskje skulle ha prioritert andre typer trefninger og blitt bedre kjent, rett og slett. Kanskje da er terskelen lavere for å samarbeide mer på et vis, hvis man kjenner hverandre bedre.

En stor del av undervisningen på linja, foregår ute og lærere og elever er stadig på tur. Disse turene er det mye læring i, en læring som ikke kunne gitt samme resultat hvis den hadde foregått i et klasserom. Marie tror at det er flere av fellesfaglærerne som tenker på dette som bare å være på tur;

Det tror jeg er mange som tenker at vi er bare på tur, og ikke på hvilken læring som ligger i det, i de oppleggene vi har.

5.3 Samarbeid mellom lærer og ledelse

Under intervjuene spurte vi lærerne om det er noen temaer lærerne ikke snakker om, med hverandre eller med ledelsen. Noe av det som blir nevnt, er kompensasjon for lange arbeidsdager. Karl forteller at hvis det ikke hadde vært for at han liker jobben sin så godt, så hadde han ikke brukt så mye tid på jobb;

Det prater vi ikke så mye om. Vi gjør det bare og bidrar der du føler, og hadde det ikke vært sånn at jeg hadde likt jobben min så godt, så hadde jeg nok hatt noe mindre tid, det er jeg ganske sikker på.

Oppfølgingsspørsmålet om hvorfor kompensasjon for lange arbeidsdager ikke snakkes om, indikerer igjen at lærerne er opptatt av å gjøre en god jobb, og ikke minst at det er viktig å ta opp tema på riktig tidspunkt.

Når du snakker om nedskjæringer, og det er bare 14 dager siden at du får en presentasjon om nedskjæringer liksom, da tar du ikke opp det i forhold til din egen situasjon på en måte, selv om en burde ha gjort det.

Lærerne snakker med ledelsen om sin arbeidshverdag, men opplever allikevel at ledelsen ikke helt forstår hva den innebærer. En tanke Marie gjør seg, er at dette burde det snakkes mer om og at ledelsen skulle vært mer aktivt med for å på den måten få en forståelse av hva arbeidshverdagen innebærer, slik hun her antyder;

Jeg ser jo at vi snakker om arbeidshverdagen med ledelsen, men jeg har et inntrykk av at de ikke forstår helt arbeidshverdagen vår heller. Så det er ting som helst sikkert skulle vært snakket mer om, eller at de hadde vært med oss eller at de hadde sett hvordan vi jobber.

Lærerne er alle tre fornøyde med den friheten de har, men kunne ønsket større forståelse fra både ledelse og fra fellesfaglærerne på hvordan undervisningen på linja foregår og må foregå. Karl ønsker i likhet med Marie en sterkere involvering fra ledelsen;

Av og til selvfølgelig fra ledelsen. Jeg skal ikke si.. kanskje er de ikke så involvert som de burde da, for å kunne gi noen ting heller. At de.. og det er på godt og vondt. Vi har frie tøyler til å gjøre det vi vil og ønsker. Men skal de på en måte gi noen komplimenter og sanne ting, så må de vite hva vi holder på med.

De lærerne som underviser på linja, er mye ute på tur. Turene kan vare over flere dager og foregår også i helger. Karl uttrykker tydelig hva han mener når han forteller at ledelsen ikke ser hva de gjør;

Du er der 24 timer i døgnet. Du har ansvaret for 10 ungdommer, 24 timer liksom. Alene. (...) så kommer mandag morgen, og så blir du pålagt en oppgave, som om du ikke har gjort noen ting på de siste månedene. Det syns jeg er en uting å jobbe ut imot da.

Lærerne er alle tre fornøyde med den friheten de har, men kunne ønsket større forståelse fra både ledelse og fra fellesfaglærerne på hvordan undervisningen på linja foregår og må foregå. Karl ønsker en sterkere involvering fra ledelsen;

Av og til selvfølgelig fra ledelsen. Jeg skal ikke si.. kanskje er de ikke så involvert som de burde da, for å kunne gi noen ting heller. At de.. og det er på godt og vondt. Vi har frie tøyler til å gjøre det vi vil og ønsker. Men skal de på en måte gi noen komplimenter og sanne ting, så må de vite hva vi holder på med.

Karl forteller at det ikke kommer mange tilbakemeldinger fra ledelsen og at det kan ha sammenheng med at ledelsen ikke helt vet hva lærerne arbeider med;

Kanskje er de ikke så involverte som de burde, for å gi noen ting heller. At de, og det er på godt og vondt. Vi har frie tøyler til å gjøre det vi vil og ønsker. Men skal de på en måte gi noen komplimenter og sånne ting, så må de vite hva vi holder på med.

Karl forteller videre at linja har eksistert i rundt 12 år og den har hele tiden klart å opprettholde et jevnt elevtall på mellom 10 og 15 elever hvert år. Dette tallet skulle gjerne ledelsen sett var større. Større klasser kan være en utfordring, slik Karl ser det;

Det er jo når du er alene som lærer ute på tur, så er store klasser, det er kanskje ikke det beste. Det har med sikkerhet og HMS og alt å gjøre (...) relasjonen du bygger opp til elevene, mister du dess større gruppene blir.

Lærerne uttrykker at de opplever samarbeidet relativt likt og gir uttrykk for at de føler stor grad av autonomi når det gjelder egen hverdag og hvordan de løser undervisning. Karl forteller at linja i stor grad er bygget opp etter hvert som lærerne og skolen har gjort seg ulike erfaringer på hva som fungerer og ikke. Det finnes ikke mengder med planer og litteratur, slik det gjør på de større linjene som finnes over store deler av landets videregående skoler. Han opplever frihet og stor medbestemmelse og at lærerne har tillit hos ledelsen;

På linja er det jo ikke skrevet ned veldig mye litteratur. Vi er den eneste linja i landet og da må vi på en måte bygge ut ifra den erfaringen som vi deler og har i lag. Vi er overlatt til oss selv.

Sigrid forteller oss at hun har fått tillit fra dag en, som nyutdannet og at hun har stor innflytelse på egen arbeidshverdag. Hun forteller det slik, når vi spør henne i hvilken grad hun har innflytelse;

I stor grad! Og det har jeg følt hele tiden, ja. Så liksom første året mitt, for jeg var helt fersk, så har de virkelig sånn tillit til meg, og jeg kan bestemme det her og sånn har det vært hele tiden.

Marie sitter også med en god følelse i forhold til sin arbeidshverdag og hun opplever, i likhet med Sigrid at hun stort sett står fritt til å planlegge den. Vi spør også henne om hun har innflytelse på egen arbeidshverdag og hun forteller;

Ja, absolutt! Både når jeg har undervisning og ellers også. Nå styrer vi mye vår arbeidshverdag selv, egentlig. Selv om det er mange ting vi må være med på, mye møter og sånt, så i stor grad gjør vi det. (...) Jeg føler jeg står veldig fritt i den jobben jeg har til å legge opp undervisningen min selv, så lenge jeg følger læreplanen og de rammene som jeg har der, så er det ovenfra veldig fritt hvordan jeg velger å gjøre det.

Som regel er det lærerne som tar initiativ til samarbeid og Marie forteller at det sjelden kommer et initiativ fra ledelsen;

Det er ikke ofte at ledelsen kommer.. eller tar initiativ til.. det er det ikke.

Karl uttrykker at det hadde vært positivt om lærerne hadde mulighet til å treffes oftere, slik at de kunne samarbeide mer. Ifølge Karl har ledelsen overlatt organiseringen av planleggingsarbeidet til lærerne. At ansvaret er delegert til lærerne er for øvrig ikke noe han oppfatter som negativt;

Vi har på en måte stor medbestemmelse og vi blir ikke pålagt mye i fra ledelsen. Så vi er på en måte satt til oss selv (...) For jobber du en plass der du hele tiden skal sette folk i arbeid. Det blir litt sånn ovenfra og ned holdning da. Det synes ikke jeg noe om.

5.4 Samarbeid mellom lærere og elever (jmf fagplanfornyelsen)

Under intervjuene forteller lærerne om relasjonen de har til elevene. Lærerne er opptatt av å skape gode relasjoner og gode vilkår for elevene. Noe av det som kommer tydelig fram hos alle tre intervjuobjektene, er at de opplever at de har lyktes i dette arbeidet. De yngste elevene på linja kan være 16 år. Flesteparten av elevene har flyttet for å kunne gå på skolen. Lærerne opplever at dette er elever som ofte tar kontakt. Det er ikke uvanlig med telefoner og tekstmeldinger fra elevene til alle døgnets tider, men som Karl sier;

Jeg synes det er veldig bra at de har den tillitten da til oss, at de åpner seg og kan prate om det meste.

At elevene tar kontakt, også utenom tiden de enten er på tur eller er på skolen, opplever læreren som en mulighet til å bli kjent med elevene for så å tilrettelegge skolehverdagen på en best mulig måte for den enkelte. Karl forteller viktigheten av å tilrettelegge;

Jeg synes det er veldig bra at de har den tillitten da til oss, at de åpner seg og kan prate om det meste (...) og da må man på en måte, ja skjønnest hvert enkelt individ i forhold til at det sitter ikke 13 stykker der som er klin like. Det sitter 13 stykker der som har forskjellig bakgrunn.

Maria beskriver kontakten med elevene slik;

Og så er det å få jobbe med fantastiske elever, og å få være med på deres utvikling. (...) det er ikke det faglige som nødvendigvis er viktigst.

Lærere og elever på linja arbeider tett og tilbringer mye tid sammen, særlig når de er på tur. Uteundervisning er en stor del av og helt nødvendig på studiet. Karl forteller:

Vi brukte uteundervisning og det som et klasserom. Og jeg føler på en måte at det er for min del, så er det der jeg får på en måte best kontakt og at du føler at du treffer elevene og får inn informasjon og kunnskap da. Mye bedre enn hvis jeg har en dag inne.

Utfordringer blir tatt opp fortløpende, det er det rom for, og helt nødvendig når man er sammen 24 timer i døgnet på tur. Lærer og elev får et sterkere bånd, det samme gjør elev og elev. Dette fikk de bekreftet under Koronaen. Det var en merkbar endring i samholdet under og etter pandemien, og det kullet som opplevde 2 år av pandemien, hadde et helt annet forhold til hverandre. Mangel på forhold er kanskje riktig å si, de var mer individualister slik Karl her beskriver:

Det samholdet den klassen hadde, det var så dårlig det, i forhold til andre klasser. Kall det individualister da, sånn hele gjengen.

Relasjoner og tillit er viktig. Dette danner et grunnlag for læring, og det prioriteres høyt på linjen. Vi har tidligere snakket om samarbeidet mellom lærerne, både i seksjoner og på tvers, men det er ikke bare lærerne som skal samarbeide. Karl sier at det er viktig at også elevene samarbeider med lærerne, da elevene også er en stor del av organisasjonen;

så, nei det samarbeidet er jo ikke bare innad hos oss, men det er jo å få elevene til å samarbeide med oss og. Det er liksom hele veien, så organisasjonen er jo ikke bare lærere og administrasjonen. Det er hele veien. Du kan ha en kjempeorganisasjon, og får du ikke med deg elevene, da er det bare tull det som er over. Så at helheten der er viktig å få med seg.

Lærerne jeg har snakket med er opptatte av at elevene skal oppleve dybdelæring gjennom at det er en rød tråd i opplegget gjennom alle tre årene ved skolen. Kunnskap er noe som skapes i felleskap gjennom handlinger over tid, den utvikles. Karl forteller at elevene er gjennom ting flere ganger;

Vi har veldig mye, altså, vi prøver å få en rød tråd i opplegget da. At vi jobber litt på tvers, og det synes jeg er en veldig lærerik og god måte å gi elevene litt sånn dybdelæring på da. For de er gjennom ting flere ganger, og ikke bare den ene gangen.

Et eksempel på dybdelæringen, er den førstehåndserfaringen elevene på landslinjen kan gjøre når de skal på tur. Karl forteller oss at elevene er med på å pakke til disse turene og de må selv sørge for å få med seg det de trenger. Lærerne har selvsagt en oversikt over hva elevene bringer med seg og sikkerheten er ivaretatt. Allikevel kan det være elever som opplever at de ikke har fått med seg alt de burde på tur. Karl og de andre lærerne ser at det blir gjort feil, men de tillater det. På den måten lar de elevene erfare av sine feil;

Og da har de med seg det de har satt frem, og så er det noe som er glemt, så er det glemt. Selv om du vet at det kanskje er greit å ha med, så må de på en måte erfare det litt selv og.

Som nevnt kommer det elever med ulike bakgrunn til skolen. Noen har søkt seg bevisst til linja på grunn av en spesiell interesse for faget, men andre bare ønsker en mest mulig praktisk skolehverdag. Viktigheten av å få elevene gjennom utdanningsløpet på en god måte er en stor motivasjonsfaktor, slik Karl her beskriver;

Og da å klare å få en elev gjennom som kanskje egentlig var avskrevet da på forhånd før han kommer, men han hørt om oss og ønsker kanskje å prøve en siste tur for å komme seg gjennom skolen.

Kapittel 6: Drøfting

I fagfornyelsen kan en lese at nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Dette innebærer samarbeid om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse på tvers av fag. Videre sier Fagfornyelsen at alle lærere må delta aktivt i arbeidet for et godt og inkluderende læringsmiljø og skoleeier og skoleledelsen må ta det overordnede ansvaret for utviklingen av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis. Fagfornyelsen skal bidra til å utvikle dette profesjonsfellesskapet (Meld. nr. 28 (2015-2016)).

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn om hvordan lærerne opplever arbeidshverdagen sin når det gjelder organisering og samarbeid, og hvordan dette påvirker kunnskapsdelingen og læringen dem imellom. Jeg har valgt å dele kapittelet inn med samme overskrifter som i analysen for å bedre kunne holde den røde tråden gjennom drøftingen.

6.1 Lærernes erfaringer og opplevelser av organisering

Jeg starter dette kapittelet med det som er likt for de tre lærerne jeg har intervjuet, nemlig det at de alle er kontaktlærere. Dette innebærer et større behov for samarbeid, både dem imellom, men også med de andre lærerne på skolen, samt ledelsen. Det at alle de tre lærerne er kontaktlærere, er i og for seg ikke noe vesentlig funn, men det gir de et godt grunnlag for å svare på spørsmål som dreier seg om samarbeid og skoleutvikling, og det gir meg en trygghet på at de har god og bred erfaring med nettopp dette.

Videre drøfter jeg det som under intervjuene kommer frem som utfordringer med den organiseringen skolen har. Disse utfordringene er av mer praktisk art, slik som utfordringer med tid til å møtes, sted for å møtes og at skolen har ulik organisering avhengig av hvilke linjer og seksjoner en ser på.

6.1.1. Kontaktlærer

De tre lærerne jeg har intervjuet har som hovedoppgave å planlegge og utføre undervisning. I tillegg er de alle tre kontaktlærere, noe som fører til økt behov for samarbeid med andre lærere, ledelsen og med foresatte. Det som er fint med kontaktlærerne er at de er fast på et trinn, de følger ikke elevene gjennom alle tre årene. Hvilken lærer som er på hvilket trinn, er nøye gjennomtenkt. For eksempel er det viktig å ha en kontaktlærer på første trinn, VG1 som virkelig ser elevene fra skolestart, som er tydelig og som tør å ta tak i utfordringer helt fra

starten. De fleste elever finner dermed sin plass tidlig, noe som har mye å si for hele skoleløpet. Lærerne jeg har intervjuet uttrykker at dette er et vellykket grep som de ønsker å fortsette med, selv om de også ser at det kan være leit å gi slipp på elevene de er kontaktlærer for etter kun et år. Fordelen på linja er dog at de er mye sammen, på tvers av trinn, så alle tre lærerne har kontakt med elevene gjennom alle tre trinn. Overnevnte er i tråd med målet for fagfornyelsen hvor bedre læring og forståelse for elevene står sentralt. Fagfornyelsen sier at skolen og lærerne skal legge til rette for at elevene tilegner seg solid faglig kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger (Meld. nr. 28 (2015-2016)).

6.1.2. Møter

Mandagene er preget av ulike møter for lærerne og ledelsen. Hele skolen har hver mandag felles møte. Dette møtet er initiert av ledelsen og innholdet i disse møtene er fylt med informasjon hvor ikke alt oppleves like relevant for alle. Lærerne forteller i intervjuene at de til tider opplever fellesmøtene som mindre meningsfulle og at dette kan føles frustrerende fordi verdifull tid til planlegging går tapt. Et tiltak kan være at ledelsen er tydeligere i sin innkalling slik at lærerne vet hva møtets agenda er, og hva som forventes av den enkelte. På den måten kan lærerne utnytte tiden bedre, ved å forberede seg og eventuelt benytte ledig tid til samarbeid. Lærerne søker dermed den informasjonen de tenker er relevant for å kunne gjøre arbeidet på best mulig måte (Jakobsen & Thorsvik, 2013:153). Utover fellesmøtet på mandager, er det sjelden ledelsen tar initiativ til møter.

I tillegg til fellesmøter med alle ansatte, har lærerne også teammøter på tvers av seksjoner. Her møtes programfaglærere og fellesfaglærere. Teammøtene er ikke timeplanlagt, de foregår mer sporadisk og ved behov, og legges gjerne i fellestiden på mandager eller i en lunsjpause. Her planlegger de de overordnede aktivitetene sammen, men hva som eksakt skal skje i timene planlegges individuelt. På disse møtene snakkes det også om klassene og klassekulturen, fag og enkeltelever. Dessverre blir det lite tid til tverrfaglig utviklingssamarbeid utover dette. Teammøtene settes i andre rekker når det er andre ting som trenger oppmerksomhet.

Som vi ser i innledningen på drøftingskapittelet sier Fagfornyelsen at samarbeid om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse på tvers av fag er en viktig forutsetning for å utvikle kvaliteten i skolen (Meld. nr. 28 (2015-

2016). Her tenker jeg skolens ledelse burde anerkjenne dette behovet og legge til rette for at et slikt samarbeid skal finne sted. Noe som kan bidra til å frigjøre tid, er å formidle generell informasjon på annen måte enn i fellesmøtet mandager og heller sette av tid til å arbeide på tvers i teamene mot slutten av fellesmøtene.

Det er viktig at det legges til rette for kunnskapsdeling i disse fellesmøtene og at det er trygghet og rom for å være aktiv. Har man støtte fra ledelsen og fra de andre kollegene, tenker jeg at dette bidrar til bedre læring.

Seksjonsmøter foregår også innimellom, men her varierer hyppigheten avhengig av hvor godt seksjonen er etablert. Dette henger igjen sammen med hvor mange som jobber i seksjonen. På seksjonsmøtene deler lærerne erfaringer og snakker fag. På mandager har lærerne på linja i tillegg planlegging av og pakking til tur, og gjerne også evaluering av foregående tur.

6.1.3. Ulik organisering

To av lærerne som er intervjuet, har en annen arbeidsorganisering enn den læreren som jobber med fellesfag. De to som underviser på linja jobber tett med kollegaer, og de jobber tett med elevene. Dette bidrar til sterke og tette bånd mellom lærere og elever. Linjas særpreget er praktisk arbeid og læring ved at dagene består av mye fysisk aktivitet utenfor skolen arenaer. Lærere og elever på linja er tidvis på turer sammen, gjerne over flere dager. I tillegg er det oppfølging av elever som er tilflyttet fra andre steder i landet. Disse elevene kan være så unge som 16 år og trenger derfor en tydelig og omsorgsfull voksen de kan ha tillit til.

Lærerne på fellesfag har mer tradisjonell klasseromsundervisning og er til stede på skolen til enhver tid. Lærerne opplever at organiseringen på fellesfag er styrt mer ovenfra og utenfra fordi læreplanene har en lengre tradisjon og er mer omfattende enn på linja. Dette kan skyldes at linja er forholdsvis ny, bare rundt 12-13 år og læreplanene til en viss grad har blitt til underveis.

Mintzberg fremhever viktigheten av å organisere virksomheten på en slik måte at organisasjonsmedlemmene kan løse sine arbeidsoppgaver på en effektiv og god måte slik at målene som er satt, blir nådd. En god organisasjonskultur fordeler, samordner og koordinerer de ulike arbeidsoppgavene (Gotvassli, 2021:42). Det å samordne og koordinere de ulike arbeidsoppgavene på tvers av team og avdelinger, kan synes å være noe utfordrende på skolen jeg har undersøkt. Om det helt og holdent skyldes strukturen, er jeg imidlertid usikker på. Min oppfatning er at kulturen er ulik, særlig mellom linja og fellesfag og at det har vel så mye å si.

6.1.4. Ytre rammer

Et annet vesentlig funn som påvirker arbeidskulturen ved skolen, er de ytre rammene. Fysisk avstand og nærhet, samt tid spiller en stor rolle for samarbeid og kontakt på tvers av linjene på skolen. Kontaktflatene mellom programfaglærerne er store, og det er enklere å ta tak i ting raskt, enn det er for fellesfaglærerne. Lærerne føler de har dårlig tid, at de ikke alltid er ajour og at de har behov for å løse utfordringer i egen seksjon før de eventuelt prioriterer å samarbeide med andre seksjoner.

Lærerne jeg har snakket med kommer stadig tilbake til det faktum at de skulle ønsket seg mer tid til planlegging. I en travel arbeidshverdag og med undervisning til ulike tider, kan det å skulle oppsøke kolleger rundt omkring i bygget for å få til et møte eller en samtale være utfordrende. Som vi ser hos Mintzberg er gjensidig tilpasning viktig for å få til koordinering av arbeidsoppgavene og dette gjøres ved at de ansatte kommuniserer og tilpasser seg hverandre (Gotvassli, 2021:45). Det kan tenkes at ledelsen her burde gå inn med direkte ordre og retningslinjer for hvordan dette kan gjøres.

Seksjonen knyttet til programfag har egne kontorer som er plassert nært hverandre, og det gjør at de fortløpende får til den uformelle samtalen om utfordringer skulle oppstå. Lærere tilknyttet fellesfag sitter i et åpent kontorlandskap. Disse har også muligheten til å nå hverandre for en prat eller et møte, men i og med de har større variasjon i når de har undervisning, kan det være få muligheter til å finne et felles møtepunkt. Det kan da tenkes at fellesfaglærerne planlegger mer individualistisk enn programfaglærerne. Jeg oppfatter det slik at programfaglærerne og fellesfaglærerne jobber godt sammen, men på hver sin kant og at det er lite samarbeid på tvers. Dette er funn som også Grytan (2014) viser til i sin masteroppgave. Hun beskriver utfordringer med møteplasser og ulike timeplaner hos lærerne som noe av det som hindrer samarbeid (Grytan, 2014:53). Videre forteller hun om en individualistisk kultur som følge av de samme utfordringene. Dette samsvarer med hva mine informanter uttrykker. De velger å trekke seg tilbake og jobbe alene når tiden blir knapp.

Det er viktig at det tilrettelegges med infrastruktur som fremmer gode læringsarenaer og medarbeiderne må støtte opp om gode læringsprosesser for kunnskapsdeling slik som team, prosjekter og arbeidsgrupper (Filstad, 2010:4). Lærere på alle trinn, både i grunnskolen og på videregående skole ble raskt trygge på å bruke bland annet Teams og Zoom under pandemien

og en løsning kan være å fortsatt benytte dette til noe møtevirksomhet, hvis utfordringen er avstand mellom ansatte og tid til å møtes.

På bakgrunn av Mintzbergs anbefalinger synes det han kaller et profesjonelt byråkrati å peke seg ut som den organisasjonsformen som passer best til skolen der lærerne jeg har intervjuet, jobber. Ved skolen er det en høy grad av fagutdannede med spesialisering innenfor pedagogikk og sitt fagområde (Gotvassli, 2020:58).

I den operative kjernen innehar lærerne nøkkelposisjonene, mens seksjonslederne fungerer som mellomledere. I toppledelsen sitter rektor med det formelle ansvaret. Sentrale kjennetegn ved denne type organisasjoner er profesjonalitet, lærerautonomi og vide rammer. Styrkene til det profesjonelle byråkratiet ligger i den operative kjernen som sikrer et faglig godt arbeid. Ulempene er at det kan oppstå konflikter innad i de ulike faggruppene og mellom den operative kjernen og toppledelsen (Gotvassli, 2020:58). Jeg opplever ikke at lærerne har særlig store konflikter, men at det innimellom kan oppstå misforståelser og uklarheter som følge av manglende kommunikasjon. Dette omtaler jeg nærmere i kapittel 6.3.

Det er en høy grad av standardisering av kompetanse i skolen, da de ansatte har utviklet ferdigheter, kunnskaper og evner knyttet til faget de underviser. Dette er en formell koordinering, men lærerne vil over tid utvikle overlappende kompetanser og en uformell koordinering. Faglærerne på linja kan bytte på å overta fag som de i utgangspunktet ikke underviste i (Gotvassli, 2021:45).

6.2 Samarbeid mellom lærerne på linja

Først i dette kapitlet ønsker jeg å repetere deler av hva Senge (1990) sier om lærende organisasjoner, da jeg gjenkjenner mye av dette hos lærerne på linja. Lærende organisasjoner er et sted hvor mennesker kontinuerlig lærer sammen ved at nye tankemønstre dyrkes fram og de kollektive ambisjonene blir frigjort (Gotvassli, 2020:109).

6.2.1 Tette bånd

Måten studiet på linja er organisert, arbeidets art og innhold krever at lærerne må samarbeide. Dette har ført til tette bånd mellom lærerne på linja. Den formelle organisasjonsstrukturen støtter opp om at de skal samarbeide, mens arbeidsdeling, det at de er flere lærere på tur sammen bidrar til å styrke båndene mellom arbeidstakere og mellom lærerne og elevene. For å få flyt i arbeidsoppgavene tilpasser lærerne seg hverandre og har en god kommunikasjon rundt det som skal gjøres. Det kommer tydelig til meg at denne linja har en klankultur og at teamarbeid står høyt. Lærerne forteller om samhold og felles verdier og mål. Gotvassli (2020)

fremhever verdiene i denne kulturen som kommunikasjon, utvikling og engasjement og at disse verdiene er med å fremme kunnskap og utvikle ny kunnskap ved at man jobber sammen og deler av sine erfaringer (Gotvassli, 2020:145).

6.2.2 Samarbeidskulturen

Lærerne forteller om samarbeidskulturen på linja og den beskriver de som god. De er flinke til selv å ta initiativ til samarbeid. Igjen ser jeg en uformell koordinering hos lærerne da de bidrar der det trengs med det de er best på, de er på tilbudssiden og de avlaster hverandre for å oppnå den nødvendige flyten. Ved fravær dekkes lærer opp internt, det er lite bruk av vikarer (Gotvassli, 2021:45). I følge Schein sin kulturmodell samsvarer dette med det midterste nivået, verdier og normer. Lærerne har verdier som viser at de er dedikerte, de er pålitelige og de har stor respekt for kunnskapen den enkelte innehar (Hernes, 2016:129).

Lærerne ga uttrykk for at de hadde mer samarbeid med kollegaer de hadde god relasjon til, og at engasjement i lærersamarbeidet var verdifullt for deres motivasjon, læring og utvikling. Grunnen er at de deler erfaringer og har gode samtaler fortløpende. De uformelle samarbeidsarenaene beskriver lærerne som viktige bidrag til deres læring. Dette uformelle samarbeidet er i stor grad preget av tilfeldighet og det kan foregå på arbeidsrommene, når de møter hverandre i gangen eller i lunsjpausene. Innholdet i diskusjonene er praksisnært og relevant. Lærerne forteller også at de ofte har spontane møter når noe viktig og akutt dukker opp. Disse møtene er naturlig nok enklere å få til blant de lærerne som er i nærheten av hverandre. Dette er i tråd med hva et praksisfelleskap er, hvor vi ikke finner en formell leder og fellesskapet har oppstått fordi lærerne fortløpende ønsker å dele og utvikle kunnskap med hverandre (Gotvassli, 2020:54).

Et interessant funn som bekrefter at lærerne samarbeider tettere med de kollegene de har en god relasjon til, er at den ene læreren, vedkommende som underviser både programfag og fellesfag forteller at hun søker seg mot linja når det blir snakk om hvem hun samarbeider med. Hun føler seg mer hjemme der og det er naturlig for henne å prioritere linja framfor fellesfag. Lærerne på linja tilbringer vesentlig mer tid sammen, de har stor tillit til hverandre og de er helt nødt til å være trygge og stole på hverandre. Det siste har med sikkerhet i felt å gjøre. Når de er i felt, underviser de ved og i vann, de bruker åpen ild og ulike redskaper. Alt dette kan utgjøre en sikkerhetsrisiko, og det er helt essensielt at både lærere og elever har tillit til hverandre og at de opplever trygghet. Jakobsen & Thorsvik (2013) sier at tillit, motivasjon

og tilhørighet bedrer samarbeidet og koordinering av dette fordi de ansatte stoler på hverandre, er avhengige av hverandre og en ønsker å arbeide for fellesskapet (Jakobsen & Thorsvik, 2013:128).

6.2.3 Kunnskapsdeling

Samarbeidet mellom lærerne oppmuntrer til deling av kunnskap. Særlig ser jeg det blant de som jobber på linja. De uttrykker at de kan dele det meste med hverandre, de er ikke redde for å spørre om råd og de bruker hverandre der den enkelte har mest kompetanse. Det virker ikke til å være noen form for konkurranse mellom dem. De forstår at de er sterkere sammen og at de kan dra nytte av den kollektive kunnskapen. Det foregår en kontinuerlig læring i form av at de gir tilbakemelding til hverandre. Denne konstruktive tilbakemeldingen hjelper lærerne å identifisere områder for forbedring og videreutvikling av ferdigheter og kunnskapene. Dette er i tråd med hva Qvortrup sier om profesjonelle læringsfellesskap, nemlig at det fremmes læring og kompetanseutvikling i fellesskap blant lærerne i teamet eller på skolen (Nordahl & Hansen, 2018:46).

Så lenge kulturen oppfattes som sann, opprettholdes den (Jakobsen & Thorsvik, 2013:131). Det å bruke mye tid på arbeid, både sammen med kolleger og sammen med elevene, virker til å være sannheten. Men hva skjer når nye lærere kommer inn i den tidskulturen de har ved skolen og da særlig linja? Eller hvis en av lærerne må prioritere annerledes, med tanke på tilstedeværelse i egen familie ved for eksempel sykdom? Dette snakket vi litt løst om under intervjuene, uten at noen av lærerne kunne gi noe fasitsvar. For meg ser det ut som tidskulturen har blitt en norm blant lærerne på linja. Ut fra Schein (1985) sin kulturmodell kan en tenke seg at lærerne i så måte i tillegg til det midterste nivået også befinner seg på det dypeste nivået hvor grunnleggende antakelser påvirker hva som blir oppfattet og som definerer hva som er sant eller ikke (Hernes, 2016:130).

Videre sier Schein (1985) at normer er uskrevne regler som påvirker hva folk gjør og hvordan de gjør det (Hernes, 2016:129). Det kan se ut som det er de lærerne som er knyttet til programfag og linja som investerer mest tid. Fagets art tilsier at elev og lærer er mye sammen. I sesong er de ute på tur hver uke og innimellom i helger. Dette gjør at de får et helt spesielt og nært bånd, både elev-lærer og elev-elev. Lærerne jeg har snakket med har en utrolig positiv holdning til dette med tidsbruk, de ser ikke på dette som noe negativt. Det å bruke mer tid enn pålagt og uten å få noen form for kompensasjon, virker å ha blitt en norm hos lærerne. Dette kan knyttes til Mintzberg sin sjette form for koordinering, som er standardisering av normer, hvor de ansatte har en felles oppfatning av hva som er viktige oppgaver og hvordan arbeidet skal utføres (Gotvassli, 2020:46).

6.2.4 Motivasjon

Jeg finner en høy grad av motivasjon hos lærerne. Slik jeg oppfatter det, er det ikke en ytre motivasjon som driver de, men et sterkt ønske om å få elevene gjennom et 3-årig løp på best mulig måte, tilrettelagt for den enkelte elev. De ser det som en god investering å bruke tid på relasjoner med elevene og kollegene. Her ser vi lærere med en genuin interesse for faget, for skolen og for elevene. Lærerne er sterkt involverte og motiverte til den jobben som skal gjøres (Lai, 2021:166).

Jeg får et inntrykk av at den indre motivasjonen lærerne på linja har, har sammenheng med opplevd handlingsrom og autonomi. Lærerne forteller at de har stor grad av frihet og at det er helt nødvendig i det faget de underviser i. Da linja startet opp for omkring 12 år siden, fantes ingen lærerplaner i den form man ellers finner for fellesfagene og de fleste andre programfag. To av lærerne jeg intervjuet, har vært med på å bygge opp linja helt fra start og planer har kommet på plass underveis og etter prøving og feiling. Jeg tenker at det gir et stort eierskap til både linja og til skolen. Lærerne er lojale ovenfor skolen, de har stor tillit til hverandre og ledelsen har stor tillit til lærerne. Lærerne drar i samme retning og har et større, felles mål for sine egne arbeidsoppgaver, men også for organisasjonen som et hele. Høy grad av tillit minsker behovet for kontroll og overvåking, man stoler på at jobben blir gjort på en god og hensiktsmessig måte. Dette igjen kan minske ressursbruken på kontroll og etterprøving og fleksibilitet oppstår ved at de ansatte har større handlefrihet. (Jakobsen & Thorsvik, 2013:128).

Det virker til å være en høy grad av jobbtilfredshet blandt lærerne på linja, noe som skyldes at de opplever autonomi og medbestemmelse, og dermed motivasjon for arbeidet. Lærerne forteller også om et godt arbeidsmiljø og at det finnes muligheter for selvrealisering, noe som påvirker jobbtilfredsheten (Gotvassli, 2020:130).

Jeg opplever at lærerne på linja har jobbet sammen så lenge og så tett at de er omforente om ulike mål, de vet hva som forventes og hvordan deres arbeid burde være organisert (Gjørund og Huseby, 2016:25). Dette er i tråd med hva en gruppe er, nemlig to eller flere individer som er organisert omkring et felles mål, som er avhengige av hverandre, og som har en eller annen form for samhandling (Forsyth (1990) i Gjørund og Huseby, 2016:23). For å ta det videre, tenker jeg at lærerne er et godt team, da de støtter opp om hverandre, de ser og anerkjenner hverandres styrker og brukes der de er gode (Gjørund og Huseby, 2016:159).

Kultur utvikles gjennom samhandling og det kan eksistere ulike kulturer, subkulturer innenfor en og samme organisasjon. Disse kan eksistere side om side og de kan påvirkes og endres etter behov. Jeg opplever at det har oppstått en subkultur på linja og at den er sterk. For å styrke subkulturen ytterligere, hvis det er et ønske, er det viktig å få medarbeiderne til å se på sin del av arbeidet som det viktigste. De må søke den informasjonen som er relevant for at de skal kunne utføre arbeidet på best mulig måte og utelate informasjon som ikke er relevant (Jakobsen & Thorsvik, 2013:153). Det opplever jeg at de gjør når de forteller hvor sammensveide de er og at de gjennom linjas få år har i stor grad vært med på å forme innholdet.

6.3 Samarbeid på tvers av seksjoner og mellom programfag og fellesfag.

Organisasjonskultur handler om hvilke verdier og normer som finnes i organisasjonen og kulturen preger alle gjøremål i organisasjonen (Gotvassli, 2020:136).

Samarbeidet på tvers av avdelinger og team beskrives som noe mer trøblete. Mange lærere verner om egne timer og informasjonsflyten kan til tider svikte. Det hender at informasjon ikke kommer fram, eller at det oppstår misforståelser på veien. Også her snakkes det om utfordringer i forhold til tidsbruk, men i motsetningen til linja hvor de bruker mye tid sammen opplever lærerne at det brukes for lite tid på tvers.

6.3.1 Tidsbruk

Det kan se ut som det er ulik oppfatning av hva som er riktig bruk av tid når det gjelder undervisningen og hva timene skal inneholde. Under intervjuene kommer det fram at fellesfaglærerne er mindre fleksible og villige til å gi av sine timer. Jeg tolker det derfor dithen at fellesfaglærerne synes andre aktiviteter som for eksempel Den kulturelle skolesekken eller MOT-prosjektet er mindre viktig enn for eksempel norsk og matte. Kort kan jeg si at Den kulturelle skolesekken (DKS) er unik i verdensammenheng. DKS er en nasjonal ordning som skal sørge for at alle skoleelever i Norge får oppleve profesjonell kunst og kultur hvert år (Kulturtanken, 2024). MOT Norge er en ideell non-profit organisasjon, stiftet i 1997 som tilbyr forebyggende og holdningsskapende programmer til ungdomsskoler og videregående skoler (mot.no, 2024).

Programfaglærerne ser på sin side hvilken nytteverdi slike aktiviteter har for samhold og det relasjonelle. Den ene læreren, som selv er MOT-coach argumenterer for viktigheten av slike aktiviteter ovenfor de andre lærerne uten nødvendigvis å lykkes med argumentasjonen. Slike aktiviteter burde være forankret i ledelsen og ledelsen burde være pådrivere for å få alle

lærere med på de ulike aktivitetene. Igjen kan det virke som programfaglærerne har tettere bånd enn fellesfaglærerne fordi de ser det viktige i det relasjonelle.

Selv om lærerne bruke mye tid på jobb, er det ikke tilstrekkelig tid til samarbeid mellom programfag og fellesfag. Lærerne forteller at de må prioriterer hvordan de skal disponere tiden sin. De forteller at det til tider kan være oppgaver som må løses der og da og at de da ikke kan være til stede på samarbeidsmøter. Alle lærerne vi har snakket med, er kontaktlærere og med det følger et stort ansvar med å ivareta elevene. På linja kommer det ungdommer fra hele landet og de fleste har flyttet ut hjemmefra for første gang. Har det skjedd noe eller det er en ungdom som ikke har det bra, må kontaktlærer ta sitt ansvar og samtale med elever og kolleger, gjerne umiddelbart. Elevens trivsel og trygghet er viktigere enn et samarbeidsmøte på dette tidspunktet.

Vi vet at organisasjonskulturen kan være preget av prestasjon eller mestring (Gotvassli, 2020:148). Som nevnt i teorikapittelet tenker jeg at en organisasjon kan bestå av begge kulturer og at skolen jeg har undersøkt viser dette. I Gotvassli (2020) sin figur over ulike prestasjonskultursegmenter måles samspill og samstemthet, hvor samspill betegnes som nærhet, åpenhet og toleranse og hvor samstemthet er at alle bidrar i arbeidet på en konstruktiv måte og at de har en felles forståelse av visjoner og mål og en felles oppfatning av hvordan jobben skal gjøres (Gotvassli, 2020:148).

Jeg tenker at lærerne på fellesfag faller inn under det Gotvassli (2020) betegner som den ensidige målrettede kulturen. I denne kulturen finner vi en lav grad av samspill, men høy grad av samstemthet. Her viser jeg til samspillet med de andre linjene og samstemtheten innad i egen seksjon. Det relasjonelle betyr mindre enn det formelle i en slik kultur. Lærerne på linja kan betegnes som medlemmer av en prestasjonskultur, der det er høy grad av både samspill og samstemthet (Gotvassli, 2020:149).

Når lærerne på linja forteller om sine arbeidsoppgaver, forstår jeg at de samarbeider tett og at de til enhver tid vet hva de skal gjøre og hvem som skal gjøre hva. Det virker imidlertid som om lærerne trykker sine kort tett til brystet og at de kunne vært bedre på å formidle dette til ledelsen og til kolleger på andre linjer.

Et paradoks er at lærerne på linja forteller at de savner forståelse for faget og hva arbeidshverdagen deres innebærer. To av lærerne jeg har intervjuet forteller om frustrasjonen

de føler, når kollegene som ikke er tilknyttet linja omtaler undervisningen deres som “bare en tur”. Dette tenker jeg bunner i uvitenhet og at ledelsen burde være de første som går foran. Det at lærerne på linja ikke formidler klart hva deres arbeidsoppgaver består i, tenker jeg kan ha sammenheng med at de befinner seg i en prestasjonskultur hvor de har et godt og sterkt fagmiljø. Det kan være kulturen er så sterk at de ikke ser viktigheten av å slippe andre inn for å samarbeide om koordineringen av oppgavene (Gotvassli, 2020:149). Jeg opplever også at fellesskapet er så sterkt på linja, at alt de foretar seg er naturlig for lærerne der, men ikke lett å formidle til de som står utenfor dette fellesskapet (Gotvassli, 2020:55).

Ifølge Stoll (2006) er det fem kjennetegn på et profesjonelt læringsfellesskap. Jeg opplever at lærerne på linja og lærerne på fellesfag oppfyller disse kriteriene i hver sin seksjon, men at det er vanskelig å se et helhetlig profesjonelt fellesskap ved skolen (Nordahl & Hansen, 2018:46). En av grunnene til dette er at det kan se ut som at ikke alle lærerne er med på en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet og at det ikke fremmes læring og kompetanseutvikling i fellesskap blant lærerne ved skolen.

6.4 Samarbeid mellom lærere og ledelsen

Filstad (2010) argumenterer for at det er helt nødvendig å tilrettelegge god infrastruktur som fremmer gode læringsarenaer, og at det er viktig å innlemme formell og uformell læring og tilrettelegge for denne. Det er helt avgjørende å forankre dette i øverste ledelse for å utvikle og etablere en sterk læringskultur. Flere av lærerne jeg har snakket med savner mer og bedre tilrettelegging for samarbeid. Det er ikke vrangvilje, men utfordringer med å møtes som gjør at de samarbeider nært og ikke på tvers. Det er lite tid og få treffpunkter til å jobbe tverrfaglig. Det er det som brenner mest, som blir prioritert og annet samarbeid renner ut i sanden. Oppfattelsen av enkelt personers holdninger til læring og kreativitet kan, som nevnt i kapittel 6.3 være utsatt for synsing på bakgrunn av praktisk løsning av oppgaver under tidspress. Dette igjen kan føre til dårligere samarbeidsklima og lite kunnskapsdeling.

Gjennom samskapt læring i organisasjoner kan kunnskapsarbeid systematiseres (Klev & Levin, 2009 i Gotvassli, 2020:57). Medarbeidere som observere hverandre, stiller spørsmål, og deler erfaringer fra arbeidshverdagen gir mindre formell læring, men ulikhetene i kunnskapen deres vil kunne være med på å framkalle ny kunnskap. Det er viktig at ledelsen legger til rette for dette samarbeidet og at det oppmuntres til kunnskapsdeling. At lærernes arbeid også blir anerkjent av ledelsen stimulerer til videre samarbeid. Vi ser at lærerne på linja

er gode på å dra nytte av hverandres ulike kunnskaper, men at dette ikke i like stor grad er tilfelle på tvers av seksjonene.

Fra egne erfaringer i skoleverket, opplever jeg mange ganger å lære mer av å samarbeide på uformelle arenaer, enn på mange av de timeplanfestede møtene. Særlig gjelder det fellesmøter som omhandler drift, økonomi og generell informasjon om hvordan organisasjonen gjør det. I det uformelle samarbeidet og i et praksisnært samarbeid, styrer lærerne i større grad selv hvilket innhold de har behov for å diskutere, dermed blir læringsutbyttet større og mer relevant. Jeg kjenner meg igjen i det Mintzberg kaller et Adhokrati hvor de fleste prosesser foregår i den operative kjerne, og hvor det råder stor frihet. Beslutningene som skal tas er ofte delegert til de som skal utføre oppgavene, nemlig lærerne. (Gotvassli, 2021:60).

6.4.1 Autonomi og handlingsrom

Jeg finner at skolen jeg har intervjuet på har en organisasjonsstruktur som innebærer at den enkelte lærer har stor grad av autonomi, de er selvstendige og har kontroll over egen arbeidshverdag. Det at ledelsen ved skolen har delegert mye av ansvaret til lærerne gjør at lærerne opplever at ledelsen har tillit til at arbeidsoppgavene utføres på en god måte. Dette er, ifølge Lai (2021) noen av effektene av autonomi (Lai, 2021:165). Autonomi handler om graden av handlingsrom en medarbeider opplever. Høy grad av autonomi og høy indre motivasjon går gjerne hånd i hånd, da det ligger en indre belønning i det å mestre, oppleve mening og læring for så å utvide sin egen kompetanse (Lai, 2021:168).

Det kan se ut som om handlingsrommet er større hos lærerne på programfag og da særlig på linja enn hos lærerne på fellesfag. En tanke jeg har rundt dette, er det faktum at det foreligger færre planer på landslinja og de planene som finnes er det lærerne selv som i stor grad har lagt. Som den eneste linja i sitt slag i landet, kan det også tenkes at de er litt skjermet og at de som kjenner faget best, nemlig lærerne, får det handlingsrommet de trenger. Jeg har også inntrykk av, etter og ha snakket med lærerne at de tar ansvar for sin egen autonomi og de tar initiativ i arbeidshverdagen, de har frihet til å løse oppgavene som de selv tenker er best. Har de utfordringer, forsøker de å løse disse seg imellom. Der de trenger å ha ledelsen med på avgjørelser, som for eksempel i økonomiske spørsmål, presenterer lærerne godt gjennomtenkte løsninger for ledelsen.

Ba er utvikling for et godt miljø for kunnskapsutvikling som innebærer en høy grad av selvstendighet hos medarbeiderne (Gotvassli, 2020:133). Jeg tenker at det er viktig for

lærerne å synliggjøre hvilke visjoner og intensjoner de har gjennom informasjon og nettopp det at de er proaktive og presenterer ulike løsninger.

6.4.2 Tillit

Jeg oppfatter at linja har en sterk kultur og at det er stor tillit mellom lærerne som jobber der, og mellom lærerne og ledelsen. Denne tilliten minsker behovet for kontroll, ledelsen stoler på at jobben blir gjort på en god og hensiktsmessig måte. (Jakobsen & Thorsvik, 2013:128). De opplever at de stort sett står fritt i de avgjørelsene som skal tas. Lærerne er mye sammen, både i planlegging og undervisning, de observerer hverandre og praktiserer i et fellesskap. Dette er viktig. Viktig er det også at ledelsen gir rom for læring ved å tre til side slik at de ikke blokkere kunnskapsdeling og læring. På den måten kan medarbeiderne selv ta ansvar for egen læring og kunnskapsdeling (Filstad, 2010:4). Jeg er dog usikker på om dette handlingsrommet er gitt bevisst fra ledelsen sin side, eller om ledelsen er fraværende av andre grunner slik at lærerne har måttet ta ansvaret og at de dermed har opparbeidet seg et stort handlingsrom fra starten av. Jeg lurer på hva som kom først, om ledelsen hadde tillit til medarbeiderne fra start slik at de valgte å tre til side, eller om den tilliten har kommet etter hvert som ledelsen har sett at oppbygningen har gått i riktig retning. Et paradoks er at lærerne forteller at de liker den friheten og de mulighetene de har, men de på den annen side forteller at de av og til savner engasjement og forståelse fra ledelsen.

En av lærerne uttrykker et ønske om at organisasjonsstrukturen og timeplanen kunne vært bedre tilpasset og mer lik både for programfag og fellesfag, men innser at dette kan by på logistiske utfordringer. Lærerne savner en ledelse som kommuniserer viktigheten av samarbeid og som legger til rette for dette. Samarbeid hvor kommunikasjon er basert på felles visjoner, systemtenkning og læring i team vil være i tråd med de forventninger vi stiller til en lærende organisasjon (Gotvassli, 2020:109). Når timeplan, møteplan og romplan vanskeliggjør samarbeid ser jeg det slik at det ikke klare nok signaler fra ledelsens side.

6.4.3 Arbeidskultur

Igjen ser jeg at det er to arbeidskulturer blant lærerne, disse påvirker hverandre. Jeg finner at programfaglærerne har en kultur som er elevfokusert. De følger opp elevene tett og tar tak i ting raskt. De arbeider i team og har en samarbeidskultur preget av åpenhet og tillit. Lærerne på linja har en kollektiv forståelse av hvilke mål det skal arbeides mot. De planlegger i fellesskap for å finne en rød tråd mellom de ulike fagene på alle tre trinnene. Det relasjonelle står sterkt. På den måten vil det kunne oppstå et felles fagspråk for å kunne oppnå en god

opplæring og utvikling hos elevene (Meld. nr. 28 (2015-2016)). Fellesfaglærerne har en arbeidskultur som er mer fagfokusert. De jobber i fagseksjoner og lærerne er opptatte av sitt fag og at elevene skal gjøre det bra i faget spesielt. Belønningen er gode karakterer.

Organisasjoner hvor det hele tiden er viktig å prestere best omtales av Gotvassli (2020) som en *prestasjonskultur*. Belønning og anerkjennelse er drivere. I en *mestringskultur* er viktige kjennetegn oppgavemestring, selvutvikling, læring og samarbeid (Gotvassli, 2020:153).

I en utviklingsprosess er det ikke gitt at alle medarbeidere i utgangspunktet har et like sterkt ønske om å lære eller dele av sin kunnskap. Av den grunn er det ikke bare viktig at ledelsen legger til rette for det praktiske rundt kunnskapsdeling, men ledelsens må også motivere lærerne kunnskapsdeling og læring.

6.5 Samarbeid mellom lærere og elever

Min tidligere skrivepartner, som jobber på linja, forteller litt om hvordan undervisningen der er lagt opp. Dette kan være med på å kaste lys over hvorfor samarbeidet mellom lærere og elever er så godt og hvorfor båndet dem imellom er så sterkt.

6.5.1 Omvendt læreplanarbeid

Den didaktiske tradisjonen ved Norges miljø- og biovitenskaplige universitet, NMBU, for programfag vi finner på linja er knyttet til praktisk oppgaveløsning og aktiviteter, med fokus på det som kalles omvendt læreplanarbeid. Omvendt læreplanarbeid kan svært forenklet forklares med at man ikke tar utgangspunkt i pensum, læreplaner og sentralgitte eksamener, men heller aktiviteten eller løsning av ulike oppgaver og utfordringer, for så å gå inn i læreplanen for å finne kompetansemål som dekkes gjennom aktiviteten. Tradisjonen peker på at mange flere kompetansemål blir dekt gjennom denne metoden, da gjennomføring av oppgaver og aktiviteter ofte er langt mer komplekse enn tenkt. I så måte dekker man mange kompetansemål ved å gjennomføre en aktivitet fremfor ensidig fokus på enkelte kompetansemål. Aktivitetene er ofte så komplekse at de fordrer samarbeid og relasjonsbygging blant lærere og elever. Aktivitetene blir derfor også en del av den generelle delen av læreplanene og den er også i en langt mer reel kontekst, enn hva et klasserom kan tenkes være. Realiteten på hvorfor du må holde deg tørt når du overnatter i naturen er påfallende mye enklere å forstå i det øyeblikket du fryser og ikke har tørre klær igjen, og neste tørkemulighet er om 24 timer.

Elevene opplever en høyere grad av læring ved å oppleve dette enn å bli fortalt det i et klasserom. Dette tenker jeg er dobbelkretslæring. Elevene blir ikke fortalt at de må ha med seg tørre klær, de må bokstavelig talt oppleve det på kroppen hvordan det er å ikke pakke

riktig. Dette gjør at de forstår grunnen til problemet, nemlig det at de fryser, og gjør noe med det (Rennemo, 2019:112). Rennemo (2019) påpeker videre at de fleste lærer best i stimulerende lærings situasjoner hvor elevene kan utforske på en trygg og lekende måte. Jeg anser elevene ved skolen, og da særlig elevene på linja for å være en del av det profesjonelle læringsfellesskapet. De er i stor grad del av en prosess hvor det legges vekt på læring, samarbeid, resultat og sosiale ferdigheter (Nordahl & Hansen, 2018, s.14).

6.5.2 Dedikerte lærere og et godt læringsfellesskap

Et av funnene som har gjort et stort inntrykk på meg etter å ha intervjuet de tre lærerne, er hvor dedikerte de er til faget, skolen, hverandre og ikke minst elevene. Jeg opplever tre lærere som virker sammen i et godt fellesskap, de er trygge på hverandre og de gir hverandre støtte. Lærerne setter seg selv til side, for å kunne gi elevene en trygg og god skolehverdag, med praksis nær læring. Lærerne er også trygge på elevene og har delegert mye ansvar til elevene, noe som innebærer at elevene har medvirkningsmuligheter og at de inngår i læringsfellesskapet på linja.

Dette læringsfellesskapet har mange likhetstrekk med det Gotvassli (2020) omtaler som praksisfellesskap. Praksisfellesskapet oppstår gjennom sosialt fellesskap og rundt arbeidsoppgaver, og det har sine egne koder som må læres. Læring i praksisfellesskapet krever en opparbeidet legitim rolle, som starter med perifere oppgaver før deltakelse i kjerneaktivitet (Gotvassli, 2020:55). Elevene på linja starter i dette praksisfellesskapet med observasjon av oppgaver for så å etter hvert få mer ansvar. På denne måten vil praksis i fellesskapet over tid utvikle seg til regler og rutiner for atferd. Denne atferden kan være vanskelig å gjøre eksplisitt til personer utenfor praksisfellesskapet, da den er intern og naturlig for de som er deltakere.

Som vi kan lese i innledningen har ikke den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet økt kunnskapsnivået hos elevene så mye som intensjonene for rammeplanen var. Kan det tenkes at det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen ikke er sterkt nok? Det kan være verdt å minne om at læring ikke bare omfatter det faglige, men også de sosiale ferdighetene og kanskje det siste ikke vies nok oppmerksomhet i skolen (Nordahl & Hansen, 2018:14). Jeg opplever at skolen jeg har undersøkt har en to-delt oppfatning av dette, hvor lærere og elever på linja står i et sterkt profesjonelt læringsfellesskap, mens dette ikke er fullt så sterkt blandt lærere og elever på fellesfag.

Skulle jeg tatt denne oppgaven videre, ville jeg undersøkt hvordan motivasjonen for kunnskapsdeling på tvers av ulike seksjoner kan styrkes og hvordan ledelsen konkret kan legge bedre til rette for dette slik at målene som er satt i Fagfornyelsen kommer litt nærmere. Jeg tenker jeg ville lagt samme kriterier til grunn ved en slik undersøkelse, men ville høyst sannsynlig også inkludere ledelsen. Det er interessant å se om deres erfaringer harmonerer med lærernes.

Som nevnt i starten av oppgaven er jeg også nysgjerrig på om jeg hadde fått de samme resultatene hadde jeg undersøkt på den videregående skolen jeg jobber på. Min antakelse er at jeg ville fått noenlunde de svarene og refleksjonene selv om informantene var helt andre lærere.

Kapittel 7: Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg utforsket forholdet mellom samarbeidskultur og læring. Dette har jeg gjort ved hjelp av følgende problemstilling:

Hvordan påvirker arbeidsorganiseringa samarbeids- og læringskulturen mellom lærerne i skolen?

Ved hjelp av to forskningsspørsmål har jeg søkt å få svar på hvordan et utvalg lærere opplever samarbeidskulturen ved sin skole og hvordan den påvirker kunnskapsdeling og læring ved skolen.

Som nevnt i metodekapittelet var vi to som begynte på oppgaven. Jeg ser i ettertid at jeg burde skånet meg selv for mye frustrasjon, ekstra jobb og i overkant mye press ved å be om å få skrive oppgaven alene på et mye tidligere tidspunkt enn jeg gjorde. Emnet for oppgaven og problemstilling ville da sannsynligvis vært en annen, i hverfall ville jeg hatt en annen vinkling. I tillegg hadde jeg lagt opp løpet på en annen måte, når jeg da ikke ville hatt noen å vente på. Det har vært en ensom og stor jobb å gjennomføre dette alene, ikke minst å forholde seg til det faktum at man skal diskutere med seg selv. Dette vil jeg tro hadde vært en annen opplevelse hvis jeg hadde visst jeg skulle skrevet alene helt fra start.

Jeg opplever at det har vært vanskelig å begrense seg. Jo mer jeg har lest og skrevet, jo mer ønsket jeg å ha med i denne oppgaven. Jeg antar at dette er en treningssak og ved neste korsvei vil jeg nok gjøre dette bedre. Jeg håper og tror allikevel at jeg har fått belyst problemstillingen og analyse spørsmålene mine på en ok måte.

På tross av dette har arbeidet med denne masteroppgaven vært særdeles lærerikt. En oppgave av et slikt omfang gjør at man virkelig må dykke ned i litteraturen og bli der en stund. Ved siden av mer enn full jobb, har det til tider også vært krevende. I perioder har jeg vært i skrivebobla, mens i andre perioder har det blitt mindre skriving, da tiden ikke har strukket til. Det siste har nesten vært mer krevende, da hjernen jobber med oppgaven, selv om man egentlig ikke har tid. Gjennom å lese, analysere og reflektere har jeg dog sakte, men sikkert fått mer forståelse for emnet. Jeg har satt meg inn i teori og empiri og opplever at jeg har fått bedre oversikt og vesentlig mer kunnskap.

Jeg har lagt ned utallige timer på å produsere tekst, men enda mer tid på å først finne den røde tråden for så å forsøke å holde den gjennom hele oppgaven. Jeg har måttet minne meg selv på

at det er utenforstående som skal lese det ferdige produktet. Jeg har også brukt mye tid på å formulere meg og å passe på at jeg refererer riktig. Det siste syns jeg har vært vanskelig, da jeg opplever at det er mange regler som skal følges og en tung tradisjon som skal ivaretas. Det er i grunn litt skummelt. Jeg har forsøkt etter beste evne å gjøre dette riktig.

Når det er sagt har jeg lært mye av selve prosessen med å skrive denne oppgaven, i tillegg til det faglige. De siste ukene har jeg innsett at jeg må stole på meg selv og at dette er et godt nok gjennomført arbeid som jeg håper kan bidra til mer forståelse for hvordan organisering, samarbeid og læring ved videregående skoler fungerer og burde fungere.

Litteraturliste

Filstad, C. (2010). Suksesskriterier for etablering av en sterk læringskultur. *Magma*, årgang 13 (3), s. 63-70/1500-0788/ <http://hdl.handle.net/11250/93362>

Gjørund, Peik & Huseby, Roar. (2016). *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi* (4. utg.) Cappelen Damm Akademisk.

Gotvassli, Kjell Åge. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utg.) Fagbokforlaget.

Gotvassli, Kjell Åge. (2021). *Henry Mintzberg: om organisasjon, strategi og ledelse*. Cappelen Damm akademisk.

Grytan, Eva. (09.05.2014). *Lærerkulturens betydning for skolen som lærende organisasjon*. (Masteroppgave, UiO). <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41431/Master--Grytan-Finale.pdf?sequence=1>

Hernes, T. (2016). *Organisering i en verden i bevegelse*. Cappelen Damm Akademiske.

Jaatun, Beate Elisabeth Rikardsen. (Januar 2022). *Tverrfaglig samarbeid i den videregående skole -En kvalitativ studie av hvordan fagfornyelsen påvirker det tverrfaglige samarbeidet i den videregående skole* (Masteroppgave, NTNU). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3034226/no.ntnu%3ainspera%3a118880582%3a49713624.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jakobsen, D. I. & Thorsen, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Jenssen, Mette Marit Forsmo og Nordahl, Thomas. (2022) Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/profesjonelle-laringsfellesskap-og-lareres-undervisningspraksis/>

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Justesen, Lise og Mik-Meyer, Nanna. (2010). *Kvalitative metoder- i organisasjons- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.

Klev, Roger og Levin, Morten (2021). *Forandring som praksis* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kulturtanken. (2024, januar). *Om DKS*. Dks.no <https://www.denkulturelleskolesekken.no/>

MOT Norge. (2024, januar). *Hva er MOT*. Mot.no. <https://www.mot.no>

Nybakken, Else-Marit (2016). *Hvordan organisere lærernes arbeid med tanke på å få til kompetansedeling?* (Masteroppgave, NTNU).

<https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1273382210/Masteroppgave+2016+Else-Marit+Nybakken.pdf/c9aa8c8d-c5e6-4611-a694-7f3d14fb1b68>

Nordahl & Hansen. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal forlag.

Regjeringen.no (u.å.), utgitt av forskning- og utdanningsdepartementet. *Kunnskapsløftet-reform i grunnskole og videregående opplæring*

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Regjeringen.no (05.07.2019). *Strategi for fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>

Regjeringen.no (08.11.2022). *Ansvar til kommunen, fylkeskommunen og staten*.

Kunnskapsdepartementet. [Ansvar til kommunen, fylkeskommunen og staten - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Rennemo, Ø. (2019). *Å lede læring*. Universitetsforlaget.

Soldal, Helene. (Mai 2020). *Lærersamarbeid for læreres læring og utvikling. En kvalitativ intervjustudie om lærersamarbeid* (Masteroppgave, OsloMet).

[Soldal skut2020.pdf \(oslomet.no\)](https://www.oslomet.no/utdanning/utvalgte-utdanningsstudier/soldal-skut2020.pdf)

Storrønning, Y. (2022). *Fagfornyelsens intensjoner, prosesser og praksiser – rapport fra evaluering av fagfornyelsen* (Fagark 2022:11). Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/fagfornyelsens-intensjoner-prosesser-og-praksiser--rapport-fra-evaluering-av-fagfornyelsen/>

Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, Aksel. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4. utg.). Gyldendal.

Utdanning.no. (2022, 13. Desember). *Norges utdanningssystem- før og nå*.

<https://utdanning.no/tema/foreldre/norges-utdanningssystem--og-na>

Fylkeskommunene, KS og Utdanningsdirektoratet. (2024). *Utdanningsprogrammene*.

Vilbli.no <https://www.vilbli.no/nb/no>

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide:

Bakgrunnsinformasjon

Stilling

Arbeidstid

Antall år som lærer?

Antall år som lærer ved denne skole?

Hva er dine arbeidsoppgaver?

Hva er dine ansvarsområder (kontaktlærer, jobber i flere klasser etc.)

Hvilken utdanning har du?

Arbeidsorganisering og arbeidssituasjonen

Beskriv en vanlig dag på jobb for deg.

Ansvarfordeling

Oppgavefordeling

Hvordan planlegger dere arbeidet på trinnet?

Jobber i team?

Hvem deltar?

Har dere faste rutiner for hvordan dere organiserer arbeidet, eller varierer det fra semester til semester (fleksibelt)

Diskuterer dere hvordan arbeidet skal organiseres? Hvem deltar, hvem tar beslutninger om evt endringer

Er det opp til den enkelte å bestemme hvilke undervisningsmetoder som skal brukes?

Hvem bestemmer når oppgavene skal utføres?

Hvordan opplever du at arbeidshverdagen din er?

Opplever du at du har innflytelse på egen arbeidshverdag?

Kan du gi et eksempel? Beskriv/forklar

Opplever du at du får gjort en god jobb?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Får du tilbakemelding på jobb du gjør?

Hvem får du tilbakemelding fra?

Hva får du tilbakemelding om?

Hva motiverer deg, eventuelt begrenser deg i din arbeidshverdag?

Er det noe du liker spesielt godt ved jobben din?

Er det noe du liker mindre godt i din arbeidshverdag?

Har dere vært gjennom endringer på din arbeidsplass i den senere tid?

Hvilke endringer?

Hvordan ble de gjennomført?

Hvilke konsekvenser har det hatt for din arbeidshverdag?

Arbeidskultur

Hva snakker dere kollegaer imellom om?

I lunsjen?

Deler dere lunsjrom?

På møter?

Hvem snakker med hvem (trinn/avdeling)

Hva snakkes dere ikke om?

Opplever du at dere har ulike forståelse når det gjelder hvordan arbeidet er organisert?

Andre ting dere har ulike oppfatninger om?

Hvordan påvirker det arbeidshverdagen din?

Hvordan påvirker det kollegaer imellom?

Samarbeidskultur (Samarbeidsarena, samarbeidsformer)

Fortell om hvordan samarbeidet mellom kollegaer foregår

Hvilke samarbeidsarenaer har dere?

Hvordan fungerer dette samarbeidet?

Hvordan samarbeider dere på samme trinn?

På tvers av avdelingene?

Hva samarbeidet dere om?

Har dere faste møter?

Lærermøter?

Faste møter med ledelsen?

Hvem tar beslutninger?

Opplever du som lærer å ha innflytelse på de beslutningene som blir tatt?

Hvem tar initiativ til å arrangere felles møter/ informasjon på mail, trinnmøter med mer?

Hvem deltar?

Hva blir tatt opp og diskutert på disse møtene?

Opplever du at du kan ta opp saker som omhandler arbeidshverdagen?

Hva snakkes det ikke om?

Hva tenker du er viktig for et godt samarbeid?

Hvordan opplever du at samarbeidet er mellom lærerne?

Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom lederne og lærerne?

Hvilke utfordringer opplever du, når det gjelder samarbeid?

Er det noe du tenker kunne vært gjort annerledes når det gjelder samarbeidsformer?

Opplever du at lærerne på de ulike avdelingene praktiserer samarbeid ulikt? Beskriv.

Læring og kunnskapsdeling

Hvordan opplever du at det er lagt til rette for deling av erfaringer mellom kolleger på din avdeling?

I hvilke fora deler dere erfaringer?

Er det regelmessige møter hvor deling av erfaringer er på agendaen?

Hvem er i tilfellet til stede?

Deler du aktivt av dine erfaringer?

Opplever du at andre deler sine erfaringer?

I tilfelle hvorfor ikke?

Hvilke erfaringer har du med å ta opp saker som omhandler arbeidssituasjonen? Eksempler.

Hva skjedde i etterkant?

Ble det tatt opp videre?

Ble det gjort noe med det?

Finnes det en felles forståelse for betydningen av læring?

Kan deling av kunnskap og erfaringer bidra til kompetanseheving?

På hvilken måte?

Avsluttende spørsmål:

Hva mener du kunne vært gjort for å utvikle arbeidsplassen din?

Når det gjelder læring

Når det gjelder kunnskapsdeling

Når det gjelder samarbeid

Når det gjelder det organisatoriske

Er det noe mer rundt kunnskap og arbeidshverdagen din som ikke har kommet fram i dette intervjuet du ønsker å si noe om?

Takk for at du stilte opp og delte dine tanker og erfaringer.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Informasjonsskriv i forbindelse med deltakelse i forskningsprosjekt

Arbeidskultur og læring i skolen.

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med skolen som organisator

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter ved Nord universitet som skal skrive en master i kunnskapsledelse om arbeidskultur og læring. Formålet med prosjektet er å få innsikt i betydningen arbeidskultur har for læring mellom kollegaer på arbeidsplassen. Dette er en forespørsel om deltakelse for å bidra til vår forskning.

Hva innebærer deltakelse i studien

For å belyse vår problemstilling, ønsker vi å intervjuere lærere ved videregående skole, fortrinnsvis lærere på programfag, felles fag og lærere som underviser begge steder. All informasjon som samles inn vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å spore informasjonen tilbake til de som har deltatt i prosjektet. Intervjuet tar en time, og det er ønskelig å gjøre opptak av intervjuene. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene vil anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest 1. oktober 2023.

Deltakelse er frivilling og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, uten å begrunne dette. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Vi håper du har mulighet til å delta. Nedenfor finner du en samtykkeerklæring som vi ønsker du kan skrive under på hvis du ønsker å delta.

Hvis noe er uklart og du har spørsmål kan du sende en e-post til kristin.ellefsen@student.nord.no eller jonny.a.svensli@student.nord.no. Studien er meldt til SIKT, tidligere NSD.

Vedlegg:

1. Samtykkeerklæring
2. Godkjenning av prosjektet fra Sikt, tidligere NSD.

Med vennlig hilsen

Kristin Ellefsen og Jonny Svensli

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med tema som omhandler arbeidskultur og læring. Jeg samtykker til å delta i intervju, og samtykker i at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet i oktober 2023.

(Underskrift og dato)

Vedlegg 4 Oppdatert godkjenning fra Sikt



Norsk ▾ Kristin Ellefsen ▾

[Meldeskjema](#) / [Arbeidskultur og læring i skolen. En kvalitativ studie av læreres erfaringer med skole...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 03.10.2023 ▾

Referansenummer

784168

Vurderingstype

Automatisk

Dato

03.10.2023

Tittel

Arbeidskultur og læring i skolen. En kvalitativ studie av læreres erfaringer med skolen som organisator

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Ledelse og innovasjon

Prosjektansvarlig

Hege Eggen Børve

Student

Kristin Ellefsen

Prosjektperiode

20.03.2023 - 07.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.12.2023.

[Meldeskjema](#)



Vedlegg 5 Første godkjenning fra Sikt

[Meldeskjema](#) / [Arbeidskultur og læring i skolen. En kvalitativ studie av læreres erfari...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

784168

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

18.03.2023

Tittel

Arbeidskultur og læring i skolen. En kvalitativ studie av læreres erfaringer med skolen som organisator

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Ledelse og innovasjon

Prosjektansvarlig

Hege Eggen Børve

Student

Jonny Svensli

Prosjektperiode

20.03.2023 - 01.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2023.