

Førord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen for mitt masterstudium i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Reisen til målet har vært utfordrende og krevende, men lærerikt.

Det er mange som fortjener en takk for støtten, gode råd og veiledningen underveis. Takk til informanter som tok seg tid til å dele sin skolehverdag og erfaringene sine med meg. Stor og varm takk til min veileder Halvor Hoveid for støtte, oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger. Du har ledet meg gjennom denne prosessen ved å vise engasjement og faglig dyktighet.

Takk min kjære familie.

Til Juho.

Trondheim 26.5.2017

Eliisa Simula

Sammendrag

Denne masteroppgaven vil belyse hvordan fem lærerne på yrkesfag i en videregående skole opplever samarbeid i den gruppen lærerne tilhører. Formålet med studien er å forstå meningsinnholdet i lærernes egne fortellinger, deretter beskrive og analysere lærernes erfaringer om muligheter og utfordringer i dette samarbeidet. Hensikten er å få innsikt i og økt forståelse for lærernes verden i skolen ved å benytte Edgar Scheins modell for kulturanalyse. Modellen skiller tre nivåer: artefakter og atferd, verdier og normer og grunnleggende antakelser.

Studien er en kvalitativ studie med fenomenologisk hermeneutisk tilnærming og tar for seg kulturforståelse i lærersamarbeid. Lærerne i denne studien forstås som en sosial enhet, en subkulturell gruppe i skolen.

Med utgangspunkt i problemstillingen: Hva kjennetegner lærersamarbeid i uformelle og formelle møter? Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer ble empiri samlet inn gjennom observasjon og brevmetode. Disse metodene belyser ulike sider i lærernes virkelighet og sammen gir de empiri som representerer et utsnitt av fenomenet lærersamarbeid.

Funn i analysen antyder at lærerne opplever de gjør en god jobb sammen. Lærernes felles elevsyn ser ut til å være det bærende elementet i samarbeid. Lærerne opplever utfordringer i tverrfaglig samarbeid og skolens organisatoriske og fysiske rammeverket som begrensende til samarbeid. I tillegg avdekker funn verdikonflikt knyttet til møtevirksomhet, i bruken av den samlede ressursen som ligger i lærernes ulike kompetanse og i bruken av ny kompetanse. Funn tyder på at gruppen har lært gjennom felles opplevelser å tilpasse seg interne og eksterne utfordringer. Dette innebærer at lærerne identifiserer seg med gruppens grunnleggende antakelser slik at samarbeid i gruppen oppleves som riktig.

Abstract

This thesis involved a qualitative study on how five vocational high-school teachers have experienced collaboration in their group work. I sought to understand the meanings of teachers' stories to describe and analyze their experiences with the opportunities and challenges of collaboration, and to clarify their world at school using Edgar Schein's model for cultural analysis and its aspects of artefacts and behavior, values and norms, and basic assumptions.

Using a phenomenological hermeneutic approach to generate a cultural understanding of teacher collaboration, I viewed teachers as a social unit and subcultural group in the school. To identify what characterizes teacher cooperation in informal and formal meetings empirically collected data of teachers' experiences with opportunities and challenges via observations and lettering which highlighted aspects of their realities and furnished empirical evidence of the phenomenon of teacher cooperation.

Findings of analysis suggests that teachers think that they are collaborating well, particularly supported by the goal of helping students. However teachers also reported challenges in interdisciplinary cooperation limits to the school's organizational framework and value-based conflicts in meetings activities and in using their inherent resources and skills as well as mobilizing new skills. In sum as group the teachers have learned through common experiences to adapt to internal and external challenges and come to identify with the group's basic assumptions insofar as they view the group's collaboration as successful.

Innhold

| | |
|--|------------|
| FORORD | I |
| SAMMENDRAG | III |
| ABSTRACT | V |
| INNHold | VII |
| 1. INNLEDNING | 1 |
| 1.1 PRESENTASJON AV TEMA | 1 |
| 1.2 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING | 5 |
| 1.3 HVORFOR ER STUDIEN MED KULTURFORSTÅELSE OM LÆRERSAMARBEID VIKTIG?..... | 8 |
| 1.4 TIDLIGERE FORSKNING | 9 |
| 1.5. OPPGAVENS STRUKTUR..... | 13 |
| 2. TEORI | 15 |
| 2.1 KULTURANALYSE..... | 15 |
| 2.2 KULTUR | 17 |
| 2.3 HANDLINGSTEORI | 19 |
| 2.4 KULTURNIVÅER | 20 |
| 2.5 EN GRUPPE LÆRERE..... | 23 |
| 2.6 LÆRERSAMARBEID I TEAM | 27 |
| 2.7 DEN PROFESJONELLE LÆREREN | 29 |
| 2.8 LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV | 29 |
| 3. METODISK TILNÆRMING | 33 |

| | |
|---|-----------|
| 3.1 PASSIV OBSERVASJON | 34 |
| 3.2 BREVMETODE | 36 |
| 3.3 UTVALG AV DELTAKERE OG ETISKE VURDERINGER | 37 |
| 3.4 BEARBEIDING OG ANALYSE AV EMPIRI | 39 |
| 3.5 KVALITET I KVALITATIV FORSKNING | 40 |
| 3.5.1 Reliabilitet..... | 40 |
| 3.5.2 Validitet | 41 |
| 3.5.3 Overførbarhet..... | 42 |
| 4. ANALYSE..... | 43 |
| 4.1 INNLEDNING | 43 |
| 4.2 ARTEFAKTER OG ATFERD | 43 |
| 4.2.1 Møtekultur..... | 44 |
| 4.2.2 Fysiske artefakter..... | 46 |
| 4.2.3 Kultur i dialogen..... | 49 |
| 4.2.4. Delingskultur..... | 52 |
| 4.3 FELLES VERDIER OG NORMER..... | 52 |
| 4.3.1 Felles elevsyn | 53 |
| 4.3.2 Kultur for tidsbruk..... | 54 |
| 4.3.3 Lærernes kompetanse og rolle..... | 54 |
| 4.4 GRUNNLEGGENDE ANTAKELSER | 57 |
| 4.4.1 Rollefordelingskultur..... | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 4.4.2 Vi-kultur | 58 |
| 4.4.3 Holdninger | 59 |
| 4.5 KONKLUSJON | 61 |
| 5. DISKUSJON | 63 |
| 5.1 FELLES ELEVSYN – DET BÆRENDE ELEMENTET I LÆRERSAMARBEID | 63 |
| 5.2 OPPLEVD TID | 66 |
| 5.3. OPPLEVD ROLLEFORDELING..... | 72 |
| 5.4. OPPLEVD SAMARBEID | 73 |
| 5.4.1 Opplevd tverrfaglig samarbeid | 74 |
| 5.4.2 Artefakter som påvirker samarbeid..... | 77 |
| 6. OPPSUMMERING..... | 78 |

Vedlegg 1. Kvittering fra NSD

Vedlegg 2. Informasjon til lærere

Vedlegg 3. Spørsmål til lærere

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Denne studien er en kvalitativ studie med fenomenologisk hermeneutisk tilnærming og tar for seg kulturforståelse for lærersamarbeid til en gruppe lærerne på ulike yrkesfag i en videregående skole. I følge Postholm (2005:45) har fenomenologi både en sosial og individuell betydning og gjennom hermeneutikk kan lærersamarbeid tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2003). Kultur blir ikke til uten menneskemøter og menneskelig erfaring og nettopp gjennom fenomenologi og hermeneutikk ønsker jeg å beskrive lærernes subjektive erfaringer om fenomenet lærersamarbeid.

Tanken er at når lærerne i en avdeling i videregående skole samarbeider utvikler lærerne en kultur som kjennetegnes av samarbeid. Fokus i studien er rettet mot de muligheter og utfordringer lærerne erfarer i samarbeidet, samt hvilken betydning samarbeidet har på lærernes felles praksis i den avdelingen lærerne tilhører. Schein (2015:2) hevder at organisasjonskulturer skapes av ledere og at ledelsen er viktig når det gjelder utvikling av samarbeidskultur i skolen. Denne studien retter fokuset på lærerne, som en subkulturell gruppe i videregående skole. Lærersamarbeid som er tema i denne studien kan forstås med det Fullan (2014) beskriver som kollektiv kapasitet. Det vil si at kollektiv kapasitet er mye mer enn hva den enkelte lærers kompetanse og ressurser (Fullan, 2014). Dette innebærer at kompetansen og erfaringer hos den enkelte lærer betraktes som ressurs til den samlede kompetansen i gruppen.

Begrunnelsen for valgt fokus er lite eller ingen forskning med kulturforståelse i lærersamarbeid og mine erfaringer som yrkesfaglærer i videregående skole herunder voksenopplæring og psykologi. Jeg har opplevd lærersamarbeid som var preget av informasjonsdeling eller deling av undervisningsopplegg grunnet tidsmangel og lærernes ulike timeplan. Samtalene med kolleger knyttet til elevarbeid opplevde jeg mest givende i lærerværelset under lengre pauser.

For å unngå tidligere erfaringenes påvirkning har jeg vært bevisst på å ha en åpen holdning til erfaringene lærerne beskriver, mine fortolkninger av observasjoner og til de ulike fasene i forskningsarbeid.

Lærersamarbeid er situasjonsavhengig og jeg tolker mine erfaringer ut fra mitt perspektiv og faglig ståsted. Deltakerne møter sin skolehverdag med sitt perspektiv og opplever ulike situasjoner og hendelser i skolen ut fra sin fortolkningsramme. Det er nettopp dette jeg har forsøkt å ha i bakhodet under hele forskningsprosjektet.

Deltakerne i studien er fem lærere på ulike yrkesfag i videregående skole. Lærerne jobber daglig i samme avdeling og danner en sosial enhet, en subkulturell gruppe innenfor den skolen de arbeider i. Videre i teksten omtales deltakerne enten som informanter, lærerne eller gruppen avhengig av konteksten som beskrives.

Det er mulig å legge mange betydninger inn i begrepet lærersamarbeid. Hargreaves (1996) beskriver fem ulike typer lærersamarbeid: balkanisering, påtvunget kollegialitet, fragmentert individualisme, kollegialt samarbeid og bevegelig mosaikk. Jeg velger å beskrive nærmere påtvunget kollegialitet og kollegialt samarbeid som jeg anser relevante i forhold til studien.

Påtvunget kollegialitet er obligatorisk, forutsigbart og bestemt fra ledelsen. Denne formen for samarbeid er fastsatt i tid og rom. Hargreaves (1996) hevder at dette samarbeidet kan være en måte for ledelsen å kontrollere og begrense lærersamarbeid. Et eksempel er ukentlige avdelingsmøter. Kollegialt samarbeid kjennetegnes av frivillighet og lærersamarbeid skjer i uformelle møter mellom lærerne. Dette samarbeid baserer seg på gjensidig tillit og fellesskap. Lærerne samarbeider ut fra egne behov og ønsker fordi de finner denne formen for samarbeid som meningsfylt (Hargreaves, 1996).

Jeg velger å fokusere på det lærersamarbeid som skjer mellom deltakerne i uformelle og formelle møter i deres arbeidshverdag. Samarbeid gjelder også erfaringsdeling, refleksjon og kompetanseutvikling knyttet til lærernes egen praksis.

Skoleforskere Dahl og Irgens (2010) hevder at skolen må legge til rette for at lærerne kan møtes jevnlig for å reflektere over ulike utfordringer i sin arbeidsdag. I følge Dahl og Irgens (2010) er det hvordan lærere bruker tiden som er satt til rådighet avgjørende for kvaliteten på lærersamarbeid. Dahl og Irgens (2010) hevder at ved å samarbeide vedlikeholder lærerne sine teoretisk kunnskap som tar utgangspunkt i forskning og praktisk kunnskap som kommer fra lærernes egne erfaringer.

Når lærerne samarbeider ved å ta utgangspunkt i nyere forskning vil det også gi lærerne økt forståelse for det de allerede vet noe om eller ikke har kunnskap om. Det vil si at samarbeid mellom lærerne kan sies å være en kilde til utvikling og fornyelse av felles praksis i den gruppen lærerne tilhører. Samarbeidsrelasjoner mellom lærerne som tar utgangspunkt i felles praksis fører til læring og utvikling hos lærerne og til økt læring hos elevene (Dahl og Irgens, 2010).

Felles praksis mellom lærerne betyr at lærerne deler en felles forståelse om elevenes læring og utvikling og at lærerne praktiserer dette i sin pedagogiske praksis. Det innebærer at lærerne utvikler et felles begrepsapparat og et språk som bidrar til å skape gjensidig felles forståelse og akseptering (Schein, 2015:131).

Kraft, Marinell og Yee (2016) i Stortingsmelding 21,(2016-2017:26) er i den oppfatning at skolen og lærerne skal selv utvikle seg for å kunne bidra til elevenes læring og utvikling. De påpeker at lærersamarbeid som har betydning for elevenes læringsutbytte legger vekt på å utvikle undervisning. I hvilken grad lykkes lærerne med dette samarbeid er avhengig av lærernes åpenhet om egen undervisningspraksis. Dette forutsetter at lærerne praktiserer kunnskap- og erfaringsdeling med kolleger (Kunnskapsdepartementet)

Helstad (2013) har undersøkt kunnskapsutvikling i videregående skole og hevder at lærerne vektlegger mer på samarbeid med sin nærmeste kollega enn forskningsbasert kunnskap. En av viktige funn var at lærerne opplever lærernes læring først og fremst som et individuelt ansvar, som blir støttet av kollegaene.

I stortingsmelding nr.21 (2016-2017:29) konkluderer ekspertgruppen med i analysen av norske dataene fra TALIS at en del av samarbeid i norske skoler gjerne er irrelevant både for den enkelte lærers undervisning og for utvikling av lærernes kompetanse gjennom læring av hverandre. Relativt mange lærere opplever at samarbeid i stor grad handler om å ordne det praktiske rundt undervisning (Kunnskapsdepartementet).

Forskningen viser at lærersamarbeid som påvirker og endrer lærernes praksis i klasserommet har betydning for elevenes trivsel og læringsutbytte (Meld. St. nr.21 (2016-2017:34)).

Lærerne opplever at skolene som legger vekt på observasjon og refleksjon over undervisning

er systematiske og målrettede i ulike utviklingsarbeid i skolen (Meld. St.nr.21 (2016-2017:29)).

Teorien i denne studien baserer seg hovedsakelig på Schein (1994:24) sin kulturanalytiske modell. Modellen som beskrives i kapittel 2, består av tre nivåer: Artefakter: synlige organisatoriske strukturer og prosesser, som er vanskelig å tyde, Synlige verdier (espoused values): strategiske mål og filosofier (synlige begrunnelser) og Grunnleggende, underliggende antakelser: ubevisste oppfattelser, tanker og følelser, som kilde til verdier og handlinger (Schein, 1994:24).

Schein (2015:14-16) refererer til Argyris og Schöns (1978) handlingsteori på nivå 2. og på nivå 3. Kort beskrivelse om handlingsteorien i kapittel.2. Schein (2015) beskriver det kulturelle knyttet til organisasjoner. Denne studien omhandler som tidligere nevnt lærerne på ulike yrkesfag som en subkulturell gruppe i en videregående skole.

Organisasjonskultur oppstår og utvikles innenfor organisasjonen over tid og påvirker hvordan organisasjonen fungerer. Samtidig kan man ikke utelukke betydningen av ulike grupper innenfor organisasjonen som deler et sett av grunnleggende antagelser (Jacobsen og Thorsvik, 2013:130). I følge (Alvesson (2002) i Jacobsen og Thorsvik (2013:152) er det mer hensiktsmessig å betrakte organisasjonskultur som en blanding av ulike subkulturer enn å betrakte kultur i organisasjoner som en entydig helhet.

Subkulturer i en videregående skole som i denne studien utvikles innenfor skolen og reflekterer skolens organisasjonsstruktur. Det vil si at organisasjonsstruktur skaper subkulturell mangfold som samhandler mer eller mindre med hverandre om ulike arbeidsoppgaver knyttet til yrkesutøvelsen. Skolen er inndelt til ulike avdelinger ut fra lærernes kompetanse og fag de underviser i. Det er naturlig at lærerne som har ansvar for de samme elever danner en egen avdeling der lærerne kommuniserer og samhandler om ulike arbeidsoppgaver faglig og tverrfaglig. Slik er lærerne medlemmer i ulike sosiale gruppen i skolen (Jacobsen og Thorsvik, 2013:151). Jacobsen og Thorsvik (2013:152) påpeker at ulike subkulturer kan eksistere side om side uten at det skaper problemer som fører til konflikt. Lærerne i en subkulturell gruppe kan slutte seg sterkt opp om skolens visjon og mål.

Samtidig bør man ta hensyn til det at strukturelt differensiering kan skape problemer. Lærerne i skolens avdelinger kan arbeide mot avdelingens mål i stedet for skolens overordnede mål. Dette skjer spesielt med sterke subkulturer (Jacobsen og Thorsvik, 2013:186).

Et sett felles standarder og formalisering vil skape en klar fordeling av oppgaver og ansvar. Som for eksempel i videregående skole har rektor det overordnede ansvaret og regler, lover og rutiner fungerer som veiviser til det hva som er riktig (Jacobsen og Thorsvik, 2013:186).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Presset mot lærerne og det arbeidet lærerne gjør for å ruste elevene til framtidige yrker og til å bidra i samfunnet kommer spesielt utenfra skolen. Endringene i kunnskapssamfunnet krever endringer i skolen og i yrkesutøvelsen hos lærere.

Karakteren i endringene er gjerne usynlige for lærerne fordi endringene er raske og mange samtidig, samt at lærerne lever selv som deltakerne i det arbeidsmiljøet der endringene skjer. Samfunnsendringene og ulike skolereformer har medført forandringer i skolen, som igjen har hatt betydning for utvikling av lærerrollen fra den individuelle til den samarbeidende lærer (Hargreaves, 2000; Dahl, 2004). Lærere jobber fortsatt individuelt men samarbeid mellom lærere utgjør en stor del av skolehverdagen.

Utdrag fra Stortingsmeldingen nr.30 (2003-2004:24) viser til tre forhold som må ligge til rette for at skolen skal kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.

For det første må lærere og skolelederen ha en nødvendig kompetanse. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling.
(Utdannings- og forskningsdepartementet)

Videre i samme melding defineres kompetansen til lærerne som er avgjørende for lærernes egen og elevenes læring og utvikling.

Lærerne må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over, og hvis nødvendig, endre egen undervisningspraksis. De må også ha sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, og de må ha yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere. (Meld. St.30 (2003-2004:40))

I følge Hargreaves (2000) spiller lærerne en viktig rolle når det gjelder endringer i skolen som organisasjon. Videre mener han at skolen kunne lære seg av bedrifter der kunnskap er mangfoldig og bred. Behovet for å utvikle skolen til mer samarbeidende fellesskap skaper utfordringer for skolen som en organisasjon og til lærere som profesjonelle yrkesutøvere (Fullan, 2014).

Hargreaves (2000) hevder at lærerne har utfordringer med å dele sin kompetanse og erfaringer fordi læreryrket tradisjonelt karakteriseres som individuelt. Lærerne som ser styrken og nytten av samarbeid skaper fellesskap preget av kreativitet, innovasjon og vekst og beveger seg mellom individualitet og samarbeid i sin yrkesutøvelse hevder Hargreaves og Fullan (2014:130). Intensjonen i lærersamarbeid er at hver enkelt lærer får muligheten til å være seg selv og får frem sin egen stemme når det gjelder læring og forbedring i gruppen (Fullan:130).

Med utgangspunkt i kravene kunnskapssamfunnet og skolen stiller overfor lærerne og ut fra mine egne erfaringer og refleksjoner som yrkesfaglærer i videregående skole argumenterer jeg for de metodiske valgene for å innhente empirisk kunnskap om fenomenet lærersamarbeid.

Formålet med studiet er å få innsikt i og økt forståelse for lærernes erfaringer om samarbeid i den gruppa lærerne føler tilhørighet til. Hensikten med studien er å forstå meningsinnholdet i lærernes egne fortellinger, deretter beskrive og analysere lærernes subjektive erfaringer om lærersamarbeid og hvilke muligheter og utfordringer lærerne selv opplever i det.

Tanken er at kulturanalysen vil bevisstgjøre lærerne om deres egen samarbeidspraksis som har betydning for felles forståelse og felles praksis. Felles forståelse innebærer i følge Schein (2015:143) at medlemmene i gruppen opplever en bestemt følelse, opplevelse eller aktivitet som *felles*.

Bevisstgjøringen kan åpne for dialog og refleksjon mellom lærerne, som igjen kan inspirere lærerne til å utvikle samarbeid. I følge Ehn og Löfgren (1986) vil kulturanalyse problematisere det velkjente i vår virkelighet.

Videre er tanken at samarbeid mellom lærerne kan knyttes tilbake til elevene gjennom undervisning. Kvaliteten i lærersamarbeid har på den måten betydning for elevenes skolearbeid og prestasjoner. I følge Irgens (2009) gjengitt i Postholm (2012:229) må skolen sette læring i sentrum hos lærerne og ledere gjennom systematisk samarbeid i den hensikt å bidra best mulig til elevenes læring og utvikling.

Norske skolepolitiske dokumenter fremhever betydningen av lærersamarbeid følgende:

"Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt. Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom." (Meld. St.11(2009:12))

Stortingsmeldingen nr.31 (2007-2008:42) påpeker forhold som har betydning for lærersamarbeid og dermed også elevenes læring og utvikling. Videre refereres det til forskningsresultater fra skoler som har samarbeid i fokus i sitt virke.

Læring i det daglige handler om å få tilbakemeldinger fra kolleger og ledere og å bli utfordret og støttet i arbeidsutførelsen. Det forutsetter stor åpenhet og tillit

mellom kolleger og mellom lærer og ledere. Undersøkelser viser at lærere som får hyppige tilbakemeldinger, oppnår bedre resultater med elevenes læring. Lærere ved skoler som i stor grad benytter kollektive arbeidsformer, har mulighet til å samarbeide om undervisningen og dele og reflektere over egen praksis. Lærere i disse skolene rapporterer selv om en større grad av variasjon i arbeidsmåter, bedre tilpasset opplæring, større bevissthet om læringsmålene og større bevissthet om læringsmiljøets betydning. (Kunnskapsdepartementet)

Norske skolepolitiske intensjoner og føringer uttrykker at ledelsen og lærerne har felles ansvar for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det vil si at det kollektive ansvaret for lærernes egen og elevenes læring og utvikling forutsetter at lederen og lærerne og lærerne imellom har evne til å samarbeide, er engasjerte og åpne for andres synspunkter.

Med følgende problemstilling ønsker jeg å belyse lærernes erfaringer:

Hva kjennetegner lærersamarbeid i uformelle og formelle møter? Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer.

Lærerne er en viktig del av skolens sosiale system, der ulike mennesker med ulik kulturell og faglig bakgrunn møtes, samhandler og kommuniserer med hverandre. Lærerne utformer sin sosiale virkelighet i skolen gjennom sine egne handlinger i ulike situasjoner. Dette innebærer at rollen som lærerne utfyller og erfaringer som lærerne utvikler er med på å gi mening til det lærerne gjør. Lærerne skaper relasjoner tvers over fag. Noen relasjoner fungerer godt og noen ikke. På den måten er lærere med på samhandlingsprosesser som Schein (1994, 2015) ser på som et sosiokulturelt fenomen.

1.3 Hvorfor er studien med kulturforståelse om lærersamarbeid viktig?

Arbeidene til Collins og Porras, 1994; Trice og Beyer, 1993; Keyton 2005 i Jacobsen og Thorsvik (2013:126) er blant de studier som viser at en sterk organisasjonskultur skaper fellesskap og tilhørighet hos medarbeidere og dermed kan være en viktig faktor for i hvilken grad organisasjonen lykkes med sin kjerneoppgave. Samtidig viser nyere forskning at slike

kulturer kan være hemmende for nytenkning og utvikling (Jacobsen og Thorsvik, 2013:146). I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at en organisasjon som videregående skole består av ulike subkulturer blant annet avhengig av lærernes fagområde. Lærerne kan i tillegg sin egen faggruppe tilhøre eller føle tilhørighet til andre grupper (Jacobsen og Thorsvik, 2013:152).

En tilnærming som tar for seg kulturforståelse i lærersamarbeid kan være med på å utvide forståelsen om den subkulturelle i skolen og dens betydning for skolens helhetlig kultur. Videre vil en kulturanalytisk tilnærming til lærersamarbeid åpne nye måter for å kunne forstå hva som skjer hos individet og gruppen når lærerne samarbeider. Denne tilnærmingen kan være med på å synliggjøre de følelser, tanker og handlinger hos lærerne som har innvirkning på individet i gruppen og på hvordan gruppen samarbeider.

Kulturforståelsen for lærersamarbeid gir oss innblikk i hvordan en gruppe lærerne fortolker og strukturerer ulike problemer som dukker opp i arbeidshverdagen. Slik sett kan lærerne finne ny mening i arbeidsoppgaver eller kvitte seg med rutiner som bedøver og begrenser samarbeid. Ved å løfte frem lærernes egne stemmer om utfordringer og muligheter de erfarer i samarbeid gir studien praksisfeltet ny kunnskap om fenomenet lærersamarbeid.

1.4 Tidligere forskning

Valget for tidligere forskningen knyttet til denne studien er det nærmeste som ble funnet om lærersamarbeid. Det finnes lite eller ingen forskning med kulturforståelse om lærersamarbeid. Forskningen som ble funnet tar gjerne for seg organisasjonskultur og ledelsens rolle i å utvikle en helhetlig kultur i skoleverdenen. Grunnet dette kan man si at denne studien tar en ny tilnærming til lærersamarbeid.

Forskningen viser at skoler som har fokus på samarbeid fungerer godt og gjør gode resultater. I disse skolene ser den autonome læreren at samarbeid mellom lærerne kan knyttes direkte til nytte av elevene. Forutsetningen for samarbeid er at lærere har tid til å samarbeide (Dahl, 2004; Hargreaves og Fullan, 2014). Hagesæter (2007) har undersøkt en norsk skole og hevder at norsk skole har lite tradisjoner der skolekultur kjennetegnes av samarbeid. Dette tross at oppgavene i dagens skole krever mer samarbeid mellom lærerne enn tidligere. Hagesæter (2007) peker på at samarbeid er en forutsetning til forbedring av

skolemiljøet og mener at den individualistiske skolekulturen som har en sterk tradisjon i norsk skole må endres til skolekulturer som kjennetegnes av samarbeid. Skoler preget av samarbeid vil også lykkes bedre med skoleutviklingstiltak hevder (Hagesæter, 2007).

Hargreaves og Fullan (2014:131) refererer til Rosenholtz som hevder at lærerne som samarbeider presterer bedre enn lærerne som jobber individuelt.

Profesjonslæring i endring/ProLearn (2008:6) er en norsk studie der forskerne har studert hvordan kunnskapssamfunnets krav til læring møtes av den enkelte profesjonsutøver og av profesjonene selv. Studien har fokusert på sykepleiere, allmennlærere, revisorer og dataingeniører. Når det gjelder endringer både i yrket og i kunnskapen ser lærerne for seg en noe langsommere endringstakt ut fra sine forventninger til faglig utvikling og endringer i skolens rolle i samfunnet enn de tre andre grupper. Forskerne ser denne variasjonen i sammenheng med forskjeller i hvilke læringsmuligheter gruppene tilbys og hvilke kunnskaps- og læringsnettverk de utvikler (Forskningsrådet, 2008).

Norske skolepolitiske intensjoner er fastsatt i nasjonale styringsdokumenter. Samarbeid mellom lærerne er vektlagt i lærerplaner og satses på i fylket. Slik sett styres kulturendring ovenfra i norsk skole. Føringer som stiller krav til gjennomføring av skolepolitiske intensjoner er blant annet Stortingsmelding nr. 28 og nr.11.

I Stortingsmelding nr.28 (2015-2016:67) Fag – Fordypning - Forståelse er det fastsatt at

"styring gjennom læreplaner og endringer i læreplanene kan ikke forstås utelukkende som prosesser som foregår ovenfra og ned. Skolen består av ulike aktører som fortolker og tar i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og sin eksisterende praksis."

(Kunnskapsdepartementet)

Stortingsmelding nr.11 (2009:12) Læreren – Rollen og utdanning sier følgende:

"Det kollektive ansvaret for den enkelte skoles samlede oppgaver har økt (...) dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere, og til samarbeid lærerne imellom." (Kunnskapsdepartementet)

Ulike studier viser til en reel sammenheng mellom lærersamarbeid, lærernes praksis og elevresultater blant annet Levine og Marcus (2010), Camburn, (2010), Parise og Spillane, (2010) gjengitt i Postholm, (2012).

Irgens (2012) har undersøkt utfordringene i seks skoler i Nord-Trøndelag om tidsbruk blant annet knyttet til spenningen mellom individuell og felles praksis. I flere skoler var det lagt til rette for mer tid til lærersamarbeid, men i evalueringen av undersøkelsen kom det frem at lærerne benyttet tiden som var avsatt til samarbeid til individuelle oppgaver som for eksempel til planlegging av undervisningen. Evaluering viste også at felles møter var preget av informasjonsdeling eller kortsiktige felles oppgaver.

Lee, Robinson, Sebastian og Allensworth (2010) i Helstad (2013:28) konkluderer med at utviklingen i lærersamarbeid både faglig og tverrfaglig er ikke god nok. Funnene i deres survey-studie viser at lærerne jobber fortsatt isolert i videregående skole i USA. En rekke nordiske studier som støtter disse funnene er blant annet (Ärlestig, 2008; Aamod og Turmo, 2007; Raaen og Aamodt, 2010 i Helstad, (2013:28). Raaen (2010) i Helstad (2013:28) påpeker at lærerne oppgir de savner kollegasamarbeid, men oppgir også de ikke har tid og mulighet til å ha fokus på kollegasamarbeidet.

Evalueringsrapport om alternative arbeidstidsordninger i skoleverket utført av Dahl, Bungum, Gullikstad, Hugaas Molden og Rasmussen (2002) viser at lærersamarbeid har betydning for lærerrollen som helhet og har stor betydning for elevene. Det ble gjennomført over hundre intervjuer og sendt spørreskjema til cirka 3000 respondenter. I evalueringen kom det frem at lærernes motivasjon for å fortsette i yrket øker, lærerne opplever de har mer tid til kontakt med elevene og undervisningen er mer elevorientert, samt at kollektiv ansvar for undervisningen ga bedre faglig innhold.

Videre opplevde lærerne at innflytelse for egen arbeidssituasjon ble større og lærerne ble synlige for hverandre som fagpersoner ved å samarbeide. Lærerne opplevde kollegaene som samtalepartnere som støtter, veileder og utfordrer hverandre. Nyansatte og nyutdannede lærerne opplevde samarbeid som kvalitetssikring grunnet tilbakemeldinger av erfarne lærere. De erfarne lærere syntes samarbeidet har gjort lærerarbeid mer givende og morsommere.

Problemet med team som fungerte godt var at lærerne møttes ikke lenger til lunsj og i pauser og møtene i skolenivå var blitt færre. Denne fragmenteringen av skolen medfører problemer til å finne felles arenaer uten at møtene oppfattes som unødvendige (Dahl et al. 2002).

Aamodt, Carlsten, Caspersen, Grøgaard og Røsdal (2006) har kartlagt yrkesfaglærernes kompetanseutvikling basert på analyser av norske dataene fra OECDs internasjonale lærerundersøkelse Talis 2013. Undersøkelsen viser at yrkesfaglærerne ønsker aktiviteter til egen kompetanseutvikling og mer praksisnær tilbud i forhold til dette. Yrkesfaglærerne opplever tett kontakt med bedrifter som en god form for egen kompetanseutvikling i tillegg til det de lærte i samarbeid med kolleger på skolen. Yrkesfaglærerne oppgir de har behov for kollegaveiledning i skolen og ser dette som en viktig uformell kompetanseutvikling i tillegg til det de lærte i kollegasamarbeid i skolen.

Videre viser funn at yrkesfaglærerne underviser mer i team, observerer hverandres undervisning, diskuterer mer den enkelte elevs læringsutvikling og noe mer felles faglig og yrkesmessig utvikling. Deling av undervisningsmaterieell forekommer i litt mindre grad blant yrkesfaglærere (Aamodt et al. 2006:24).

Noen skoler hadde valgt å samlokalisere programfaglærere og fellesfaglærerne på de ulike avdelingene for å utvikle samarbeid mellom disse lærerne. Flere av lærerne betraktet dette tiltaket som en del av kompetanseutvikling. Lærerne på de enkelte skoler opplevde at samlokalisering hadde blitt en arena for uformell kompetanseutvikling der flere så merverdien av å samarbeide for å øke sin egen og andres profesjonalitet og trivsel. Det var enighet blant lærerne at elevenes læring og utvikling er det primære målet, men mindre enighet om hvordan samarbeid og kompetanseutvikling for lærere skulle organiseres (Aamodt et al.:35). Funn peker på blant annet at lærersamarbeid er mer utbredt blant yrkesfaglærere enn blant lærerne i studiespesialiserende programmer og i fellesfagene (Aamodt et al.:52).

Nettopp grunnet lite forskning med kulturforståelse i lærersamarbeid ser jeg behov for å løfte opp lærernes egne stemmer gjennom denne studien. Gjennom deltakelse i studien vil lærerne forhåpentligvis bli bevisste på at de kan skape felles forståelse for hva samarbeid kan være på deres egen avdeling og skole.

Bevisstgjøringen kan utvide lærernes perspektiv på sin egen og felles praksis og være grunnlag for forbedring for samarbeid herunder undervisning. Dette innebærer positive ringvirkninger til elevenes læringsutbytte.

1.5. Oppgavens struktur

Kapittel 1. innledning til tema, problemstilling og begrunnelse til valgene knyttet til denne studien, samt tidligere forskning.

I kapittel 2. presenterer jeg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for å besvare problemstillingen: Hva kjennetegner lærersamarbeid i uformelle og formelle møter? Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer.

Kapittel 3. Metodisk tilnærming handler om metoder observasjon og brevmetode og hvordan jeg har gått fram for å samle inn empiri, samt etiske betraktninger.

I kapittel 4. analyserer og fortolker jeg det empiriske materialet jeg har samlet inn.

Kapittel 5. Diskusjon om det empiriske materialet ved hjelp av teori, teoretiske begreper og tidligere forskning.

I kapittel 6. oppsummering om konklusjoner knyttet til studiets problemstilling i lys av fortolkningen i kapittel 4.

2. Teori

Det teoretiske grunnlaget bygger jeg på hvordan Schein (2015) ser på dynamikken i kultur i sin modell for kulturanalyse. Teorigrunnlaget og valgte begreper vil belyse fenomenet lærersamarbeid. Det vil også gi meg bedre innsikt i og forståelse for fenomenet jeg studerer på. Schein (2015) beskriver kulturnivåer og deres betydning knyttet til organisasjoner. Denne oppgaven omhandler en gruppe lærerne som samarbeider om ulike oppgaver knyttet til deres arbeid der målet er å ruste elevene til arbeidslivet og til å bli anerkjent som samfunnets fullverdige medlemmer.

Før jeg går videre er det på sin plass å presentere det som i følge Schein (2015:94) og Ehn og Löfgren (2001:155) er viktig når man utforsker det kulturelle i en organisasjon eller i en gruppe.

2.1 Kulturanalyse

Når man foretar en kulturanalyse kan man bruke de teoretiske kategorier hos Schein (2015:95) som redskap til hvilke områder forskeren bør studere. Videre mener Schein at det finnes ikke noen regler for hva man skal observere. Forskeren avdekker ikke kulturen kun ved å observere. Her trenger forskeren engasjerte og motiverte informanter som gir forskeren innblikk i og forståelse for det som skjer i gitte situasjoner (Schein, 2015:95).

I et kulturanalytisk perspektiv veksler forskerens tankevirkosomhet i følge Ehn og Löfgren (2001:155) mellom de abstrakte og de konkrete, mellom samfunnsstruktur og individ, mellom historie og nåtid. Når forskeren er inne i feltet for å samle inn empiri er han eller hun insider, men i analysefasen endrer seg forskerens rolle til en outsider som kjølig betrakter hevder Ehn og Löfgren (2001:155).

Schein (2015:94) hevder at gjentatte møter mellom forskeren og informanter i deres naturlige miljø dreier seg om og utforske kulturen sammen. På den måten er *felles* innsats fra forskeren og informanter med på å danne empiri om de grunnleggende antagelsene som utgjør essensen i kulturen. Ved hjelp av informanter synliggjør forskeren de grunnleggende antakelser som definerer gruppens atferd samtidig som forskeren unngår subjektive feilvurderinger. Den beste måten å avdekke grunnleggende antakelser som definerer

gruppens eksistens er å undersøke kulturen sammen med informanter som lever i den kulturen som studeres (Schein, 2015:94).

For å få en forståelse, tilsvarende insiderens, av hvilke meninger som tillegges den atferd man kan observere, må forskeren samle inn tilstrekkelig data om hvordan mennesker kommuniserer. Dersom forskeren er i feltet en kortere tid, kan han eller hun forsøke å analysere de sentrale verdier som informantene retter seg etter i hverdagslige gjøremål (Schein, 2015:13).

Utgangspunkt i dette kan man si at lærerne som informanter i denne studien bidrar til å synliggjøre det usynlige som påvirker fenomenet lærersamarbeid som er tema i denne studien. *Felles* innsats som danner empiri kommer til syne i bruken av metodene observasjon og brevmetode, som beskrives i kapittel 3. Slik sett utforsker forskeren og lærerne det kulturelle i lærersamarbeid sammen. Empiri som danner grunnlaget til analyse farges av lærernes egne erfaringer og fortolkninger og forskerens faglig ståsted, perspektiv og forforståelse.

Schein (2015:36) nevner fire feller som kan føre til misforståelser eller gi en overflatisk analyse av en kultur:

1. Forskeren misforstår de kulturelle fenomeners *dynamiske konsekvenser*, som holder ting stabile for gruppe medlemmene.
2. Forskeren vektlegger den kulturelle læringsprosessen (sosialiseringen) og legger lite vekt på *innholdet* i det som faktisk læres (den egentlige kulturen).
3. Forskeren forveksler *deler* av kulturen med den kulturelle helheten.
4. Forskeren forveksler kulturens *overflatiske manifestasjoner* med det som er *essensen* i kulturen.

2.2 Kultur

"Mennesket er et kulturskapende og kulturbyggende vesen, og det er ved hjelp av kulturelle ressurser at det forstår og handler i verden."(Säljö, 2006:27)

Generelt kan man si at kultur er et sosialt fenomen som vokser fram i interaksjon mellom mennesker. Kultur er alt det som er mellom oss mennesker, som våre rutiner, vår atferd og språk vi kommuniserer med andre. Vi tilegner oss kulturens særegenheter fra det miljøet vi er født i. Det vil si at nasjonen, familie, venner og slekt har betydning for hvem vi er, hvordan vi ser på oss selv og omverdenen. Kulturen i det nære miljøet i oppveksten har betydning for hvordan vi tenker, føler og handler i ulike situasjoner. Slik sett har arv, vår oppvekstkultur, skole og utdanning formet oss til det vi er, samtidig som vi former kulturen i den verdenen vi lever i (Schein, 2015).

Vi tar våre virkelighetsoppfatninger, grunnleggende antagelser, verdier og normer med oss videre til yrkeslivet. I denne sammenhengen kan man si at kultur er de normer og verdier vi beveger oss med i den kulturen vi tilhører til i vår yrkesutøvelse (Schein, 2015).

Videre beskriver Schein (2015:4) kultur som en kompleks og dypt fenomen som vi har vanskelig å forstå. Samtidig gir forståelsen av kultur til en gitt gruppe oss muligheten til å forstå det ukjente som ligger bak enkelte individets eller gruppens atferd. På den måten vil studier av kultur gi oss forståelse for dynamikken i det subkulturelle som for eksempel i videregående skole.

Deltakerne i denne studien er lærerne som danner en subkulturell gruppe innenfor skolen der det også finnes andre subkulturelle grupper. Deltakerne er medlemmer i gruppen som samhandler daglig med hverandre om ulike oppgaver knyttet til yrkesutøvelsen. I følge Schein (2015:7) kan man si at en gruppe har utviklet en egen kultur, dersom gruppen kan avgrenses som stabil enhet med en felles erfaringsbakgrunn. Ut fra Schein forstår jeg det slik at gruppen i denne studien har utviklet en egen kultur i avdelingen. De har en felles historie på tre år i denne skolen og i avdelingen og deler ansvaret for samme elever.

Vi definerer kultur avhengig av vår forforståelse og i hvilken sammenheng vi bruker det. Det vil si at vi definerer kulturen eksistens og effekt på forskjellige måten fordi vi ikke er enige i hva den er (Schein, 1994: 16). Essensen i kultur forutsetter en strukturering eller interaksjon mellom ritualer, klima, verdier og atferd (Schein, 1994:18).

Begrepet kultur kan være med på å forklare det uforståelige eller ubegripelige ved en person eller en gruppe når det gjelder forhold som lærersamarbeid. Kulturen reduserer angsten og utryggheten vi mennesker opplever i møte med det uforståelige eller når vi får for mye informasjon fra våre omgivelser hevder Schein (2015:69).

Schein (2015:69) fremhever at de kulturelle løsninger som får oss til å slappe av er også med på å gjøre oss til motstandere mot endringer i den kulturen vi opplever vi tilhører. Ustabile og nye situasjoner som får oss til å føle angst har med våre antagelser å gjøre. Uansett om de nye antagelser er nyttige ønsker vi ikke å gi opp våre antagelser som gir oss trygghet og stabilitet.

Schein,(2015:7) legger følgende betydning til kultur:

Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller 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 til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene.

Schein (2015:7) har utelatt synlige atferdsmønstre i definisjonen fordi han mener at synlig atferd er alltid bestemt både av kulturelle forutsetninger og av betingelser som er situasjonsavhengige og som oppstår i de ytre omgivelsene. Med kulturelle forutsetninger mener han antakelser, oppfatninger, tanker og følelser som utgjør et mønster. Når vi *avgrensner eller definerer* en kultur kan regelmessigheter i atferd si noe om både kulturen og omgivelsene. Derfor trenger vi å avdekke de dype lagene før vi kan si noe er et kulturelt artefakt eller ikke hevder Schein (2015:8).

Definisjonen til Schein viser til en gruppe som deler et sett av grunnleggende antakelser. Denne gruppen tilpasser seg gjennom læring som tar utgangspunkt i tidligere og nye erfaringer, samt forandringer i yrkesutøvelsen. Læring i gruppen skjer gjennom ekstern og intern tilpasning som er utgangspunkt til grunnleggende antakelser (Jacobsen og Thorsvik, 2013:130).

Ekstern tilpasning handler om at gruppen lærer seg å mestre utfordringer og problemstillinger knyttet til omgivelsene. Intern tilpassing dreier seg om kommunikasjon og samhandling som bidrar til at gruppen i fellesskapet når de felles målene den har definert (Jacobsen og Thorsvik, 2013:130). Schein påpeker at gruppen definerer sin eksistens og dens kultur så lenge gruppen oppfatter den som riktig (Jacobsen og Thorsvik, 2013:131).

Det kulturelle til en gruppe er situasjonsavhengig og blir testet mot den virkeligheten gruppen praktiserer i ulike samhandlings- og kommunikasjonssituasjoner. Dersom gruppen ikke opplever de grunnleggende antakelsene riktige vil gruppen gjøre endringer i sin praksis. Hos Schein (2015) handler læring også om hvordan *lære bort* det kulturelle i gruppen *til nye medlemmer*.

Det vil si at nye medlemmer sosialiseres inn i gruppens verden gjennom å vise hva er den riktige måten å gjøre ting på, tenke og oppfatte på og føle på ulike tema og problemstillinger i ulike situasjoner. Disse kjørereglene vil vise de nye medlemmene hva som anses som riktig og galt i denne gruppen. Det gjelder både følelser og atferd. Følelsene påvirker meningsdannelsen om det miljøet der handlingene skjer (Jacobsen og Thorsvik, 2013:131).

2.3 Handlingsteori

Argyris og Schön (1996) hevder at vi bruker to forklaringsmodeller for å forklare vår egen og andres atferd: *espoused theory* (uttrykk teori) og *theory-in-use* (bruksteori). I følge Argyris og Schön (1996) bruker vi uttrykt teori for å rettferdiggjøre våre tanker, verdier og handlinger ovenfor oss selv og andre. Bruksteori er det som faktisk styrer vår atferd og som vi benytter i samhandling med andre. Vi er ikke alltid beviste på våre grunnleggende antakelser og derfor er det vanskelig for oss å endre disse.

I følge Argyris og Schön i Jensen og Roald gjengitt i Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik (2012:123) bruker vi våre kognitive strukturer for å forstå oss selv og andre. Våre handlinger er ofte automatiske og ubevisste og derfor oppdager vi ikke alltid at vår bruksteori og uttalt teori er forskjellige. Dette innebærer at det er ikke samsvar mellom våre bruksteorier og uttrykte teorier.

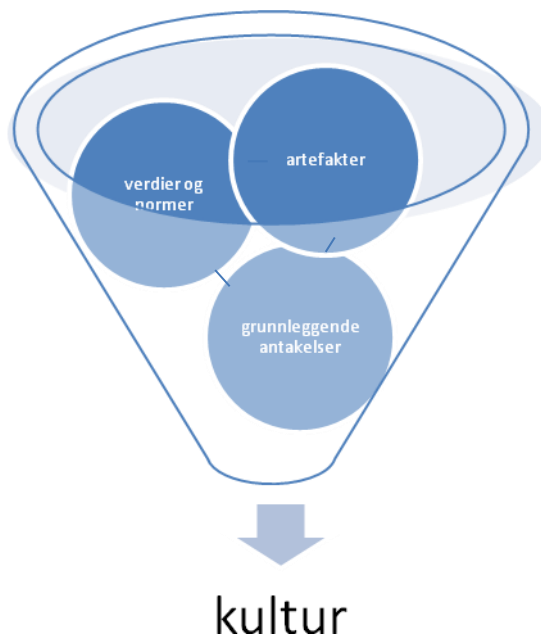
Når lærerne reflekterer over ulike tema i fellesskapet prøver de å finne mening i det de gjør i skolehverdagen. Slik vil lærernes ulike meninger komme til syne. Felles refleksjon kan være et utgangspunkt til bevisstgjøring av de ubevisste sidene i lærersamarbeid. Ved å samarbeide forhandler lærerne fram til felles handlingsprosesser. Lærerne går fra individuelle handlingsvalg til felles handlingsprosesser (Jensen og Roald i Postholm et al. 2012:134). Dette innebærer at informanter som gruppe etablerer samsvar mellom uttrykt teori og bruksteori. Å være bevisst på sin egen bruksteori er en del av det å være en profesjonell lærer.

Skolens uttrykt teori kommer til syne i form av skriftlige dokumenter som beskriver skolens formelle overordnede mål, hvilke lover og regler gjelder, som opplæringsloven og andre forskrifter. I tillegg uttrykker disse dokumentene verdier og normer skolen kan identifiseres med og hva som er skolens visjon om fremtiden. Skolens uttrykt teori definerer også pedagogikken som praktiseres i skolen. Dersom skolen synliggjør noe annet enn hva dens uttrykte teori forteller oss kan man si at det er ikke samsvar mellom skolens uttrykt teori og bruksteori.

2.4 Kulturnivåer

Her presenteres kulturnivåer som Schein (2015:11-15) kaller for kulturelle elementer, som påvirker hverandre gjensidig. Schein (2015) betrakter de grunnleggende antagelsene på nivå 3. som det essensielle – den kultur egentlig er. Verdier, normer og atferd er observerbare elementer for den kulturelle essensen.

Figur 1. Kulturnivåer, tilpasset fra (Schein, 2015:12).



"Grunnleggende antagelser er med på å forme verdier og normer, som igjen er med på å skape artefaktene. Samtidig vil artefaktene være med på å forme og forsterke normer og verdier, som igjen vil påvirke de grunnleggende antakelsene." (Jacobsen og Thorsvik, 2013:132)

Schein (2015:12-16) nivådeling:

Nivå 1.

Artifakter og atferd er de synlige som man kan se, høre og føle. Disse symbolene er de fysiske, atferdsmessige og verbale artefakter som er lett å observere, men vanskelig å tyde i fysiske rom og situasjoner en person eller en gruppe befinner seg i. Man kan studere de fysiske symbolene som omfatter alt fra fysiske omgivelser, teknologi og kunst, til hvordan medlemmer i gruppen snakker med hverandre og til medlemmenes observerbare atferd. Videre kan man observere hvordan skolens organisasjonsstruktur påvirker gruppens felles rutiner knyttet til lover og regler. I dette nivået er det observerbare i gruppen uttrykk til det som ligger under overflaten.

Nivå 2.

Verdier og normer er de kulturelle begrunnelser gruppen har for mål og strategier for å nå disse målene. Det er her gruppens felles visjon om veien til mål trer fram. Det vil si at gruppens felles verdier og normer påvirker all den aktiviteten i gruppen gjør for å gå en bestemt retning (Schein, 2015:13).

Schein (2015:13) hevder at all kulturell læring vil gjenspeile verdier og oppfatninger til en eller annen person i gruppen. Slik vil denne personen påvirke andre medlemmenes oppfatning av hva som «burde» være istedenfor hva som er. Schein mener at slik vil verdien gjennomgå en kognitiv transformasjon. Dette innebærer at når en løsning virker på et problem gang på gang og hele gruppen oppfatter dette, vil verdien etter hvert bli en felles antakelse i gruppen (Schein, 2015:14).

Det er kun verdier som gruppen får bekreftet av fysiske eller sosiale data som kan gjennomgå en slik transformasjon i følge Schein (2015:14) Sosial bekreftelse hos Schein er de verdier som regulerer blant annet det hvordan medlemmer i gruppen bør forholde seg til hverandre eller utøve makt. Slik vil sosial bekreftelse redusere angst og usikkerhet. I dette nivået er det viktig at gruppen tar hensyn til de grunnleggende antakelsene som er felles i gruppen for at forandring kan skje. Dette innebærer at grunnleggende antagelser er avgjørende for den enkeltes og gruppens læring og utvikling (Schein, 2015:14).

"En gruppe kan lære at det å inneha bestemte oppfatninger og antakelser, er nødvendig som et grunnlag for at gruppen skal kunne fortsette å eksistere." (Schein, 2015:14)

Schein (2015:14-15) refererer til Argyris og Schön (1978) og mener at når verdier ikke har grunnlag i tidligere kulturell læring kan de forstås med det Argyris og Schön (1978) beskriver som 'forfektede verdier' eller espoused values (uttrykte verdier). Disse synlige verdier omfatter gruppens sosiale virkelighet. Det vil si hvordan gruppen ønsker å fremstå og hvordan den faktisk handler. Dette innebærer at det ikke er samsvar på det mennesket sier og hva den gjør. Som for eksempel lærerne i gruppen kan si at samarbeidet i gruppen har alltid vært god, samtidig som gruppens medlemmer gir uttrykk for uløste problemer som stammer fra uenighet.

Dersom uttrykte verdier stemmer overens med de underliggende antagelser gruppen baserer sine aktiviteter på i arbeidsdagen, kan dette føre gruppen sammen. På den måten gir uttrykte verdier gruppen en følelse av identitet og av å ha en viktig oppgave (Schein, 2015:15).

Nivå 3.

Grunnleggende antakelser er de ubevisste ritualer, uskrevne regler og selvfølgeligheter som gruppen legger vekt på i arbeidsdagen. Grunnleggende antakelser definerer hvordan gruppen ser på mennesket, menneskets handlinger i gitte situasjoner og i omverdenen. Uten forståelse for grunnleggende antakelser kan man ikke tolke de observerbare og atferdsmessige uttrykk til gruppen.

Schein (2015:16) mener at grunnleggende antakelser tilsvarer Argyris (1976) theory-in-use (bruksteori), som faktisk styrer våre handlinger. Disse implisitte antakelsene forteller gruppemedlemmer hvordan de skal oppfatte, tenke og føle omkring ting i følge Argyris (1976) i Schein (2015:16).

Hasse (2012) hevder at forbindelsene skaper relasjoner mellom materialet og betydning og handlinger og betydning. Hun kaller disse forbindelsene til kulturens nettverk, som inkluderer og ekskluderer mennesker, artefakter og språk i organisasjoner. Kulturens grenser oppstår når noen forbindelser skjæres av og andre forsterkes.

I følge Hasse (2012) vil forbindelsene etter hvert skape forventninger som gjennom bekræftelse blir selvfølgeligheter i kulturens nettverk. Det innebærer at det utformes ulike roller som har ulike posisjoner i nettverket.

2.5 En gruppe lærere

Skolens organisasjonsstruktur definerer hvordan arbeidsoppgaver fordeles, koordineres og grupperes og hvem som har beslutningsmyndighet i følge Jacobsen og Thorsvik (2013:70). Slik sett påvirker skolens organisasjonsstruktur på dannelsen av en avdeling utgangspunkt i lærernes utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver. Organisasjonsstruktur i skolen angir i form av stillingsinstruks, skriftlige regler og bestemmelser hva som forventes av lærerne (Jacobsen og Thorsvik, 2013:120).

Informanter i denne studien danner en egen avdeling i en videregående skole ut fra utdanningsbakgrunn og det faget de underviser i.

Schein (2015:43) peker på at omgivelsene tvinger gruppen til å klargjøre sin primære oppgave ved å bestemme muligheter, begrensninger og valgene for gruppen. På den måten påvirker først omgivelsene hvordan kulturen for en gruppe former seg. Dersom kulturen er til stede vil gruppens felles antakelser ha betydning for hvordan omgivelsene blir definert og oppfattet på. Dette innebærer at styring av skolen i form av opplæringsloven, mål, læreplaner, lover og regler regulerer og er med på å forme det som forventes en gruppe lærerne gjør og hvordan de skal opptre. Slik vil organisasjonsstruktur påvirke atferd i gruppen i en viss retning (Jacobsen og Thorsvik 2013:120).

Når vi ser på organisasjonsstruktur ut fra et kulturelt perspektiv finner vi fem generelle elementer som har effekt på atferden til lærerne som medlemmer i skolen. På samme måte som skolens kultur påvirker atferden til lærerne vil lærersamarbeid påvirke atferden til medlemmene i gruppen (Jacobsen og Thorsvik, 2013:127).

For det første gir kultur følelsen av tilhørighet og fellesskap.

For det andre vil indentifisering med en gruppe som har samme mål og verdier motivere den enkelte lærer å yte mer i sin yrkesutøvelse.

Tillit til sine kolleger er det tredje elementet som muliggjør et enklere samarbeid mellom lærerne. De stoler på hverandre og har ikke behov for å etterprøve det hva kollegaen sier og gjør. Tillit muliggjør fleksibilitet i fordelingen av arbeidsoppgaver i avdelingen.

For det fjerde vil kultur som er preget av tilhørighet, fellesskap og tillit påvirke hvordan lærerne og gruppen samarbeider. Lærerne stoler på hverandre og føler seg gjensidig avhengig av hverandre som medfører at lærerne ønsker å samarbeide om ulike aktiviteter knyttet til læreryrket. Lærerne utvikler et felles språk og en felles måte å kommunisere på.

For det femte angir verdier, normer og grunnleggende antagelser det som er passende atferd til personer når det gjelder bestemte oppgaver på vegne av gruppen (Jacobsen og Thorsvik, 2013:127-128).

En gruppe lærerne som har delt, reflektert over felles erfaringer om sin profesjonelle praksis og løst interne og eksterne problemer over tid danner en sosial enhet, en subkulturell gruppe i skolen (Schein, 2015). Dette er i følge Schein identisk med den prosessen som foregår når en gruppe dannes. Det vil si at gruppens identitet er bygget opp av felles tanker, følelser, verdier og tro som springer fra delte erfaringer og felles krav til læring (Schein, 2015:42).

I denne studien oppfattes informanter som medlemmer i en gruppe som gjennom felles opplevelser i sin yrkesutøvelse har bygget opp en måte å samhandle og som fungerer i denne gruppen. Schein (2015:175) hevder at hvis kulturen i gruppen fungerer vil den til slutt bli tatt for gitt som den eneste riktige måten til gruppemedlemmene å se verden på.

Schein (2015:54) nevner to forhold som er avgjørende for at gruppen kan sies å ha en kultur. Den ene er hvordan gruppen tilpasser seg ytre omgivelsene og den andre hvordan gruppen utvikler og tar vare på seg selv.

Jeg betrakter gruppen i denne studien som *den modne gruppen* hos Schein (2015:174). Gruppen har en forhistorie, de jobber i samme avdeling, deler ansvaret for samme elever og samhandler om ulike arbeidsoppgaver som de bygger på sine tidligere erfaringer knyttet til yrkesutøvelsen. I følge Schein (2015:175) påvirker læringshistorien til gruppen hvor sterk kulturen i gruppen er. Det betyr at felles opplevelser påvirker hvordan gruppen ser på seg selv som gruppe og i forhold til omverdenen. Slik bygger gruppen opp sin identitet.

Schein (2015:175) hevder at kultur i gruppen er så sterk som dens læringshistorie. Som nevnt tidligere har lærerne i denne studien en kort felles historie på tre år. Slik jeg forstår Schein vil lærernes erfaringer individuelt og som gruppe ha betydning for hvordan gruppen fungerer i ulike samarbeidssituasjoner. Samtidig vil det arbeidet lærerne gjør få mer og mer oppmerksomhet fra medlemmene.

Kultur i gruppen blir styrket dersom gruppen opplever at de lykkes med sitt arbeid som lærere. Lærernes opplevelse av å gjøre en god jobb vil på sin side styrke gruppens grunnleggende antagelser om seg selv og andre. Slik vil gruppen styrke den rådende kulturen i gruppen. Uenigheter kan forekomme men dersom gruppen har utviklet stabile forhold knyttet til arbeidsoppgaver vil det forekomme sjeldnere i følge Schein (2015:174).

Man kan si at en gruppe har en felles kultur når gruppen har utviklet felles oppfatninger som har blitt selvfølgeligheter gjennom felles læringsprosess. Schein (2015:32) hevder at når gruppen får en felles historie, får den også en kultur. Det innebærer at gruppen har utviklet relasjoner som kommer til uttrykk gjennom hvordan de kommuniserer og gjør ting. De deler felles verdier og normer knyttet til faglig arbeid. Hver enkelt i gruppen er med på en kontinuerlig utviklingsprosess avhengig av den enkeltes kompetanse og ferdigheter (Schein, 2015). Hva er så det som gjør at gruppemedlemmer opplever de har felles forståelse for noe? I følge Schein (2015:143) innebærer felles forståelse at gruppens medlemmer opplever en bestemt følelse, opplevelse eller aktivitet som felles. Det innebærer at gjennom felles opplevelser over tid har gruppen bygget opp en felles oppfattelse av hva ting «betyr» (Schein, 2015:144).

Hargreaves og Fullan (2014:160) hevder at mangfold i gruppen danner grunnlaget til felles refleksjon om ulike tema knyttet til undervisning og elevsaker. Det vil si at den enkelte lærer bidrar med sin kompetanse, innsikt og erfaringer fra praksis til et felles mål. Lærerne i gruppen deler felles ansvar for elevene – faglig og tverrfaglig. De utfordrer hverandre og engasjerer seg til og utforske læring og ulike problemstillinger i fellesskapet. Deltakere i denne studien danner en avdeling der lærerne med ulik kompetanse, erfaringer og utdanningsbakgrunn bidrar til arbeidet med elevene på vg1 og vg2.

Lærernes møtevirksomhet enten det er uformelt eller formelt er med på å skape og vedlikeholde kulturen i gruppen. Det vil si at lærernes kulturpåvirkning er avhengig av deltakelse i det der det foregår uformell og formell sosialisering (Irgens, 2007). Lærernes kulturpåvirkning gjennom deltakelse innebærer at hver enkelt lærer gis og tar muligheten til å bruke sin personlige stemme i ulike kontekst der lærerne samhandler. Lærernes personlige stemmer er farget av den kulturen de er vokst opp i og av ulike menneskemøter privat og i utdannings- og arbeidslivet. Dette innebærer at det i gruppen er like mange kognitive (tankemessige) antakelser som de er medlemmer i gruppen. Slik sett vil gruppen i denne studien bestå av mennesker som har forskjellige antakelser om hvordan gruppen skal håndtere ulike situasjoner som gruppe og som individer knyttet til læreryrket (Schein, 2015:134).

2.6 Lærersamarbeid i team

Teamet er ofte det arbeidsfellesskapet lærerne har tettest samarbeid med og som underviser de samme elevene.

Levin og Rolfsen (2006:36) definerer et team på følgende måte:

Et team består av minst to personer som har ansikt- til- ansikt-relasjon, det må eksistere over en viss tid, det etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmer, de må ha et felles formål, og en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskapet.

Å jobbe i team innebærer at lærernes profesjonelle utvikling skjer gjennom delte erfaringer om lærerplaner, undervisning og læringsmateriell. Teamarbeid kan være et utgangspunkt til samarbeid der felles mål er for eksempel å forbedre undervisning i følge Roald og Jensen i Postholm et al. (2012:134). Videre hevder de at teamarbeid basert på for eksempel felles språk, samarbeid og etiske retningslinjer vil styrke lærernes profesjonelle identitet og redusere lærernes personlige sårbarhet.

Når lærere deler erfaringer og bruker hverandres undervisningsmateriale med små justeringer baserer lærernes egen læring og utvikling på begrenset område, hevder Ertsås og Irgens (2014). De kaller dette «praksistyranni» som hemmer lærernes egen læring og utvikling som profesjonelle yrkesutøvere. På den måten vil ikke ny og relevant kunnskap få muligheten til å utfordre skolens og lærernes etablert praksis (Ertsås og Irgens, 2014).

Irgens (2016) kaller dette nærsynt profesjonell praksis, der lærerens egne og andres erfaringer og andre nære forhold i skolen dominerer lærernes kunnskapsutvikling. Dersom et lærerteam samarbeider med utgangspunkt i denne praksisen vil lærernes egen og skolens utvikling stagnere hevder Irgens (2016).

Jensen og Roald gjengitt i Postholm et al. (2012: 133) på sin side mener at utgangspunkt til lærernes profesjonsutvikling kan være nettopp det at lærerne deler erfaringer om sin egen praksis og utveksler undervisningsmaterieell. Slik vil lærersamarbeid i team bidra til at læring individuelt og i gruppe stimulerer til refleksjon. Dette innebærer at det kollektive samarbeidet bidrar til utvikling og forbedring av undervisningspraksis. Dermed bidrar teamsamarbeid også på å utvikle felles praksis i avdelingen der lærerne arbeider og deler ansvaret for samme elever.

Motstand i samarbeidssammenheng henger sammen med at lærere har ulike oppfatninger om hvordan skolearbeid gjøres, de har sine egne rutiner og regler for ulike situasjoner. Det er de ubevisste og uskrevne virkelighetsoppfatninger som styrer hver enkelte lærers følelser og handlinger. Det at individets verdistandpunkt samsvarer ikke med gruppens kan gjøre samarbeid umulig og hemme lærernes profesjonelle utvikling (Irgens 2007, 2012; Hargreaves og Fullan 2014; Schein, 2015). Disse naturlige og unngåelige problemer er viktig å tolke situasjons- og ikke personbetinget (Bjørnsrud 1995:25).

Når en gruppe lærere fungerer godt på uformelle møter vil det muliggjøre et godt samarbeid i formelle møter hevder Hargreaves og Fullan (2014:133). Det vil si at relasjoner mellom lærere som bygger på gjensidighet og inkludering vil gi rom for personlige forhold mellom lærere. Lærernes relasjonelle ferdigheter er en ressurs når lærerne samarbeider og skal forhandle fram en felles praksis.

Spurkeland (2005:17) definerer relasjonskompetansen som:

"ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker."

Warren (1990) i Hargreaves og Fullan (2014:131) hevder at hvis lærere betrakter uformell samarbeid som felles praksis, kan det føre til ufokusert, innadvendt praksis. Eksempler på dette er å tilby hjelp når noen ber om det eller å utveksle ideer uten å videreutvikle dem. Utfordringen i lærersamarbeid er å skape balanse mellom det uformelle og formelle samarbeid.

2.7 Den profesjonelle læreren

Et formelt kjennetegn til lærerprofesjon er lærerutdanning. Begrepene profesjon, profesjonalitet og profesjonell henger sammen i følge Ohnstad i Postholm et al. (2012:211). Begrepene viser til forventninger om kvalitet og innhold knyttet til det lærerne har tilegnet seg i utdannelsen.

Lærere er den dominerende profesjon i skolen. Lærerne har gjennom utdanning tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne praktisere i læreryrket. Det er lærerne som har kompetansen og er eksperter på elevenes læring. Hvordan lærere benytter sin kompetanse er avhengig av læreres syn på og erfaringer om læring, viljen og evnen til å se nye muligheter i utfordringer som individ og yrkesutøver (Munthe og Postholm i Postholm et al. (2012:141).

Ertsås og Irgens (2012:200) hevder at:

"For å bli oppfattet som profesjonelle må lærerne kunne gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, og være i stand til å begrunne sine handlinger."

Det å være profesjonell handler om kvalitet i lærernes praksis i yrkesutøvelsen og hvordan de opprettholder sin profesjonalitet. Videre dreier det seg om lærernes praktiske kunnskap og kompetanse som de er i stand til å dele med kolleger gjennom samarbeid. Når lærere samarbeider og utveksler erfaringer om elevenes arbeidsplaner, undervisning og læringsmateriell, blir kunnskap og ferdigheter utviklet mellom lærerne i teamet. På den måten blir lærersamarbeid utgangspunkt for profesjonsutviklingen i følge Jensen og Roald i Postholm et al. (2012: 133).

2.8 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er ingen spesifikk teori i seg selv, men er fellesnevneren for flere læringsteoretiske syn som har felles grunnleggende antagelser om læring, kunnskap og utvikling. Læreren i skolen har en kortere eller en lengre felles historie med andre lærerne. Han eller hun er en del av det kulturelle fellesskapet og hvilke artefakter han eller hun bruker er situasjonsavhengig (Dyste, 2001).

Schein (2015: 156) definerer kultur som et resultat av gruppelæring. Han hevder at når en gruppe mennesker har et problem som krever løsning i fellesskapet, har vi de grunnleggende betingelsene for dannelse av en kultur. For å kunne løse problemet må gruppen definere en felles definisjon av problemet og en felles oppfatning om at løsningen virker.

Det sentrale i et sosiokulturelt perspektiv handler om at individets læring og kunnskap må ses i lys av sammenhengen med kultur, språket og fellesskapet. Læring er grunnleggende et sosialt fenomen og ulike mennesker kan ulike ting. Det vil si at lærings hos mennesket skjer gjennom deltakelse i et fellesskap der språket er sentralt i alle læringsprosesser.

I følge Dyste (2001:40) legger det sosiokulturelle perspektivet vekt på at om vi ønsker å lære vil avhenge av om vi opplever det som meningsfullt og viktig. Det vil igjen avhenge av om kunnskap og læring blir sett på som viktig i de felleskapene vi er en del i. Ut fra dette vil lærernes læring være konstruert gjennom sosial samhandling i en gitt situasjon.

I et sosiokulturell læringssyn skjer læring gjennom interaksjon mellom mennesker og artefakter i en historisk og kulturell kontekst. Læring som kontinuerlig prosess skjer i ulike sosiale praksiser individet er deltaker i. I et sosiokulturelt perspektiv på læring ses læring i sammenheng med kultur, språk og fellesskapet og kunnskap er distribuert. Det vil si at lærerne som er en del av fellesskapet kan ulike ting, bruker den kunnskapen og ferdigheter de innehar (Dyste, 2001:40).

Säljö (2010:155) hevder at psykologiske og fysiske artefakter fungerer som strukturerende ressurser som gjør det mulig for deltakerne i sosiale praksiser å tolke og handle kompetent i nye sosiale situasjoner. Resultatet av interaksjon er at vi forandres som individer. Det gjelder både vår intellektuelle og kommunikative atferd og vår måte å beherske fysiske artefakter på. Säljö (2010:9) hevder at kunnskap lever først i samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individ og hans eller hennes tenkning og/eller handling.

I følge Bakhtin (Dysthe, 2001) bruker individet sin personlige stemme for å uttrykke seg. Vår personlige stemme er flerstemmig i den forstand at den blir påvirket av alle våre menneskelige møter.

Man kan si at lærerne er en gruppe med flere stemmer og hvordan flerstemmighet blir utnyttet er avgjørende for samarbeid mellom lærerne og for lærernes læring. Det vil si at lærerne lærer og utvikler seg i felleskapet ved å respektere og lytte til den andres stemme uten å miste sin egen stemme (Dysthe, 2001). Dette innebærer at språket i læringsprosesser foregår som sosiale og indre dialoger (Postholm, 2012). Hos Bakhtin er dialog en måte å få fram forskjeller i tenkningen i interaksjon mellom mennesker (Dysthe, 2001). På den måten kan lærerne bruke den andres meninger og erfaringer som ressurs til sin egen læring og utvikling.

Lærere er den største profesjonsgruppen som skoleeiere og skoleledelsen har ansvar for. Lærernes profesjonelle utvikling handler om kompetanse, ferdigheter og holdninger (Irgens, 2012).

Gjennom oppveksten tilegner vi oss atferdsmønstre som påvirker på det hvordan vi føler, tenker og handler i ulike situasjoner og i møte med mennesker. Dette innebærer at holdninger er de egenskapene hos oss som påvirker våre følelser, tanker og handlinger. Slik vil lærernes holdninger i ulike sammenhenger gjenspeile lærernes personlige verdier (Schein, 2015:13). I diskusjoner og refleksjoner med hverandre får lærere innsikt i den andres synspunkter om faglige spørsmål og kan på denne måten utvikle sine profesjonelle kunnskaper og ferdigheter. Samtidig under samtaler får lærerne innsikt i for hverandres holdninger til ulike tema.

Profesjonell utvikling med kolleger forutsetter systematisk samarbeid hevder Irgens (2012). Han påpeker at utvikling av skolen krever den enkelte lærerens innsats og engasjement, samt samarbeid mellom lærere som er preget av lærernes vilje til å samarbeide for å utvikle sin egen og felles praksis. På den måten vil teamarbeid være et godt utgangspunkt for profesjonell utvikling (Irgens, 2012).

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet presenterer jeg de metodiske valgene som jeg anser relevante for å søke informasjon om fenomenet lærersamarbeid. Problemstillingen: Hva kjennetegner lærersamarbeid i formelle og uformelle møter? Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer som utgangspunkt til datainnsamlingen krever at det samles inn data fra lærere som har erfaringer om det fenomenet studien gjelder. Metodene som jeg har benyttet er passiv observasjon støttet av brevmetode presenteres senere i kapitlet.

Observasjon og brevmetode belyser ulike sider i lærernes virkelighet. Metodene sammen gir empiri som representerer et utsnitt av virkeligheten som studeres (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016:2). Gjennom mine observasjoner konstruerer jeg virkeligheten i lærernes uformelle og formelle møter. Brevmetode blir brukt for å få fram meningsinnholdet lærerne knytter til fenomenet lærersamarbeid (Postholm, 2010:34). På den måten er brevmetode et godt utgangspunkt til å løfte opp lærernes egne stemmer.

Metodene brukt sammen er med på å gi et helhetlig bilde av lærersamarbeid slik at jeg kan finne meningsbærende innhold som deltakerne i studien opplever som betydningsfulle. Fenomenologiske studier søker å beskrive og forstå menneskers erfaringer om et fenomen (Postholm, 2005).

Det vil si at jeg prøver å finne essensen i det som kommer fram i mine observasjoner og i lærernes fortellinger i brevform og på denne måten finne ut hva som er relevant for problemstillingen.

En kvalitativ forsker legger vekt på de prosessene informantene er deltakerne i, samt informantenes subjektive meninger om det fenomenet som forskes. Prosessene er situasjonsbetinget og den fortolkende forskeren tar hensyn til det komplekse i situasjonene som er med på å forme studien (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2005).

Metodevalg observasjon og brevmetode gir meg tilgang til objektive og subjektive uttrykk om fenomenet jeg studerer. Observerte uttrykk og det som lærere uttrykker i sine brev er situasjonsbetinget og i stadig bevegelse.

I følge Skjervheim (1996) objektiverer forskeren mennesker ved å observere dem som objekter. Dette innebærer at forskeren ikke forstår mennesker han observerer, men tolker og beskriver deres atferd utenfra. Objektivisering av deltakerne gjør at forskeren ikke tar deres utsagn og meninger på alvor. På den måten tar forskeren deltakerens frihet å være seg selv. Derfor kan misforståelser forekomme og dette påvirker forskerens analyse- og tolkningsarbeid (Skjervheim, 1996).

Skjervheim (1996) påpeker at forskeren ikke kan objektivere seg selv under forskningsprosessen. Forskeren er en handlende subjekt. Ved å anerkjenne lærerne som likeverdige subjekter i studiet unngår jeg fremmedgjøring av lærerne og meg selv som medmenneske og forsker.

Dette innebærer at all den praksisen mellom lærerne som jeg observerer handler om subjekt-subjekt forhold. Sett utfra en tilskuer perspektiv observerer jeg det som lærere ikke er seg bevisst. Min betydning som tilskuer og deltaker kommer fram i dialog med lærerne. Dialog mellom lærerne og meg skapes gjennom mine observasjoner og lærernes brev, der de gir uttrykk for sine erfaringer om fenomenet lærersamarbeid.

Disse perspektivene beskriver to sider av en og samme situasjon eller hendelse. Min rolle som tilskuer og deltaker i kommunikasjon med lærere kan gi ny empirisk kunnskap om fenomenet lærersamarbeid. Jeg er klar over at min fortolkende rolle og faglige ståsted påvirker det empiriske materialet og i analysen av empiri.

3.1 Passiv observasjon

Antropologer utviklet teknikken observasjon når de skulle studere fremmede kulturelle fenomener og situasjoner i sosiale kontekster (Thagaard, 2003). Observasjon som datainnsamlings metode dreier seg om at forskeren går inn i feltet og iakttar informantens atferd i gitte situasjoner. Det vil si at forskeren observerer informantens interaksjon med hverandre i sosiale situasjoner. Studiens problemstilling er med på å avgjøre hvilke situasjoner man skal observere.

Passiv observasjon innebærer at jeg observerer lærernes interaksjon med hverandre i uformelle og formelle møter uten og aktivt delta i det som skjer. Dette innebærer at jeg får en direkte tilgang til de sosiale arenaer der lærerne samhandler med hverandre. På denne måten kan jeg bruke observasjon som en innfallsvinkel til min forståelse på det som skjer når lærerne samhandler. Det innebærer at jeg er klar over det at fenomenet lærersamarbeid kan forstås og tolkes ut fra ulike perspektiver (Thagaard, 2003). Studiens problemstilling og teorigrunnlag avgjør temaer jeg legger vekt på i observasjonssituasjoner. Det at jeg forstår min egen fortolkningsramme er av betydning i hva jeg legger til de handlingene jeg opplever og erfarer gjennom observasjon (Johannessen et al., 2005).

I følge Ehn og Löfgren (2001) tolker forskeren informantenes virkelighet allerede i observasjonssituasjonen ved å se, høre og føle omgivelsene og mennesker. Dette gjør forskeren for å organisere inntrykk for å klare det praktiske arbeid senere. De hevder at for å forstå dybden i det forskeren har observert må forskerens virksomhet variere mellom observasjoner og tenkning og mellom empiri og teori. Når forskeren er inne i feltet og observerer er han eller hun i følge Ehn og Löfgren (2001:155) en insider som skaffer detaljkunnskap. Forskerens rolle forandrer seg fra insider til en outsider når forskeren starter med analysearbeid (Ehn og Löfgren, 2001:155).

Hos Schein (2015) er det observerbare det forskeren ser, hører og føler i møte med den gruppen eller personen som befinner seg i situasjoner som studeres. Som forsker kan jeg beskrive det jeg observerer, men kan ikke si noe om hva disse symbolene betyr for gruppen lærerne. Det vil si at jeg kan ikke si noe om de underliggende antagelser til en person eller en gruppe kun ved å observere. I tillegg vil min fortolkning være påvirket av mine reaksjoner og følelser. Hvor tydelig forskeren kan tolke betydningen av symboler eller artefakter til en gruppe er avhengig av den tiden forskeren er ute i feltet og observerer. Jo lengre tid forskeren bruker ute i feltet jo tydelig kommer artefaktenes betydning fram (Schein, 1994).

Ehn og Löfgren (2001:156) peker på at ved å observere alt som symboler finner man at de er ladet med en kulturell mening. De mener at alle situasjoner, ting og handlinger har noe mer i seg enn bare det hverdagslige vi tar som selvfølgelighet eller som er blitt til vaner vi tenker ikke særlig mye over. Hos Schein (2015) er disse symbolene de fysiske, atferdsmessige og verbale artefakter som er lett å observere, men vanskelig å tyde. De fysiske symbolene omfatter alt fra fysiske omgivelser, teknologi og kunst til gruppens observerbare ritualer, hvordan gruppen snakker med hverandre og gruppens synlige atferd, samt skolens organisatoriske prosesser der gruppens atferd er blitt til en rutine.

3.2 Brevmetode

Brevmetode som en kvalitativ forskningsmetode kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema i følge Berg (1999). Utgangspunkt i metoden er et brev som informantene skriver til forskeren. Forutsetningen er at informantene har et forhold eller en interesse for det fenomenet som forskes. I denne studien oppfatter jeg lærernes brev som personlige brev skrevet i faglig sammenheng. Forutsetningen til metodebruk er at informantene er i stand til å skrive om sine erfaringer i form av brev, samt at de har interesse og motivasjon til å dele sine erfaringer med forskeren. Brevmetode er enkelt å administrere, fordi forskeren kan starte med analysearbeidet med en gang brevet er mottatt. I tillegg nevner Berg (1999) at forskeren kan utvide prosjektet ved å invitere flere individer eller grupper til å være med.

Brevmetode utfyller observasjoner forskeren gjør i feltet. Det vil si at når lærerne skriver om sine erfaringer i brevform gir de uttrykk for sine verdier, normer og grunnleggende antagelsene med egne ord som forskeren analyserer i utgangspunkt i teorien.

Brevmetode gir meg tilgang til de fortolkningene lærerne selv gjør om sine opplevelser og erfaringer om virkeligheten i følge Johannessen et al. (2005). Brevmetode vil gjenspeile lærernes opplevelser og erfaringer om fenomenet lærersamarbeid. Det vil løfte fram lærernes egne stemmer når det gjelder muligheter og utfordringer i samarbeid. På den måten vil deltaker perspektiv synliggjøres (Postholm, 2005).

3.3 Utvalg av deltakere og etiske vurderinger

Som nevnt krever metodene passiv observasjon og brevmetode at deltakerne har erfaringer om fenomenet som studeres. Samt at de har interesse for å dele sine erfaringer med forskeren. Utgangspunkt i dette var det naturlig å velge lærerne på yrkesfag i en videregående skole som informanter. Deltakerne i denne studien er en sammensatt gruppe lærerne på vg1 og vg2 i en videregående skole med ulik alder, utdanning, erfaringsbakgrunn og antall år i læreryrket. De har en felles historie på tre år i denne skolen. Lærerne deltar i både faglige og tverrfaglige møter ukentlig. Undervisningen er temabasert og planleggingsmøter på de ulike programfagene er en gang i uken. Når det er avdelingsmøter sender avdelingslederen en møteplan på forhånd til lærere.

På første møte fikk avdelingslederen og 10 lærere på avdelingen både muntlig og skriftlig informasjon om tema, formål og metode til studien, samt kort om teori studien baserer seg på. 6 lærere i ulike programfag på vg1 og vg2 var positive til å være med i studien som deltakerne og ga muntlig samtykke, en av dem trakk seg etter at jeg hadde sendt epost til dem. Det ble presisert både muntlig og skriftlig at deltakelse er frivillig og at lærerne kan trekke seg når som helst uten konsekvenser.

For å ivareta deltakernes anonymitet blir ikke alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring, skole eller fag lærerne underviser i nevnt. Anonymisering ble sikret med bruken av min personlig PC med brukernavn og passord. Lærernes epost blir slettet og utskrifter av disse makulert etter at rapport er levert inn. Med hensyn til de lærere som ikke er deltakerne i studien har jeg utelatt noen observasjoner i tverrfaglige og uformelle møter i analysen. Prosjektet er godkjent av NSD, Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Empiri ble samlet inn gjennom lærernes brev og mine observasjoner av fem lærere i uformelle og formelle møter både i egne faggrupper og tverrfaglige grupper. Lærerne var i starten av et nytt semester og hadde travle dager. Jeg observerte lærerne mellom 1 til 3 dager ukentlig i en måned. I fastsatte formelle faglige og tverrfaglige møter satt jeg med notatbok i samme rom men utenfor gruppen.

Observasjon av de uformelle møter mellom lærerne foregikk i lunsjpauser og på lærerværelset i for- og etterkant av formelle møter. I lunsjpauser satt jeg sammen med deltakerne uten notatbok ellers var jeg til stede i lærerværelset i for- og etterkant formelle møter. Observasjoner av samarbeidssituasjoner ble ujevn mellom deltakerne grunnet praktiske årsaker som lærernes timeplan. Tre av fem deltakere ble observert mest i ulike samarbeidssituasjoner.

Observasjon skulle i utgangspunkt skje ved hjelp av et skjema med fastsatte temaer knyttet til Schein (2015) sin kulturalytiske modell, men jeg ønsket å være åpen for inntrykk og til endringer underveis i prosessen og derfor ble skjemaet ikke brukt. I stedet for noterte jeg med stikkord og korte setninger mine observasjoner med henvisning til teori. Dato og tiden til observasjonsøkter ble notert, samt om observasjonen foregikk i uformelle eller formelle møter. Senere opplevde jeg denne måten å notere observasjoner som veiviser til koding og kategorisering av innsamlet empiri. Med denne fremgangsmåten kunne jeg senere gruppere det som var gjennomgående og meningsbærende i lærernes utsagn til mine observasjonsnotater. Jeg renskrev samlet materiale hver dag.

Forskeren gjør etiske vurderinger under hele forskningsprosessen. Forskeren må reflektere over betydningen av sin egen rolle og væremåte på deltakerne. Når informanter vet at de blir observert vil det ha betydning for hva de sier og gjør. På denne måten er interaksjonen mellom deltakere påvirket av forskerens nærhet (Repstad, 2007:66). Tiden som forskeren bruker i feltet påvirker deltakernes atferd. De føler seg tryggere og viser sitt sanne side dersom forskeren bruker lengre tid i feltet. Slik sett kan det være mer samsvar i det deltakerne sier og gjør. Dette har betydning for resultatene i studien (Repstad, 2007:66).

Når det gjelder brevmetode sendte jeg de seks lærere som hadde gitt muntlig samtykke epost med fastsatt tidsfrist med følgende spørsmål: Hvordan erfarer du lærersamarbeid i uformelle og formelle møter i din tilhørende gruppe? Lærere ønsket i tillegg noen stikkord som kanskje skulle være til hjelp. Jeg vurderte lærernes ønske frem og tilbake og valgte til slutt å skrive hjelpende stikkord i epost. Dette opplevde jeg etterkant som en uheldig handling i hensyn til resultater. Det er sannsynlig at jeg på denne måten påvirket lærernes refleksjoner over muligheter og utfordringer i lærersamarbeid.

3.4 Bearbeiding og analyse av empiri

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Som tidligere nevnt blir hele forskningsprosessen påvirket av forskerens faglig ståsted og perspektiver og derfor er det umulig for forskeren å være helt objektiv (Postholm, 2010). Det at jeg har erfaringer som lærer om fenomenet lærersamarbeid i videregående skole har betydning for hvilken forståelse jeg formidler (Postholm, 2010). Seleksjon som forskeren foretar under observasjon og i analysen av empiri vil være påvirket av forskerens forhåndsoppfatninger mener Johannessen et al.(2016:36).

Jeg ønsket å ha et åpent sinn i bearbeiding og i analysen av empiri men kan ikke legge bort mine erfaringer og faglig ståsted som begge påvirker fortolkningsarbeid. I tillegg opplever jeg at tiden jeg brukte for å samle inn empiri gjennom observasjon var for kort. Dette innebærer at jeg i analysen legger mer vekt på lærernes subjektive erfaringer de gir uttrykk for i sine brev. På den måten er analysearbeid tett knyttet til studiens problemstilling:

Hva kjennetegner lærersamarbeid i uformelle og formelle møter? Lærernes egne fortellinger om muligheter og utfordringer.

Det er vanlig at forskeren bruker en tolkende og refleksiv lesning i analysen av empiri. Når forskeren foretar en *tolkende* lesning ønsker han eller hun å forstå både sin egen fortolkning og deltakernes fortolkning om det fenomenet som studeres. *Refleksiv* lesning handler om forskerens rolle og perspektiver som påvirker innsamling av empiri og tolkningsprosessen i følge Johannessen et al.(2016:166).

For å systematisere innsamlet data leste jeg mine observasjonsnotater og brev fra lærerne hver for seg. Observasjonsnotater fra uformelle møter og formelle møter hver for seg. Deretter så jeg etter mønstre som gjentar seg i mine observasjoner i ulike sosiale situasjoner. Gjentakelsene i observasjoner ble til ulike koder. Deretter gikk jeg gjennom lærernes brev på samme måte. Lærerne ble kodet til lærer A, B, C, D og F. Dette gjorde jeg flere ganger for å kunne utelukke det som ut fra min forforståelse ikke var relevant i lys av problemstillingen. Deretter sammenlignet jeg kodingen av mine observasjoner og lærernes utsagn ved å se etter ulikheter og likheter. Når forskeren deler materialet i små enheter i analysen er hensikten å finne mening i empiri og oppnå bedre forståelse for det fenomenet som studeres (Postholm, 2010). Koding av meningsbærende elementer resulterte flere kategorier som ble gruppert med utgangspunkt i Scheins (2015) modell til kulturanalyse.

3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Dette kapitlet tar for seg de viktige elementene forskeren må ta hensyn til for å sikre kvaliteten i et forskningsprosjekt.

3.5.1 Reliabilitet

Pålitelighet er det samme som reliabilitet og viser til metode eller metoder forskeren har brukt til datainnsamling, empiri. Det vil si at om forskeren gjennom metodebruk har fått empiri som gir pålitelig svar på problemstillingen som er utgangspunkt i studien. Forskerens forståelse for fenomenet som studeres utvikler seg gjennom teori og empiri underveis datainnsamlingen. Møtet med feltet, forskeren selv, deltakere og empiri som samles inn påvirker forskerens forståelse for fenomenet. De nye innsiktene og forståelsen er med på å endre problemstillingen eller det dukker opp nye underproblemstillinger. På den måten er kvalitativ forskning fleksibel og gir forskeren muligheter til undring som utvikler forståelsen. Samtidig som forskeren utvikler sin forståelse for fenomenet som studeres, er forskerens fokus på hovedproblemstillingen vesentlig (Postholm, 2010:131).

Reliabilitet sies å være høy dersom flere uavhengige målinger gir samme resultat. Dette prinsippet er lite hensiktsmessig innenfor kvalitative studier i følge Johannessen et al. (2016:231). I kvalitativ forskning undersøker forskeren menneskers atferd i ulike sosiale situasjoner i deres naturlig miljø.

En kvalitativ forsker har nærhet til deltakere i studien under innsamling av empiri, sosiale situasjoner og deltakernes væremåte er situasjonsbetinget og er påvirket av forskerens nærhet. I tillegg påvirker forskerens faglig ståsted og erfaringer de valgene forskeren tar i forberedelsene, underveis i datainnsamlinger og i bearbeiding og i analysen av empiri.

Ved å synliggjøre forskningsprosessen sikrer forskeren at informasjon han eller hun har samlet inn fra deltakere er pålitelig (Postholm, 2010:131). Reliabilitet handler om kvaliteten av empiri og forskerens vurderinger av anvendelse og videreutvikling av empiri som er samlet fra feltet (Thagaard, 2010:199). Man kan si at reliabilitet er summen av forholdet mellom forskeren, deltakerne i undersøkelsen og feltet som studeres (Postholm, 2010:131).

3.5.2 Validitet

Å vurdere validiteten i kvalitativ forskning er mer kompleks en å vurdere reliabiliteten (Grønmo, 2016:257). Dette innebærer at forskeren foretar systematiske og kritiske drøftinger av forskningsopplegget, datainnsamling og empiri for å kunne legge vekt på de validitetstypene som er relevante for den aktuelle studien (Grønmo, 2016:57).

Målet i kvalitativ forskning er høy validitet eller gyldighet, som Thagaard (2010) betegner som troverdighet. Forskeren sikrer høy validitet ved å undersøke det han eller hun har tenkt å undersøke. Da ser man på om innsamlet empiri besvarer på problemstillingen eller ikke. Belyser den empiriske undersøkelsen det forskeren har ønsket å belyse (Repstad, 2007:134-135). Videre knyttes validitet til måten forskeren tolker empiri. Det handler om samsvar i forskerens tolkninger og den virkeligheten som er blitt studert (Thagaard, 2010:201).

Forskeren høyner validitet ved å bruke ulike metoder i datainnsamling, betegnes som metodetriangulering. Tiden forskeren tilbringer i feltet er avgjørende for å kunne gjøre riktige valg når det gjelder informasjon. Dette innebærer at forskeren bygger opp gode forhold til deltakere og blir bedre kjent med konteksten som blir studert. Ved å *tilbakeføre resultatene* til deltakere i studien for å få bekreftet resultatene eller la en annen forsker analysere datamaterialet styrker forskeren troverdigheten hevder Johannessen et al. (2016:232).

3.5.3 Overførbarhet

I kvalitative studier snakker man gjerne om overføring av kunnskap isteden for generalisering, som kjennetegnes i kvantitative undersøkelser i følge Johannessen et al. (2016:233). Overførbarhet handler om hvorvidt forskeren har kommet frem til beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre områder enn det som studien gjelder. I følge Thagaard (2010:207) gir *fortolkningen grunnlag for overførbarhet*, ikke beskrivelser av mønstre i dataene. Dette innebærer hvorvidt tolkningen forskeren har kommet fram til i sin forskning er relevant i andre sammenhenger. I kvalitative studier produseres kunnskap som er situasjonsbetinget i tid og rom. Kunnskapen som er produsert i en viss kontekst kan ha nytteverdi i en lignende studie (Thagaard, 2010:207). Når leseren av forskningsteksten gjenkjenner sin egen situasjon i praksisfeltet kommer funnenes nytteverdi frem. Thagaard (2010:209) hevder at på den måten er det leseren av teksten som er med på å vurdere om en forskningstekst er bedre enn en annen.

4. Analyse

Dette kapitlet presenterer funn i analysen av empiri.

4.1 Innledning

Et overordnet formål med denne studien har vært å få innsikt i og forståelse for lærersamarbeid i en gruppe lærerne på yrkesfag i en videregående skole. Lærerne har delt sin arbeidshverdag og erfaringene slik at jeg har fått utvikle min egen kunnskap om og forståelse for fenomenet lærersamarbeid. På den måten bidrar denne studien til ny kunnskap og økt forståelse for lærersamarbeid.

Hensikten er å analysere og beskrive hvilken mening de fem lærerne legger i sine erfaringer om lærersamarbeid i uformelle og formelle møter. Empiri har jeg samlet inn ved å observere fem lærere i en videregående skole, samt i brevform fra disse fem lærerne.

Jeg analyserer og tolker det empiriske materialet i lys av Schein (2015) sin kulturmodell, som brukes også i diskusjon. Det empiriske materialet deles til tre hovedkategorier inndelt i underkategorier for å systematisere.

I følge Schein (2015:119) har den som analyserer en kultur det profesjonelle ansvaret for mulige konsekvenser en studie kan ha. Dette innebærer at forskeren gir tilbakemelding til deltakere om det man har kommet frem i analysen. Det ble avtalt at deltakere får en skriftlig utgave av studien.

Deltakerne i studien omtales i analysekapittel enten deltakerne, informanter, lærerne eller en gruppe avhengig av konteksten som beskrives.

4.2 Artefakter og atferd

Dette er det observerbare fysiske og sosiale miljøet lærerne møter hverandre i det daglige arbeid. Her er de synlige symboler vi kan se, føle og høre, men kan ikke si hvilken betydning disse har for den enkelte lærer og gruppen. Det lærerne uttrykker er de observerbare som ligger under overflaten.

4.2.1 Møtekultur

Avdelingsmøter

Lærerne trekker fram opplevelsen om strukturerte og forutsigbare faglige og tverrfaglige møter i avdelingen i sine brev og understøtter mine observasjoner. Lærerne erfarer at møtene er regelstyrt og fastsatt i tid og rom i møteplaner som gruppen får med e-post. Samtidig opplever lærerne at disse møtene er informative, slik at tid for drøftinger og diskusjon blir det mindre av.

En lærer stiller spørsmålet:

"Agenda for hvert møte, men er det rom for diskusjoner på avdelingsmøter?"

Ut fra lærernes utsagn på brev ser det ut til at forutsigbarhet i planlagte møter gir gruppen struktur og trygghet i arbeidsdagen. Når møtene er fastsatt i tid og rom har lærerne anledning til å forberede seg til disse møtene både individuelt og som gruppe.

Samtidig gir lærerne uttrykk på at faste møter er mest informative. Lærerne informerer hverandre om ulike elevsaker og legger planer fremover.

Det var interessant å observere når to eller tre lærerne av gruppen samarbeidet om elever og undervisning var diskusjoner preget av mer refleksjon enn når hele gruppen var samlet. Jeg oppfatter dette slik at det å samarbeide med den nærmeste kollega gir trygghet slik at lærerne kan være mer åpne i diskusjoner. Samtidig observerte jeg i liten grad forskningsbasert refleksjon eller refleksjon om ulike undervisningsmetoder som kunne utvikle lærernes læring og felles praksis.

Spørsmål som lærerne mener bør trekkes inn i avdelingsmøter:

"Hvordan ønsker vi at vår avdeling skal fremstå? Hva vil vi satse på? Hva ønsker vi av kurs og hva ønsker vi oppdatering av? Hva kan jeg lære av mine kolleger – kan det være rom for kollegaveiledning?"

Jeg oppfatter dette som et uttrykk for frustrasjon over innholdet i avdelingsmøter. Utsagn viser også til en møtekultur der refleksjon knyttet til arbeid som lærer er mindre verdsatt. Dette innebærer at lærernes læring og utvikling individuelt og som gruppe blir det mindre av.

På en annen side opplever en lærer avdelingsmøtene som viktige for utviklingen av avdelingen og som har betydning for lærernes arbeidshverdag. Denne læreren nevner at det er viktig at alle sier sin mening i møtene. Jeg oppfatter dette slik at avdelingsmøtene hjelper denne læreren til å gjøre en god jobb. Samtidig tenker jeg at læreren får støtte og hjelp fra kollegene utenfor de faste avdelingsmøtene.

Her har vi lærerne i gruppen som har ulike erfaringer om avdelingsmøtene. Jeg oppfatter det slik at når informantene opplever møtekultur i avdelingen ulikt har dette med lærernes forskjellige virkelighetsoppfatninger å gjøre. Lærerne ser virkeligheten med sine egne perspektiver og opplever det som er meningsfullt i møtene ulikt.

Ut fra lærernes utsagn og opplevelser stiller jeg spørsmålet: Gruppen får møteplan som e-post. Skulle det vært mer hensiktsmessig å sende også diverse informasjon per e-post og slik frigjøre tid til refleksjon i avdelingsmøtene?

Personalmøter

Lærerne opplever personalmøter som rektor kaller inn som informative om diverse ting som skjer i skolen for tiden eller i nær fremtid. Ansatte blir forklart forandringer og diverse informasjon blir gitt. En lærer har erfart at det er lite rom for diskusjon eller at ansatte får komme med innspill i disse møtene. Lærerne opplever at viktige tema som de er opptatt av ikke blir diskutert og dette skaper misnøye blant ansatte. Som mulig løsning for å få til bedre involvering nevner lærerne blant annet at informasjon sendes på mail på forhånd.

Lærernes utsagn viser at de er lite fornøyde på den rådende møtekulturen når det gjelder personalmøter. Det ser ut som at disse møtene følger et tradisjonelt kommunikasjonsmønster der kulturelle endringer styres ovenfra. Samtidig tyder lærernes opplevelser på at de har lite påvirkning eller lite medbestemmelse for hvordan møtevirksomhet kunne utvikles til mer strukturert og hensiktsmessig møtekultur. Det ser ut som medvirkning som verdi ikke blir prioritert fra skolens ledelse når det gjelder personalmøter. Slik sett er det verdikonflikt mellom lærerne og ledelsen. Lærerne ønsker mer medvirkning og ledelsen formidler at møtekulturpraksis er bra som det er. Dette kan tolkes slik at ledelsen er usikker på hva lærernes medvirkning i personalmøter innebærer.

En lærers utsagn beskriver godt at det å samarbeide til tider kan være en utfordring:

Kanskje er vi så opptatt av det vi selv gjør og de resultater vi får og glemmer at andre også er i samarbeid med meg.

4.2.2 Fysiske artefakter

Skolen er stor og kontorlandskap til deltakerne i studien ligger langt fra andre lærere som deltakerne samarbeider med. Arkitekturen begrenser tilfeldige møter som lærerne opplever som viktige. Møter som i matpauser, korridorer eller i lærerværelset. Lærerne opplever ansikt til ansikt møter med andre lærerne i skolen veldig sjelden og uttrykker i sine utsagn at dette er en utfordring for å få til samarbeid og positivt samarbeidsklima.

Samarbeid med de lærerne som har lærerværelset i en annen del av skolebygget skjer som regel gjennom epost. En lærer opplever at man må bare stole på at lærerne leser eposten sin og svarer rask mulig. En annen lærer har erfart at mail fungerer godt, men opplever at det aldri kan erstatte en personlig samtale mellom to kolleger. Lærerne nevner ikke noe av de positive funksjoner til e-postkontakt.

Lærerne har hver sine arbeidsrom i avdelingen. Avdelingsmøtene både faglige og tverrfaglige finner sted i det andre lærerværelset som er et stort lyst rom eller i to møterom som lærere har til rådighet i avdelingen. Lærernes fysiske nærhet i avdelingen muliggjør tettere uformell og formell samarbeid erfarer fire av fem lærere. De opplever at denne nærheten har betydning for lærernes egen utvikling og læring. De har flere å diskutere med, spørre om råd og støtte hverandre i ulike typer problemstillinger.

Det at det er få lærere i teamet gjør at samarbeid sklir lettere, skriver en lærer om sine erfaringer. Den samme læreren ser også fordelen ved å kunne være flere lærere med ulik bakgrunn og kompetanse. Jeg observerer at det som regel er de lærerne som deler lærerværelset som diskuterer, spør om råd eller gir råd og tips og går sjelden til lærerne i det andre lærerværelset. En annen lærer opplever at det å være tilgjengelig for hverandre gjør samarbeidet lettere.

En lærers beskrivelse om det å være sårbar som lærer:

Det å kunne diskutere med kolleger i for eksempel møtesammenheng når en skoletime ikke fungerte som en håpet, eller elevgruppen ikke er læringsvillig, eller at en mellom kolleger ikke opplever et likeverdig samarbeid. Hvor åpen er vi om dette, er det kultur for dette? Nei, vi deler opplevelser med den vi er trygg på og som gir veiledning slik at du selv kan se og finne løsninger på videre arbeid med for eksempel elever og kolleger.

Denne læreren opplever trygghet i å henvende seg til den nærmeste kollega. Det ser ut til at det å henvende seg til den nærmeste kollega når problemer oppstår eller ved behov for støtte har blitt en rutine blant lærerne i denne avdelingen. Jeg oppfatter det slik at lærerne har gjensidig tillit til hverandre. Det at lærerne forholder seg til den nærmeste kollega på den måten tyder på at lærerne har skapt gode relasjoner innenfor hver sitt lærerværelse.

Lærerne stoler på hverandre som kolleger og tør å vise sin egen sårbarhet ved å henvende seg til den nærmeste kollega. Jeg forstår det slik at de nære relasjoner som lærerne har bygget opp innenfor begge lærerværelser har betydning først på individnivå. Og etter hvert når lærerne i avdelingen har blitt bedre kjent med hverandre gjennom samhandling kommer relasjonenes betydning frem på gruppenivå.

Jeg oppfatter en annen lærers utsagn også som et uttrykk for sårbarhet:

Vi lærer av våre feil og får gjøre vårt beste innenfor de rammene skolehverdagen setter.

Læreren her henviser også til skolens organisatoriske og fysiske rammeverk som spiller en viktig rolle i lærernes skolehverdag.

Det å kunne vise sin egen usikkerhet som lærer oppfatter jeg som en del av det å være profesjonell lærer. Informantene opprettholder sin egen profesjonalitet ved å henvende seg til den nærmeste kollega. Lærerne i gruppen har ulike kompetanse og kan ulike ting. Slik kan erfaringsdeling mellom nærmeste kolleger betraktes som kollegaveiledning.

Gjennomgående i lærernes opplevelser de beskriver i sine brev er en travel arbeidsdag, tidspress, krevende primære oppgaver, fleksibel arbeidstid og lærernes ulike syn på uforutsigbarhet som utfordringer i samarbeid. 3 av fem lærere opplever at ulike organisatoriske rammer setter utfordringer til samarbeid. Et eksempel er lærernes ulike timeplaner, som gjør at alle lærerne ikke har mulighet til å være med på alle møter. Det er satt opp til flere samarbeidsmøter i lærernes timeplan fra høsten av. Som avdelingsmøter med fagleder, klasselærermøter, samarbeidsmøter på trinnet og med fellesfaglærere. I tillegg må lærerne av og til avlyse deltakelse på grunn av uforutsette elev saker eller andre ting. Eller at det planlagte møtet må flyttes til neste uke. Utfordringen som oppleves er å oppdatere kollegaen i ettertid.

Lærernes erfaringer bekrefter at samarbeid er avhengig av den fysiske nærheten mellom lærerne. Det vil si det nærværet som gir trygghet til lærerne er avhengig av den fysiske nærheten.

Når lærerne på vg1 og vg2 har hver sine arbeidsrom mener lærerne at møtene i avdelingen skulle være en passende arena for meningsutvekslinger samlet på avdelingen.

En lærers utsagn sammenfatter alle fem lærers erfaringer:

(...) nyttig å ha flere å diskutere med, spørre om råd og støtte hverandre i ulike problemstillinger selv om vi arbeider på ulike utdanningsprogram.

Ut fra lærernes utsagn kan man si at lærerne opplever tid som mangelvare i tillegg den fysiske avstanden til kolleger som begrenser samarbeid. Samtidig tyder lærernes utsagn på gjensidig tillit i avdelingen.

Sett på denne bakgrunn kan man si at skolens fysiske artefakter og det organisatoriske rammeverket delvis styrer og preger samarbeid og atferd i denne gruppen. Det vil si at hvordan skolen organiserer og koordinerer møteplasser der lærerne kan utveksle kunnskap og erfaringer har betydning for de aktivitetene som utvikler lærerne individuelt og som gruppe.

Arkitektur i skolen begrenser samarbeid slik at lærerne opplever mindre ansikt til ansikt kontakt særskilt med kolleger som har lærerværelset langt fra avdelingen. Samtidig kan man si ut fra lærernes utsagn at de er bevisste på disse utfordringene og slik sett har anledning til å påvirke hvordan samarbeid kan bli mer hensiktsmessig. Hva om lærerne omdefinierer disse problemene og begynner å samarbeide om mulige løsninger knyttet til fysiske artefakter og slik bygge opp system og struktur i samarbeid?

4.2.3 Kultur i dialogen

Lærerne opplever en åpen og oppmuntrende dialog i formelle møter enten de er faglige eller tverrfaglige. Når deltakere nikker eller lager hm-lyder i møtene oppfatter jeg dette som bekræftende symboler om enighet. Når lærerne snur seg eller lener seg fremover med et ventende uttrykk i ansiktet mot den som snakker oppfatter jeg som et positiv tegn. Lærerne viser interesse og nysgjerrighet. De gir uttrykk for om et ønske å høre den andres mening og er åpne til alles forslag.

Oppfatter dette som et gruppens felles ønske om flerstemmighet, men alle får ikke muligheten til å si sin mening eller ønsker ikke og bruke sin personlige stemme. Det kan tolkes slik at noen av lærerne ønsker å distansere seg fra deltakelse i fellesskapet eller viser likegyldighet på den måten. Tidligere erfaringer fra samarbeid kan gi følelsen av utrygghet slik at enkelte lærerne heller distanserer seg enn sier sin mening.

Dette får meg til å tenke at den enkelte lærers handlinger kan være et symbol til en uløst konflikt i fortiden. Et problem eller problemer som gruppen ikke har løst i fellesskapet spøker i bakgrunnen og påvirker den enkelte lærers atferd.

Under noen observasjoner oppfatter jeg at lærerne på vg1 og vg2 snakker til og om hverandre som oss og dere. En lærers erfaring er at dette forsterker seg gjennom diskusjoner der det er uenighet på avdelingsmøter. Ut fra lærernes utsagn på brev ser det ut som at en av utfordringene er å skape et vi, som innebærer inkludering, likeverdighet og flerstemmighet på avdelingen. En lærer ser hospitering for lærerne på vg1 i timene på vg2 og motsatt som en mulighet til å skape en felles forståelse for hverandres arbeid. Det ser ut til at det til tider er spenninger mellom lærerne på vg1 og vg2 som de gir uttrykk for i kommunikasjon med og om hverandre.

Samtidig observerer jeg at kommunikasjon mellom alle fem lærerne i andre sosiale situasjoner – i uformelle møter - er inkluderende, lærerne viser gjensidig tillit og interesse for hverandre.

Lærere som er negative i visse saker oppleves som tonegivende på møtene. Kommentarene som: *det er bra nok* og *vi har alltid gjort det på denne måten før og det er bra nok nå* oppleves som negative. Dette kommer også frem i felles diskusjoner om fokusområder i avdelingen. Gruppen gir uttrykk for at det er alltid noen som oppfatter dette som kritikk og *ikke som en mulighet på å se fremover for å utvikle samarbeid og se nye ideer*. Lærerne opplever også et tungt utgangspunkt for samarbeid i perioder grunnet ettergivende kolleger i diskusjoner.

Når lærerne opplever ulike meninger som negative oppfatter jeg som et tegn på at gruppen forventer at den enkelte lærer tilpasser sine meninger etter forventningene til andre i gruppen. Det ser ut til at gruppen legger press på den enkelte lærer som svarer på presset med manglende mening eller med ettergivenhet.

Under mine observasjoner ser jeg at det oftest er de samme lærerne som deltar i diskusjoner i møtene. For eksempel en lærer som har flere forslag enn andre snakker mest. Det ser ut som at denne læreren har tatt en lederrolle, fordi mange av forslagene blir godkjent av andre eller at forslagene anses som gode. Tre av fem lærere opplever at enkeltlærere vil styre avgjørelser i en bestemt retning.

En lærer stiller spørsmålet:

Godtar vi at en i lærerstaben i teamet skal utarbeide opplegg for eksempel for en klasse hvor det da lett kan oppfattes som styrt lederskap inn i noe andre er uenig i?

En annen lærer etterspør kollegaens evne til å kommunisere konstruktivt og ta tak i ulike utfordringer. Gruppen trekker fram at det å bli kjent med hverandre over tid fremmer samarbeid og har betydning spesielt for tverrfaglig samarbeid. Alle fem lærerne ser muligheter til konstruktiv kommunikasjon ved at lærerne lytter hverandre, aksepterer ulikheter, kan diskutere og være uenig uten å ta diskusjoner som kritikk fra andre. Slik jeg forstår lærernes utsagn, så gir gruppen uttrykk for felles forventninger i samarbeid.

Jeg oppfatter dette slik at når lærerne opplever virkeligheten i diskusjonen på forskjellige måter skaper det frustrasjon som kommer frem i dialogen. Lærernes frustrasjon fører til misforståelser som ikke tas opp i fellesskapet. Lærernes arbeidsplass er en verden som oppleves med like mange perspektiver som det er mennesker som jobber der. Det vil si at alle fem deltaker zoomer inn i denne verdenen med sitt perspektiv, som igjen gjenspeiles i dialogen.

Slik sett gir lærerne uttrykk for gruppens felles grunnleggende antakelser som er åpenhet, deltakelse, det å lære av hverandre og det å bli kjent med hverandre. Samtidig uttrykker lærerne verdikonflikt som kommer til syne i kommunikasjon under fastlagte møter og i lærernes oppfattelse om hverandre. Sett i denne bakgrunn kan man si at lærerne tester sine grunnleggende antagelser med virkeligheten, som er situasjonsavhengig.

Det ser ut som at gruppen i fellesskapet tar for gitt at problemstillingene som ligger under overflaten får gå sin gang uten at de tas opp i diskusjoner i gruppen. Argumenter for og imot ulike tema blir usynliggjort i fellesskapet.

Dette innebærer at de tankene og følelsene lærerne har som individer blir usynlige i gruppen. Når gruppen lar være å reflektere over individuelle meninger påvirker det samarbeid i gruppen. Dette har betydning for gruppens læring og utvikling. Sett i denne bakgrunn står det hva gruppen sier motstrid til handlingene til gruppen.

4.2.4. Delingskultur

Lærerne oppgir at de opplever en god delingskultur i avdelingen når det gjelder undervisningsmateriale. Lærerne gir tips til hverandre om film, bilder og undervisningsopplegg, som hver enkelt lærer er fri til å gjøre justeringer til. Samarbeid som uttrykkes gjennom deling av undervisningsopplegg oppleves som godt blant deltakerne i studien. Observerer delingskulturen spesielt i planleggingsmøtene mellom to lærer og i et av avdelingsmøtene der alle fem deltakerne er også med.

Når det gjelder avdelingsmøtet delte lærerne sine erfaringer om en heldagsopplegget fra året før. Opplegget handlet om ulike elevaktiviteter knyttet til helse og fysisk aktivitet. Gruppen diskuterte hva som fungerte bra eller ikke så godt den gangen. Når enkelte lærere påpekte at det kanskje ikke er hensiktsmessig å bruke det samme opplegget i år fikk de svaret at elevene som deltar er ikke de samme som i fjor. Til slutt ble det bestemt at elevaktiviteter fra i fjor skal brukes i år også.

Jeg oppfatter bruken av undervisningsopplegg eller elevaktiviteter som lærerne har gode erfaringer fra før som felles praksis i denne avdelingen. På den måten viser lærerne tiltro til hverandre. Samtidig kan man spørre om det å dele på denne måten eller bruke opplegg fra i fjor bidrar til læring og utvikling eller er en kilde til kreativitet hos den enkelte lærer og gruppe?

4.3 Felles verdier og normer

Gruppens verdier og normer vil påvirke all den aktiviteten gruppen gjør for å gå i en bestemt retning. Disse uskrevene regler er de sentrale prinsipper som styrer det daglige arbeidet for lærerne og er med på å definere hvilken atferd som er forventet og akseptert av lærere som er medlemmer i gruppen.

4.3.1 Felles elevsyn

Med felles elevsyn menes i denne studien hvordan lærerne ser på den enkelte elev og synliggjør dette synet i lærersamarbeid og i sin pedagogiske praksis. I denne sammenhengen mener jeg med pedagogisk praksis som planlegging, undervisning og evaluering av ulike opplegg som gjelder elevenes læring og utvikling. Alle fem lærerne kommuniserer at hver enkelt elev har ressurser til å videreutvikle sine sterke sider i ulike læringsprosesser elevene deltar i skolen.

Som tidligere nevnt oppfatter jeg at lærerne har elevene i fokus i samarbeid. I observasjoner kom det frem at utgangspunkt i lærersamarbeidet er elevenes velvære, læring og utvikling uansett hvordan lærerne forhandler og samarbeider i uformelle og formelle møter, faglig eller tverrfaglig. Lærerne gir uttrykk for felles omsorg for elevene i diskusjoner om elevsaker. Ut fra observasjoner tolker jeg at lærerne er enige i at det må stilles krav til elevene, foreldrene eller andre foresatte må inkluderes og elevene skal forberedes til praksisperioder gjennom god veiledning fra lærerne.

Måten lærerne snakker om elevene i ulike møtefora viser at gruppen ønsker at elevene føler seg godt ivaretatt av lærerne og av skolen. Et godt eksempel på dette er diskusjoner rundt elevenes praksisplasser. Lærerne kjenner sine elever og er klar over hvilke krav og forventninger kan stilles til den enkelte elev.

Lærerne viser til en sterk gruppekultur gjennom felles elevsyn og gjennom deling av ansvaret for hver enkelt elev i fellesskapet. Lærerne gir uttrykk for felles elev- og kunnskapssyn i sine brev og støtter mine observasjoner. Felles elevsyn fungerer som bindeleddet mellom lærerne som samarbeider. Ut fra dette kan man si at lærerne i gruppen har tillit og respekt for hverandre som kolleger og handler utgangspunkt i dette til elevenes beste.

4.3.2 Kultur for tidsbruk

Jeg observerte at lærerne måtte samarbeide konstruktivt og fokusert i en fast tidsramme for å bli ferdig med det som var planlagt. Det ser ut til at lærere ikke har tid og rom for felles diskusjoner og refleksjon ut over det som står i møteplaner. Lærerne understreker i sine brev at diskusjoner knyttet til det daglige arbeid foregår gjerne i pauser og når lærerne møter hverandre på vei inn eller ut av skolen.

Lærernes utsagn understøtter mine observasjoner. Tidspress som alle fem lærerne opplever på ulikt vis begrenser både faglige og tverrfaglige diskusjoner og refleksjoner.

En lærers utsagn beskriver informantenes felles opplevelse av begrenset tid:

Det synes jeg er synd da det er svært nyttig med et slikt samarbeid på tvers også når det gjelder felles praksis i skolen.

To av fem lærere i gruppen opplever at man kan bruke lengre tid enn avtalt på et møte så lenge dette ikke går utover undervisning eller andre planlagte ting. Fire av fem deltakere opplever en utfordring å få tiden til å strekke til felles diskusjoner og drøfting. Deltakern gir uttrykk for at de bruker mye av de uformelle møtene på å snakke om elevsaker. Lærere opplever at på den måten er de mer tilgjengelig for hverandre.

Lærernes opplevelse av tidspress viser til struktur i gruppens arbeidsdag. Slik sett gir struktur trygghet i gruppen. Samtidig ser det ut til at lærerne i fellesskapet har definert problemet og funnet løsninger på hvordan bruke tiden som de har til rådighet på best mulig måte. Gruppen har i fellesskapet funnet ut måter å takle tidspresset. Lærerne utnytter uformelle møter i ulike arenaer for å drøfte saker som gjelder elever.

4.3.3 Lærernes kompetanse og rolle

Lærernes kompetanse og rolle knytter jeg til lærernes ulik utdanning- og erfaringsbakgrunn og hvordan deltakerne opplever dette blir benyttet faglig og tverrfaglig. Lærernes kompetanse har i tillegg sammenheng med hvordan dette blir benyttet i deling av arbeidsoppgaver. Lærerne oppfatter undervisning som sin primære oppgave herunder planlegging, gjennomføring og vurderingspraksis.

Ut fra lærernes utsagn tolker jeg at lærerne opplever de gjør en god jobb sammen. Samtidig som opplevelsen av en helhetlig strategi i avdelingen for å nå målene mangler. Utfordringen som alle fem deltakerne uttrykker på forskjellige måter er uklare retningslinjer som definerer hva er målet med yrkesutøvelsen som lærer i denne avdelingen. En av utfordringene i samarbeid som alle fem lærerne peker på er hvordan å bruke hverandres kompetanse og ferdigheter tvers over fag som ressurs til å styrke den samlede kompetansen i avdelingen.

En lærer mener at delegering av oppgaver frigjør tid for avdelingslederen til andre oppgaver. Videre mener denne læreren at slik vil avdelingen utvikles til mer dynamisk avdeling med mer innsikt i det som skjer og utvikles innen faget.

Tilbakemeldinger fra de andre oppleves som en utfordring i samarbeid og for å utvikle felles forståelse. Lærerne opplever tilbakemeldingene slik at de orker ikke å vise hvordan de gjør ting, som de har lært av andre i fagdager eller i kurs.

For eksempel kommentarer som: *Vi har fått dette til før også og vi trenger ikke bruke det nye når det gamle fungerer så godt* oppleves som en utfordring til å orke å samarbeide.

Styrende lærere oppleves som en utfordring og en lærer stiller spørsmålet:

Hvordan møte disse lærere slik at samarbeid ikke stagnerer?

Det virker som at lærerne har ulike meninger om verdien av ny kunnskap som verktøy for å nå målene de har definert som gruppe i sitt daglige arbeid. Slik sett har disse erfaringene betydning for hvorvidt gruppen opprettholder og utvikler felles strategier til sin egen læring og utvikling. Som igjen påvirker utviklingen av lærernes primær oppgave, undervisning. Samtidig ser det ut som at lærerne opplever kommentarene oven som angrep eller kritikk som ikke kan diskuteres i fellesskapet.

Jeg oppfatter det slik at når den enkelte lærer ikke tilpasser sine meninger etter forventninger til andre i gruppen eller etter gruppens normer og verdier oppleves hun eller han som negativ. Lærerne opplever denne atferden som upassende i gruppen. Slik sett identifiserer ikke den enkelte lærer seg med gruppen. Hun eller han står utenfor og fellesskapet i gruppen svekkes.

Opplevelsen av det å bli sett og hørt kommer til uttrykk på forskjellige måter i lærernes utsagn. Lærerne etterspør kollegaens evne til å ta inn over seg at lærerne kan lære av hverandre. Det å se den andres kompetanse og erfaringer som berikelse til egen læring og utvikling oppleves som en utfordring. Samtidig opplever lærerne at deres egen kompetanse og erfaringer ikke blir benyttet fullt ut i fordeling av arbeidsoppgavene.

En lærer opplever at den kompetansen nyutdannede lærerne har kommet med har bidratt til en positiv utvikling på avdelingen. Som for eksempel positive forandringer i undervisningsformer og organisering av skolehverdagen. Det denne læreren uttrykker her viser at kompetansen til nyutdannede lærerne verdsettes i denne avdelingen tvers over fag. De nyutdannede lærerne har fått anledningen til å medvirke sin egen og kollegaenes arbeidsdag. Som igjen har virkninger til elevenes læring og utvikling.

Lærernes utsagn viser at de er bevisste på utfordringer og muligheter som finnes i det å bli sett og hørt personlig og faglig. Lærerne ser verdien på å lære av hverandre og i det å bruke hverandres kompetanse som ressurs i gruppen. Samtidig gir gruppen uttrykk for manglende felles forståelse for hvordan å få til et samarbeid som har nytte av den samlede ressursen i gruppen. Sett i denne bakgrunn kan man si at gruppen har i fellesskapet definert hvilken atferd er passende i gruppen. Det å være uenig om ulike tema løftes ikke fram innad i gruppen.

Ut fra lærernes opplevelser og mine observasjoner oppfatter jeg avdelingslederen som en sterk fagperson som gjerne ønsker å definere retningslinjene til gruppens samarbeid i avdelingen og dermed påvirker på resultatene. Slik sett utøver avdelingslederen sin innflytelse som jeg ser i sammenheng med den legitime autoritet som følger med stillingsposisjonen.

Til slutt sitater fra lærerne:

Hvordan ønsker vi at vår avdeling skal fremstå? Hvordan få det til at elevene opplever lærere som en enhet? Elevene skal oppleve lærere som samarbeidende enhet for at de skal kunne få en helhetlig forståelse for faget de utdanner seg til.

4.4 Grunnleggende antakelser

De felles ubevisste følelser, tanker og oppfatninger som er med på å opprettholde gruppens handlinger i gitte samarbeidssituasjoner. Når vi går inn i det dypere laget i det lærersamarbeid som studien gjelder finner vi et sett mønster som definerer deltakernes atferd i forhold til andre og til seg selv.

4.4.1 Rollefordelingskultur

Deltakerne i studien gir uttrykk for en felles forståelse for hvilken rolle hver enkelt lærer har i gruppen. Lederen styrer det daglige arbeidet og påvirker hvordan lærerne samarbeider. Den nærmeste kollega gir trygghet slik at man kan spørre om råd. Sterke personligheter stikker frem i diskusjoner og får godkjent sine forslag av andre. Lærerne som distanserer seg fra diskusjoner og lærerne som sier seg å være uenig med avgjørelser i etterkant oppleves som utfordringer i samarbeid. Lærerne med negativ innstilling til ulike tema eller lærerne som har behov for å markere seg på møtene nevnes i lærernes utsagn uten at de gir eksempel på dette. Det lærerne uttrykker her tolker jeg som endringsbehov knyttet til rollefordelingen i avdelingen.

Lærerne gir uttrykk for å være seg enig i rollefordelingen i gruppen og i avdelingen. Det vil si at gruppen har akseptert rollefordelingen slik at den danner grunnlaget for gruppens felles aktiviteter. Jeg oppfatter at lærerne gjør dette for å kunne samarbeide om sin primære oppgave, undervisning, herunder elevenes læring og utvikling.

Det kan være at lærerne gjør dette for å unngå diskusjoner som tar tid eller for å unngå konflikter som gjør videre samarbeid vanskelig. Det ser ut som at gruppen har utviklet en felles mening om handlingsmønstre når det gjelder ulike individets roller i gruppen. Dette innebærer slik jeg forstår det at lærernes prioritering til elevene går foran lærernes endringsbehov knyttet til rollefordelingen.

4.4.2 Vi-kultur

Når det gjelder tverrfaglig samarbeid deler lærerne en felles syn på dette i sine utsagn. Det gjelder både lærernes kompetanse og arbeidsfordeling. En mulighet til å få til en mer dynamisk avdeling kunne være delegering av ansvaret innen gruppe mener 3 av 5 lærerne. De mener at på den måten utvikler lærerne innsikt i og forståelse for i hvilken retning går faget og de daglige oppgaver i gruppen.

Lærerne gir uttrykk for behovet for sin egen læring og utvikling i sine brev. Det ser ut til at gruppen savner tiltak som utvikler lærernes profesjonalitet. Tiltak som lærerne kan delta tvers over fag. Det lærerne uttrykker her oppfatter jeg som endringsbehov hos lærerne i lik linje med behovet for endringer i rollefordeling i gruppen.

Lærerne peker på at tverrfaglig samarbeid er avhengig av hvilke lærere man samarbeider med eller at det å bli kjent med hverandre tar tid av lærernes primæroppgave. Jeg tolker lærernes utsagn slik at det handler om å skape et «vi» ved å bruke hver enkelt lærers erfaringer og kompetanse til felles nytte. Det kan også tolkes slik at lærernes opplevelse av å bli sett, hørt og verdsatt faglig har sammenheng med arbeids- og oppgavedeling i tillegg til rollefordelingen. Som igjen påvirker aktiviteter som skjer i gruppen.

En lærer beskriver:

Samarbeid er en prosess som det bør arbeides med hver uke, men alle må være villig til å ta og gi i denne prosessen.

En lærers utsagn uttrykker utfordringer i det å skape vi- kultur:

Det å tenke -vi- kan være vanskelig for enkelte. Hvordan gå frem for å få mer vi-følelse i de team vi er en del av?

Det disse lærerne gir uttrykk for her oppfatter jeg har sammenheng med rutiner til gruppen i avdelingen. Rutiner gir trygghet og stabile forhold slik at lærerne kan slappe av og angsten for å møte nye situasjoner reduseres. Det å skape et tverrfaglig vi- kultur ser ut til å være en utfordring som informantene er enige i, som en lærers utsagn oppsummerer:

Arbeid for å styrke dette samarbeidet har til nå ikke ført frem til spesielt gode resultater.

Jeg oppfatter det slik at når lærere lar være å løfte utfordringene som ligger i tverrfaglig samarbeid opp i overflaten i diskusjoner ønsker lærerne å opprettholde gode forhold til kolleger. På den måten unngår lærerne konflikt og beholder sin plass i gruppen.

Det at lærerne identifiserer seg med gruppen er med på å gi følelse av trygghet hos lærerne. Slik sett har gruppen dannet en felles fortolkning om at visse ting ikke diskuteres i denne gruppen. Jeg tolker det slik at informantene har dannet et vi- kultur innenfor begge lærerværelsene. Utfordringen ser ut til å skape et vi- kultur som omfatter hele avdelingen. Jeg oppfatter dette slik at problemstillinger som gruppen knytter til tverrfaglighet oppleves utfordrende og derfor er vanskelig å endre.

4.4.3 Holdninger

Under mine observasjoner i uformelle og formelle møter opplevde jeg at det er plass til latter og humør i gruppen. Dette kom frem i små øyeblikk som ikke virket forstyrrende i strukturen i møtene. Jeg tolker dette slik at det er lov å være morsom i gruppen. Latter og humør i gruppen kan også tolkes som symboler til trygghet og tilhørighet som lærerne opplever.

En lærer beskriver at en utfordring i samarbeid kan være lærerne som gir uttrykk for å mestre alt uten andre lærernes bidrag. En annen lærer opplever at dette har sammenheng med det at enkelte lærere mangler viljen til å forandre seg og dermed hemmer utviklingen av felles forståelse i lærerkollegiet. Samtidig uttrykker alle fem lærerne i sine utsagn at det å samarbeide med den nærmeste kollega gir trygghet til det lærerne gjør.

Det ser ut som at lærerne har etablert trygge forbindelser for hverandre som har betydning for lærernes arbeidsdag. Samtidig gir de uttrykk for at noen forbindelser er svakere grunnet ulike perspektiver å se virkeligheten på. Oppfatter det slik at lærerne har ulike måter å forholde seg til det som skjer underveis arbeidsdagen og hva som gir mening til den enkelte lærer varierer. Videre påvirker disse forskjellene hvordan gruppen opplever den enkelte lærer i gruppen. Dette tyder på at lærernes forskjellige kulturelle bakgrunn har betydning for hvordan lærerne i gruppen ser virkeligheten på og finner mening i individuelle og felles aktiviteter i sin arbeidsdag.

Omsorg som lærerne viser til hverandre observerer jeg spesielt i uformelle møter enten tidlig om morgenen eller i pauser. Lærerne stiller personlige spørsmål til hverandre og på denne måten viser interesse for hverandres liv utenfor skolen. Jeg tolker måten lærerne stiller spørsmål at de gir hverandre anledningen til å dele sin hverdag og tanker uten å bli presset på å gjøre det. Det ser ut som at lærerne har utviklet gode relasjoner som er preget av gjensidig tillit, åpenhet og likeverdighet uansett alder, erfaringer eller utdanningsbakgrunn.

Når lærerne viser nytenkning ved å tenke utenfor boksen eller bryter sitt eget mønster ser deltakerne i studien som en mulighet til holdningsendring, samt utgangspunkt til bedre faglig og tverrfaglig samarbeid. Det hvordan lærerne tar tak i ulike problemer i fellesskapet oppleves som en utfordring i tverrfaglig samarbeid.

Deltakere utdyper ikke denne erfaringen nærmere. Et eksempel på dette kan være tverrfaglig diskusjon om en elevoppgave, der elevene skulle skrive om hvordan de oppfatter seg selv. Diskusjonen gjald vurdering av elevtekster med karakter eller uten. Lærerne tvers over fag begrunnet sine meninger, men min oppfattelse var at alle ble ikke hørt. Tolker dette slik at alle fikk ikke frem sin egen stemme i denne diskusjonen. Ut i fra kroppsspråket og mimikk til deltakerne tolker jeg at alle var ikke enige om avgjørelsen.

En lærer beskriver det slikt:

Mennesker som er veldig fastlåst i eget mønster og er veldig regelstyrt, så hemmer det min arbeidsglede, kreativitet og innovasjon.

Jeg tolker observasjoner og deltakernes utsagn slik at gruppen opplever at holdninger hos lærerne har betydning for faglig og tverrfaglig samarbeid. Som en lærer uttrykker oven så kan det virke hemmende på lærernes nytenkning og på den måten hindre gruppens felles utvikling og læring.

Det ser ut som at lærernes følelser spiller en viktig rolle i oppfattelsen av seg selv som medlem i gruppen og de andre i gruppen. Slik sett er lærernes følelser og tanker situasjonsavhengig og styrer lærernes og gruppens handlinger i ulike situasjoner. Dette innebærer at en åpen og inkluderende diskusjon uteblir i lærernes møtevirksomhet. Gruppen har valgt å være rasjonell i forhold til hverandre. Samtidig forstår jeg det slik at lærerne har en åpen og inkluderende holdning til kolleger i uformelle møter. Det samme praktiserer lærerne mindre i formelle møter.

4.5 Konklusjon

Ut fra funn i analysen konkluderer jeg at lærernes felles elevsyn legger grunnlaget for samarbeid i gruppen. Lærernes felles elevsyn har stor betydning for lærersamarbeid både individuelt og som gruppe. Felles elevsyn er av betydning for de valg lærerne tar individuelt og som gruppe. Som igjen påvirker undervisning og elevenes læring og utvikling. Slik påvirker lærernes felles elevsyn daglige aktiviteter til gruppen.

Analysen avdekker at lærerne opplever de fysiske og organisatoriske artefakter i skolen begrensende i samarbeid, som arkitektur, tid til rådighet og møtekultur i personal- og avdelingsmøter begrenser. Samtidig viser funn verdikonflikt knyttet til møter, ressurser som ligger i lærernes ulik kompetanse og i bruken av ny kunnskap. Sterk ledelse og sterke personer påvirker beslutningene som blir tatt i møter.

Slik sett baserer gruppen sitt samarbeid på løsninger som fungerer i denne gruppen og lar være å utfordre normer og verdier i fellesskapet. Disse uskrevne regler oppleves som selvfølgeligheter i gruppen. Jeg forstår det slik at gruppen ønsker å unngå konflikt innad i gruppen for å kunne samarbeide daglig for og nå felles mål, som er elevenes læring og utvikling.

Videre viser funn at gruppen har tilpasset seg eksterne utfordringer, som organisatoriske rammeverk ved å finne løsninger hvordan bruke uformelle møter til samarbeid. Samtidig har gruppen lært intern tilpassing ved å akseptere kommunikasjonsmønstre og rollefordelingen i gruppen. Gruppens grunnleggende antakelse er at måten lærerne i gruppen samarbeider er riktig i denne gruppen. Informanter identifiserer seg med gruppen og dens grunnleggende antagelser. Det betyr at gruppen er en stabil subkulturell gruppe og medlemmene opplever samarbeidsformer som riktig og sann i denne gruppen.

5. Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg funn fra empiri hentet inn gjennom observasjon og fra lærernes brev. Tema lærersamarbeid og problemstillingen: Hva kjennetegner lærersamarbeid i uformelle og formelle møter? Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer har dannet grunnlaget til innsamling av data og analysen av empiri. I dette kapitlet diskuteres funn fra analysen i lys av teori, teoretiske begrep og tidligere forskning. Diskusjonen er organisert i henhold til Scheins teori om organisasjonskultur. Siden det er vanskelig å skille det som kan tolkes som grunnleggende antakelser og verdier er det ikke skilt. Diskusjonen avsluttes med artefakter.

5.1 Felles elevsyn – det bærende elementet i lærersamarbeid

Funn antyder at lærerne har utviklet en sterk gruppekultur når det gjelder felles elevsyn. Lærerne deler ansvar for elevene og synliggjør dette i ulike møtefora og i sin pedagogiske praksis. Slik jeg forstår dette fungerer felles elevsyn som grunnmur til gruppens felles aktiviteter i skolehverdagen og i yrkesutøvelsen til den enkelte lærer. Samtidig kan man ikke utelukke at uenigheter forekommer i samarbeid.

En mulig forklaring til felles elevsyn kan være at gruppen har lært gjennom ekstern og intern tilpasning og slik utviklet en felles antakelse om hvordan gruppen bør forholde seg til elevene (Jacobsen og Thorsvik, 2013:130). Gruppen har bygget opp denne oppfattelsen gjennom opplevelser og diskusjoner over tid (Schein, 2015:144).

Samtidig tenker jeg at lærernes relasjonelle ferdigheter har spilt en viktig rolle i denne sammenhengen. Det innebærer at lærerne i gruppen har ferdigheter, evner og holdninger som de benytter til å vedlikeholde relasjoner til hverandre i gruppen (Spurkeland, 2005:17). Funn tyder på at det å være medlem i gruppen gir trygghet til lærerne. De viser gjensidig omsorg og tillit til hverandre i samtaler spesielt tidlig om morgenen eller i pauser i skolehverdagen. I følge Schein (2015:32) er gjensidig omsorg og tillit uttrykk på at en felles historie er av betydning når det gjelder kommunikasjon og aktiviteter i gruppen.

På den annen side kan man si at lærerne har bygget opp en kollektiv identitet gjennom felles tanker, følelser, verdier og tro som springer fra delte erfaringer og gjensidig krav til læring gjennom felles historie på tre år (Schein, 2015:42). Funn antyder også at nye lærerne i gruppen har medvirket med sin kompetanse i forandringer i undervisningsformer og organisering av skolehverdagen.

Slik har nye lærerne vært gjennom en sosialiseringssprosess som hos Schein (2015:131) handler om å lære bort det kulturelle i gruppen til nye medlemmer. Det vil si at i samhandlingssituasjoner har medlemmer i gruppen vist til de nye lærerne hva som er en riktig måte å tenke, føle og handle i denne gruppen. I diskusjoner gir lærerne uttrykk for sine egne meninger og samtidig gir de uttrykk for hvordan de forholder seg til den andre i gruppen. På den måten har de nye lærerne tilpasset seg til kjørereglene til gruppen (Schein, 2015) og sluttet seg til gruppens verdier og normer.

Når lærerne identifiserer seg med gruppen handler det om gjensidig tillit og fellesskap. Dette innebærer at lærerne føler tilhørighet til gruppen (Schein, 2015; Jacobsen og Thorsvik, 2013:127). Det kan tenkes at gruppen har tilpasset seg ytre omgivelsene, tatt være på seg som gruppe og slik utviklet en felles elevsyn. Lærernes opplevelse av å lykkes med sitt arbeid som gruppe har styrket identiteten til gruppen (Schein, 2015:174).

Samtidig antyder funn at lærerne savner holdningsendringer i gruppen. Lærerne oppgir kollegaens manglende vilje til forandring og uttrykk å mestre alt selv som utfordringer i samarbeid. Lærerne nevner at å tenke utenfor boksen eller bryte sitt eget mønster som utgangspunkt til holdningsendringer. Her tenker jeg at den kulturelle arv som lærerne har fått med seg fra oppveksten, utdanning og arbeidsliv har påvirket lærerne. Slik har lærerne fått grunnlaget for hvordan tenke, føle og handle i ulike situasjoner. Det hvordan lærerne definerer sin egen virkelighet i yrkesutøvelsen og i gruppen er avhengig av den enkelte lærers for forståelse og konteksten. Slik sett former lærerne hverandre i gruppen samtidig som de former kulturen i gruppen (Schein 2015).

I følge Säljö (2010:155) forandrer vi oss som individer i interaksjon. Lærerne påvirker hverandre i de sosiale praksiser de deltar i avdelingen og i skolen. Forskjeller og likheter i lærernes perspektiver kommer til syne i kommunikasjon og hvordan de samhandler med hverandre. Handlingene og det kommunikative repertoaret til lærerne blir påvirket av konteksten i samarbeid.

Forhold som Schein (2015:14) beskriver som en kognitiv transformasjon kan ha påvirket utviklingen av felles elevsyn. Dette innebærer at verdier og oppfatninger i gruppen gjenspeiler en eller en annen persons oppfatninger og verdier. De kan være de lærerne som i denne studien oppleves som sterke eller lærerne som godtar alle beslutninger eller lærerne som viser likegyldighet. Eller det har vært den sterke lederen som ved å utøve sin legitime makt ovenfor lærerne har påvirket utviklingen av felles elevsyn ved å bestemme samarbeidsform til gruppen.

I følge Schein (2015:16) innebærer dette at lærerne i gruppen har lært hvordan de skal tenke, føle og oppfatte omkring ting. Dersom det er slik som beskrevet oven så har en eller annen lærer blitt tvunget å gi slipp på en eller flere av sine egne antakelser for å føle tilhørighet til gruppen og for å kunne tilpasse seg til endring. Dette skjer i følge Schein (2015) når gruppen legger vekt på læring i sosiale sammenhenger.

Felles elevsyn til gruppen kan også ses i sammenheng med handlingsteori til Argyris og Schön (1996). De hevder at vi bruker to typer teorier i menneskemøter som forklaringsmodeller for å kunne forstå oss selv og andre: uttrykt teori og bruksteori. Videre mener Argyris og Schön (1996) at det oftest er misforhold mellom vår uttrykte teori og bruksteori. Dette betyr at det vi sier samsvarer ikke med det vi gjør.

Gruppen i studien uttrykker felles elevsyn, de praktiserer dette i sitt daglige arbeid og dette kan observeres. Dette innebærer at det er samsvar mellom gruppens uttrykt teori og bruksteori når det gjelder felles elevsyn. Jeg betrakter derfor kulturen i gruppen i denne studien som en sterk subkultur.

Det at lærerne praktiserer felles elevsyn utelukker ikke at uenigheter forekommer. Ut fra min forståelse innebærer dette at gruppen kan ha en svakere enighet eller uenighet på andre områder, som i tverrfaglig samarbeid.

Slik jeg forstår dette forhandler lærerne fram en enighet når det gjelder forhold som undervisningsplanlegging, vurdering, evaluering og elevaktiviteter og andre forhold i lærernes yrkesutøvelse. Schein (2015:13) hevder at felles verdier og normer i gruppen påvirker hvilken retning gruppen går.

Slik jeg forstår hva funn antyder betyr ikke det å ha felles elevsyn at gruppen har et annet perspektiv enn skolen og ledelsen på elevenes læring og utvikling. Eller at gruppens visjon avviker fra skolens og ledelsens visjon. En subkulturell gruppe kan slutte seg sterkt opp mot skolens mål (Jacobsen og Thorsvik, 2013:152).

5.2 Opplevd tid

Tid begrenser lærersamarbeid og tid gir muligheter til dette samarbeidet. Hvordan lærerne og gruppen opplever tid har innvirkning på de valgene lærerne og gruppen gjør i sin skolehverdag.

Samtidig viser forskning at lærerne bruker tid som er avsatt til samarbeid til individuelle oppgaver som undervisningsplanlegging. Det kom også frem at lærerne benyttet felles møter til kortsiktige felles oppgaver eller til å dele informasjon (Irgens, 2010 og Hagesæter, 2007). Som tidligere nevnt har gruppen i studien funnet felles løsninger på hvordan de benytter tiden knyttet til oppgaver som krever samarbeid. Sett i denne bakgrunn har gruppen en felles kultur.

Gruppen har tilpasset seg de ytre omgivelsene, som er skolekulturen, som regulerer samarbeid (Schein, 2015:54). Gruppen har lært seg å mestre ulike utfordringer som tidspress legger til samarbeid. Det kan være slik at lærernes bruk av tid til samarbeid slik funn antyder har blitt en uskreven regel, som lærerne og gruppen tar for gitt. Slik har gruppen definert antakelsen om tid som felles (Schein, 2015).

Funn i analysen viser at lærerne har en felles oppfatning om begrepet tid og felles forståelse for hvordan benytte tiden som gruppen har til rådighet. De kulturelle løsninger gruppen har funnet ut i fellesskapet knyttet til tid fungerer i denne gruppen. Forskingen viser (Dahl, 2004; Hargreaves og Fullan, 2014) at tiden lærerne har til rådighet til samarbeid er en viktig forutsetning både for kvaliteten i lærersamarbeid og for elevenes læring og utvikling.

Videre hevder (Dahl; Hargreaves og Fullan) at skolene som prioriterer samarbeid i sin daglige drift gir gode resultater. Sett i denne bakgrunn viser funn at tid til samarbeid har mindre verdi i den videregående skole der deltakerne i studien arbeider. Slik sett regulerer og påvirker omgivelsene samarbeidet til gruppen (Schein, 2015:43).

Man kan si at deltakergruppen er en av skolens kulturelle nettverk som hos Hasse (2012) inkluderer og ekskluderer mennesker, artefakter og språk. Nettverk skaper forbindelser som etter hvert uttrykker forventninger som bekreftes og blir selvfølgeligheter. Slik blir nettverkens ulike roller utformet. Disse rollene har ulike posisjoner og bekreftes gjennom handlinger til medlemmene i nettverket.

Her tenker jeg at ledelsen og skolen formidler sin posisjon knyttet til tid ved å sette rammeverk til lærersamarbeid. Slik opprettholdes verdien av tid ved lover og regler som gjelder i skolen. Når gruppen og ledelsen har ulik forståelse om tid og tidsbruken vil dette føre til verdikonflikt mellom skolen og gruppen. På den annen side kan det være slik at oppfattelsen av tid deles av de fleste i skolen og på den måten godtas av de fleste også. På den måten har lærerne i gruppen lært seg å leve med uenighet mellom gruppen, skolen og ledelsen når det gjelder tid.

Utgangspunkt i funn kan man si at ledelsen og skolen har mindre fokus på fellestid når lærerne benytter ulike uformelle møter for å diskutere elevsaker, som for eksempel på vei inn og ut av skolen. Når lærerne opplever tid som mangelvære kan det ha virkninger på hvordan gruppen løser problemstillinger knyttet til elever og andre saker.

Det betyr at ledelsen anerkjenner lite både formell og uformell læring hos lærerne i gruppen. Dette kan også forstås slik at ledelsen praktiserer ovenfra og ned styring. På den måten vil skolen og ledelsen kontrollere lærernes læring. Det innebærer at skolen og ledelsen ikke følger utdanningspolitiske intensjoner, som sier at alle aktører i skolen skal kunne medvirke med sin fortolkning i bruken av læreplaner. Samarbeid mellom ledelse og lærerne fremheves i utdanningspolitiske dokumenter. Det betyr at det er avvik mellom skolens uttryktteori og bruksteori Argyris og Schön (1996).

Mangel av tid kan føre til at ulike problemstillinger blir ikke diskutert i gruppen og slik blir uløste tema til noe som skurrer i bakgrunnen i lærersamarbeid. Dette kan også ha betydning for at samtalene lærerne imellom blir overflatiske slik at kvaliteten i samarbeid blir svekket. Studier som (Ärlestig, 2008; Raaen og Aamodt, 2010) i Helstad (2013:28) bekrefter tidsmangelen som en av utfordringene lærerne opplever i sin skolehverdag.

Tidspress kan påvirke individuelle valg til læreren og valgene gruppen tar i fellesskap knyttet til lærernes praksis. Det vil si at lærerne heller bruker tiden til individuelle oppgaver framfor samarbeid når de føler at tiden ikke strekker til (Irgens, 2012). Slik sett har tid til felles refleksjoner over ulike tema og erfaringsdeling mindre verdi for skolen og ledelsen i denne studien.

Lærerne oppgir at de opplever mindre ansikt til ansikt kontakt med kolleger som har lærerværelset langt fra avdelingen. Dette innebærer at motstand hos lærerne i gruppen handler om artefakter og atferd. Det vil si at lærerne er lite fornøyde med organisering av møtene. Dette bekrefter Irgens (2010) som har sett nærmere på forhold mellom ledere og lærerne.

I analysen skilles det to ulike møter der informanter er deltaker når det passer til timeplanen eller andre oppgaven til lærerne. Daglige og ukentlige møter i avdelingen og personalmøter som rektor kaller inn og som er felles for hele skolens personale. Felles nevneren for lærernes erfaringer av møtene var at både avdelingsmøter og personalmøter oppleves som informative. Dette er i tråd med Irgens (2012) funn i undersøkelsen av lærernes tidsbruk i seks skoler i Nord-Trøndelag. Evaluering av undersøkelsen viser at et kjennetegn til lærernes fellesmøter var blant annet informasjonsdeling mellom lærerne.

Det ser ut som at tid spiller en viktig rolle i møtekulturen i skolen. Begrenset tid i møtene kan være årsaken til at lærerne gis mindre medvirkning og innspill i disse møtene. Lærerne oppgir at når viktige tema de er opptatt av ikke tas opp i personalmøter skaper det misnøye blant ansatte. Det kan også tenkes at ovenfra og ned-tradisjoner i møtekultur er vanskelig å endre på grunn av usikkerhet til ledelsen. Tanken om å endre møtekultur kan skape utrygghet og følelsen av ustabilitet hos ledelsen (Schein, 2015: 69).

På den annen side kan endringer i møtekultur gi anledning til felles refleksjon over skolens praksis knyttet til læring og utvikling hos elever, lærerne og andre ansatte. Slik vil ledelsen sette fokus på en av intensjonene i St.meld. 30. (2003-2004:24) som sier at skolen må ha kunnskap om sine svake og sterke sider.

Funn viser at lærerne uttrykker endringsbehov knyttet til skolens møtekultur. Det kan tenkes at ved å gi lærerne anledning til medbestemmelse når det gjelder tema i møter blir det samtidig evaluert om det er samsvar mellom skolens, ledelsens og lærernes og andre ansattes uttrykt teori og bruksteori (Argyris og Schön, 1996).

Funn antyder at lærerne deler felles syn på hvordan de bruker tiden de har til rådighet. Gruppens felles forståelse for verdien av tid kommer til syne i måten de bruker uformelle møter til oppgaver som krever samarbeid. Gruppen benytter pauser, tiden før og etter undervisning og tilfeldige møter innenfor og utenfor skolen til korte diskusjoner om elevsaker. Slik sett har gruppen utviklet en felles kultur for bruk av tid. Denne kulturelle løsningen gir trygghet til lærerne individuelt og som gruppe (Schein, 2015:69).

Dette får meg å tenke på at de kulturelle arenaer som for eksempel oppvekstmiljø til informanter har forhold seg likt til begrep tid. I disse ulike sosiale miljøene har lærerne tilegnet seg en oppfattelse av tid og dens betydning i arbeidslivet. Lærerne har tatt med denne oppfattelsen til yrkeslivet og felles oppfattelse av tid har blitt en av de felles verdiene som regulerer lærersamarbeid i gruppen.

Har gruppens oppfattelse av tid blitt en selvfølgelighet og tilfeldige møter som ritualer i samarbeid? Her vil jeg trekke frem det Schein (2015) beskriver som den kultur er. Han mener at grunnleggende antakelser er blant annet uskrevne regler og ritualer som gruppen legger vekt på i arbeidsdagen. Utgangspunkt i dette kan man si at lærerne har i fellesskapet løst problemet med tidspress. Gruppen benytter tilfeldige møter og pauser til å samarbeide blant annet om elevsaker. Det kan være slik at gruppens ritualer knyttet til tidspress har den betydning at lærerne samarbeider mer om ulike oppgaver fremfor å løse oppgaver individuelt.

På den annen side kan lærersamarbeid i uformelle arenaer føre til mer samarbeid i formelle møter og motsatt. Dette innebærer at en subkulturell lærerkultur lett forsterker sine subkulturelle trekk når de samarbeider og deler syn i forhold til formelle personalmøter.

Lærernes felles opplevelser om tid og de tiltak som gruppen har løst problemet med tid har virket gang på gang. Gruppens løsninger knyttet til tidspress kan ses som en virkelighet lærerne i gruppen oppfatter som sann og denne oppfatningen av tid som verdi har blitt en felles antakelse i gruppen (Schein, 2015:14). Slik har gruppen definert det som muliggjør samarbeid både faglig og tverrfaglig. Dette innebærer at lærernes felles antakelse om begrepet tid er blitt en del av identiteten til gruppen og dens medlemmer (Schein, 2015:15).

Lærernes felles forståelse (Schein, 2015:143) for begrep tid og opplevd tidspress kan også ses i sammenheng med det som Irgens (2016) kaller nærsynt profesjonell praksis eller som Irgens og Ertsås (2014, 2016) beskriver som praksis tyranni. Det vil si at lærernes opplevd tidspress tvinger lærerne til løsninger som gjør at lærernes egen utvikling og læring baserer seg på et begrenset område. Gruppen tyr seg til enkle løsninger som å dele undervisningsmateriale, som lærerne er fri å gjøre justeringer til. Lærerne tipser hverandre om nyttige film eller undervisningsopplegg. Disse kulturelle løsninger som lærerne benytter seg av utfordrer skolens og lærernes etablert praksis lite, hevder Ertsås og Irgens (2014,2016). Dette skjer jo nettopp fordi dette er blitt gruppas kultur og dermed deres etablerte praksis.

Det blir tydelig gjennom funn som viser at lærerne erfarer delingspraksis som god i denne gruppen. Lærerne oppgir at kollegaens tilgjengelighet gjør samarbeid lettere. Dette er i tråd med (Jensen og Roald i Postholm et al. (2012:133) som hevder at lærernes delingspraksis fører til refleksjon og felles diskusjoner. Slik vil erfaringsdeling og utveksling av undervisningsmateriale være utgangspunkt for lærernes profesjonsutvikling. En forklaring til opplevd god delingspraksis kan være lærernes gode relasjoner i uformelle møter som i følge Hargreaves og Fullan (2014:133) kan ha betydning for et godt samarbeid i formelle møter.

Dersom bruken av tid er blitt en selvfølgelighet og ritual slik det er beskrevet oven hva gjør det med kvaliteten i lærernes egen læring og utvikling? Hvordan finner gruppen tid og rom til felles refleksjoner og erfaringsdeling? I følge Hargreaves og Fullan (2014:160) vil mangfold i gruppen bidra til ulike syn og meninger når det gjelder felles refleksjon om ulike tema knyttet til oppgaver som lærerne. Kan det tenkes slik at uansett lærernes korte møter vil lærernes ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn være en viktig ressurs til felles refleksjon og erfaringsdeling. Det kan være slik at lærerne opplever samtalen med kolleger meningsfulle og viktige slik at læring og utvikling kan skje (Dyste, 2001:40).

Slik jeg forstår det vil korte møter være lite hensiktsmessige for dypere refleksjon. Det er viktig å ha fokusområder for å unngå kaos og løsrivende samtaler. Mine erfaringer som yrkesfaglærer tilsier at felles refleksjon over ulike tema knyttet til undervisning og elevsaker krever tid.

Slik vil hver enkelt lærer i gruppen kunne løfte frem sin egen stemme, synliggjøre og tydeliggjøre sitt syn og meninger til andre i gruppen. Studien som bekrefter dette er blant annet Irgens (2009) gjengitt i Postholm et al.(2012:229) som hevder at tid og systematisk samarbeid mellom lærerne bidrar best til elevenes læring og utvikling. Raaen (2010) i Helstad (2013:28) fant ut at lærerne ønsker kollegasamarbeid, men oppgir også at grunnet tidsmangel har de ikke mulighet til dette samarbeidet.

Funn i analysen viser at lærerne som deler lærerværelset er trygge på hverandre og kan henvende seg til kollega ved behov. Gruppen opplever betydningen av få lærerne å samarbeide med som godt. Dette reduserer angsten om å være alene om ulike problemstillinger. Dette kan ha sammenheng med lærernes opplevelser av tidsmangel.

I følge Schein (2015:69) får stabile forhold oss å slappe av, men er med på å gjøre oss til motstandere til nye kulturelle løsninger. Dette kan ha sammenheng med det at lærerne gjerne forholder seg til den nærmeste kollega i samme lærerværelset. På den annen side kan stabile forhold kvele kreativitet til den enkelte lærer og gruppe.

5.3. Opplevd rollefordeling

Det organisatoriske rammeverket i skolen og lærernes utdanning er med på å definere hvilken rolle lærerne har i skolen. Slik bestemmer og påvirker omgivelsene rollefordelingen til lærerne. Deretter blir lærernes rolle definert i den gruppen eller avdelingen lærerne tilhører (Schein, 2015:43; Jacobsen og Thorsvik, 2013:120). Dette innebærer at når lærerne samarbeider utvikler gruppen et handlingsmønster når det gjelder den enkelte lærers rolle i gruppen.

Funn i studien viser at gode relasjoner til den nærmeste kollega har stor betydning til den enkelte lærer i gruppen i skolehverdagen. Det å kunne henvende seg til kollegaen gir trygghet når lærerne føler seg usikre eller når andre problemstillinger knyttet til elevene oppstår tanker og følelser. Studier som støtter dette er blant annet Helstad (2013).

Hva gjør så denne praksisen med lærernes egen læring og utvikling? Er det slik at individuell læring og utvikling skjer hver gang lærerne tyr seg til hjelp og støtte fra den nærmeste kollega og hva er dens betydning til individ og gruppen?

Schein (2015) ser kultur som gruppelæring og ut fra sosiokulturelt syn er læring en kontinuerlig prosess der mennesker samhandler i ulike sosiale situasjoner (Dyste, 2001:40). I følge Säljö (2010:155) lever kunnskap først i interaksjon mellom mennesker og deretter blir det en del av den enkelte menneskets tenkning og/eller handling.

Det kan tenkes at når lærerne samarbeider med den nærmeste kollega vil forskjeller i tenkningen komme frem i mindre skala. Slik vil lærernes læring og utvikling skje mellom få lærerne. Disse forskjeller viderefører den enkelte lærer til avdelingsmøter eller teammøter. Gjennom samtaler vil lærerne synliggjøre forskjeller i tenkningen om ulike tema knyttet til ulike oppgaver eller elevsaker til hele gruppen. Her vil skje det som hos Bakhtin (Dyste, 2001) innebærer at individet bruker sin egen stemme i dialog med andre i gruppen.

Alle menneskemøter har betydning for vår personlige stemme. Slik påvirker vi hverandres tenkning og tale, i følge Bakhtin (Dyste, 2001). For at refleksjon over ulike tema skal bli flerstemmig er avhengig av lærernes egen vilje til å komme fram med sin mening (Dyste, 2001).

Dersom den enkelte lærer ser muligheten til sin egen læring og utvikling ved å lytte andre i gruppen griper han eller hun denne muligheten. Den profesjonelle læreren har evne og vilje til å se nye muligheter i utfordringer som individ og yrkesutøver i følge Munthe og Postholm i Postholm et al.(2012:141).

En mulig forklaring kan være at når informantene opplever de gjør en god jobb sammen vil arbeidsoppgaver få mer og mer oppmerksomhet istedenfor hvilken rolle den enkelte læreren har i gruppen (Schein, 2015). Det at lærerne fokuserer på arbeidsoppgaver og slik prioriterer elevene kan ses som en del av det å være en profesjonell lærer. Felles normen som rollefordelingen beskriver, muliggjør videre samarbeid i gruppen.

5.4. Opplevd samarbeid

Ulike studier viser at lærersamarbeid spiller en viktig rolle i lærernes praksis og elevprestasjoner (Levine og Marcus, 2010; Camburn, 2010; Parise og Spillane, 2010 i Postholm, 2010) og Kraft et al. (2016) og Timperley et al. (2007). Annen forskning viser at lærerne som samarbeider gir bedre resultater enn lærerne som jobber individuelt (Rosenholtz i Hargreaves og Fullan, 2014:131). Det samme hevder Dahl (2004) og Hargreaves og Fullan (2014).

Irgens (2010) hevder at det vektlegges individuelle oppgaver i norsk skole når det gjelder kollektiv samarbeid. Forskning som støtter dette er en survey-studie fra USA, som konkluderer med at både faglig og tverrfaglig lærersamarbeid ikke har hatt en ønsket utvikling (Lee, Robinson, Sebastian & Allensworth, (2010) i Helstad (2013:28). Nordiske studier (Ärlestig, 2008; Aamod og Turmo, 2007; Aamodt, 2010 i Helstad (2013:28) støtter denne konklusjonen.

Evalueringsrapport om alternative arbeidstidsordninger (Dahl et al. 2002) viser at nettopp lærersamarbeid gjør yrkesutøvelsen mer givende. Den samme rapporten konkluderer med at lærerne som samarbeider opplever kollegaene som støttende, veiledede og utfordrende.

Lærersamarbeid i denne studien omhandler faglig og tverrfaglig samarbeid i uformelle og formelle møter mellom lærerne i gruppen. Uformell samarbeid er frivillig og lærerne ønsker det selv. De viser dette ved å henvende seg til den nærmeste kollega eller ved å benytte ulike pauser før og etter undervisning til å ta opp elevsaker eller tema de er opptatt av. Samarbeid med kolleger som har lærerværelset langt fra hverandre foregår gjennom e-post. Det formelle samarbeid skjer i daglige og ukentlige obligatoriske møter som ledelsen har fastsatt i timeplaner.

I følge Hargreaves og Fullan (2014:133) muliggjør et godt lærersamarbeid i uformelle møter et godt fungerende samarbeid i formelle møter. Samtidig hevder Hargreaves og Fullan at dersom lærerne oppfatter uformell samarbeid som felles praksis, kan det skape ufokusert, innadvendt praksis. utfordringer er å skape balanse mellom uformelt og formelt lærersamarbeid.

Det viser seg at lærerne har tiltro til hverandres kompetanse når lærerne opplever en god delingskultur når det gjelder undervisningsmateriale. Dette innebærer at lærerne er åpne om sin egen undervisningspraksis. Kraft et.al (2016) i hevder at dersom lærerne praktiserer kunnskaps- og erfaringsdeling vil denne formen for lærersamarbeid utvikle undervisning som igjen har betydning for elevenes læringsutbytte.

5.41 Opplevd tverrfaglig samarbeid

Det viser seg at gruppen opplever utfordringer i tverrfaglig samarbeid. Dette kan ha sammenheng med lærernes ulike kompetanse, ulike utdannings- og erfaringsbakgrunn og uenighet om hvordan benytte den samlede kompetansen i avdelingen. Aamodt et al. (2006) fant ut i analysen av norske tall fra TALIS 2013 at yrkesfaglærere samarbeider mer enn lærere i studiespesialisering eller i fellesfagene i videregående skole.

I følge Jensen og Roald i Postholm et al. (2012:133) opprettholder læreren sin profesjonalitet ved å samarbeide med kolleger. De mener at gjennom samarbeid blir kunnskap og ferdigheter utviklet mellom lærerne i teamet.

På den annen side hevder Dyste (2001:40) at det vi opplever meningsfullt og viktig ønsker vi også å lære. Dette kan være en mulig forklaring til at lærerne opplever de kan henvende seg til den nærmeste kollega når de har behov for støtte og veiledning. Det kan også ha sammenheng med det at lærerne har etablert følelsesmessige forbindelser inne i hver sitt lærerværelse (Levin og Rolfsen, 2006:36).

Funn peker på spenningsforhold mellom lærerne på vg1 og på vg2. Dette kommer til syne når lærerne snakker til og om hverandre som oss og dere. Det at lærerne uttrykker seg slik kan være på grunn av lærernes ulike syn på det hva som er meningsfullt å lære og å utvikle seg med. Dette kan også ha sammenheng med lærernes ulike syn på verdien av ny kunnskap. Lærerne i gruppen oppgir at ny kunnskap som lærerne kommer med etter ulike kurs eller fagdager blir ikke alltid godt tatt i mot. Det kan skyldes på at alle lærerne ikke ser ny kunnskap som mulighet til å utvikle samarbeid med nye ideer.

Det viser seg at lærerne har utfordringer på å skape et tverrfaglig vi- kultur. Lærerne oppgir at tverrfaglig samarbeid er avhengig av hvilke lærere de samarbeider med. Dette bekreftes med funn som antyder at lærerne i gruppen har behov for felles tiltak til kompetanseutvikling.

Samtidig viser funn at lærerne opplever det verdifullt å lære av hverandre og bruke den enkelte lærers kompetanse til felles nytte. Hospitering for lærerne på hverandres klasser ses som en mulighet til å skape felles forståelse for hverandres arbeid.

I følge Hargreaves og Fullan (2014:160) bidrar mangfold i gruppen til felles refleksjon slik at den enkelte lærers kompetanse, innsikt og erfaringer blir synliggjort til gruppen. Slik vil lærerne i fellesskapet utfordre hverandre, utforske læring og ulike problemstillingen knyttet til elevarbeid. Säljö (2010:155) på sin side hevder at resultatet av interaksjon forandrer oss som individer. Her tenker jeg at når gruppen skaper felles forståelse for hverandres arbeid forandrer lærerne seg som yrkesutøvere. Hos Schein (Schein, 2015:143) er felles forståelse det at medlemmer i gruppen opplever en bestemt følelse, opplevelse eller aktivitet som felles. Dette kan ses i sammenheng med det som hos Hasse (2012) er kulturens nettverk. Lærerne som gruppe i avdelingen skaper et kulturelt nettverk som forhandler fram til ulike beslutninger i fellesskapet i uformelle og formelle møter.

Gjennom deltakelse i disse møtene kan lærerne i gruppen påvirke de utfordringene og mulighetene som lærerne opplever i samarbeid. Det innebærer at lærerne er deltakere der det foregår uformell og formell sosialisering i følge (Irgens, 2007). Schein (2015:134) på sin side hevder at gruppen har like mange kognitive antakelser som det er medlemmer i gruppen. Disse antakelser har lærerne tilegnet seg i oppveksten og i ulike menneskemøter fra barndommen av.

Ut fra dette kan man si at når lærerne i gruppen samarbeider for å skape felles forståelse vil lærerne gå fra individuelle handlingsvalg til felles handlingsprosesser (Jensen og Roald i Postholm et al. (2012:134). Dette betyr at når lærerne samarbeider kommer den enkelte lærers tanker, følelser og meninger til syne.

Denne bevisstgjøringen kan være en måte å forhandle fram felles forståelse i gruppen slik at det er samsvar mellom lærernes uttrykt teori og bruksteori i yrkesutøvelsen. Det er mulig at gruppen på den måten løser sine interne problem knyttet til tverrfaglig samarbeid (Jacobsen og Thorsvik, 2013:131).

Funn antyder at lærerne opplever at avstanden til kollegaer skaper utfordringer i samarbeid. Dette er i tråd med evalueringsrapport om alternative arbeidsordninger (Dahl et al. 2002). De viste seg at problemer med godt fungerte team var at lærerne møttes ikke lenger til lunsj og pauser. Dette innebærer problemer å finne felles arenaer uten at møtene oppfattes som unødvendige, (Dahl et al.). Dette bekrefter også Aamodt et al. (2006). Funn fra deres undersøkelse tyder på at samlokalisering av programfaglærere og fellesfaglærere opplevdes av lærerne som en viktig arena for uformell kompetanseutvikling.

På den annen side antyder funn at gruppen gjør en god jobb sammen. De praktiserer felles elevsyn og deler ansvaret for samme elever. Lærerne opplever en åpen, oppmuntrende og gjensidig dialog i gruppen og i ulike møtefora. Dette kan ses i sammenheng med det at samarbeid i gruppen påvirker atferden til medlemmene i gruppen (Jacobsen og Thorsvik, 2013:127). Lærerne opplever tilhørighet og fellesskap til gruppen. De identifiserer seg med gruppens verdier og det målet som driver samarbeid i gruppen videre. Lærerne stoler på hverandre og viser gjensidig avhengighet slik at de ønsker å samarbeide om ulike oppgaver som bidrar til at gruppen når de målene lærerne har definert i fellesskapet (Jacobsen og Thorsvik, 2013).

Sett i denne bakgrunn kan forhold som gir lærerne i gruppen følelsen av trygghet gå foran diskusjoner som utfordrer gruppen å endre sin praksis i tverrfaglig samarbeid. I følge Schein (2015:14) kan en gruppe lære at det å inneha bestemte antagelser og oppfatninger er nødvendig som et grunnlag for at gruppen skal kunne fortsette å eksistere. En sterk gruppekultur konstituert gjennom de grunnleggende antakelsene står opp mot endringsarbeidet for å få til mer tverrfaglig samarbeid.

5.4.2 Artefakter som påvirker samarbeid

Kunnskapssamfunnets krav til skolen, ledelse og lærerne og skolens organisasjonsstruktur regulerer lærersamarbeid og tvinger gruppen til å definere sin primære oppgave. Dette gjøres ved å bestemme muligheter, begrensninger og valgene for gruppen (Schein, 2015:43). Funn viser at lærerne opplever skolens fysiske artefakter og organisatorisk rammeverk som begrensende i samarbeid. Utfordringer for lærerne er å skape en møtefora til å utveksle erfaringer og kunnskap. Dette innebærer at lærernes læring og utvikling individuelt og som gruppe begrenses.

Dette er i tråd med en norsk studie som undersøkte hvordan den enkelte profesjonsutøver og profesjonene selv møter disse kravene. Allmennlærerne opplevde noe langsommere endringer ut fra sine forventninger til faglig utvikling og endringer i skolens rolle enn sykepleiere, revisorer og dataingeniører. Forskerne konkluderte med at dette har sammenheng med forskjeller i hvilke læringsmuligheter gruppene tilbys og hvilke kunnskaps- og læringsnettverk de utvikler (Jensen, 2008).

Lærernes opplevelser av at de jobber godt sammen innebærer at samarbeid oppleves som god i gruppen. Det betyr at lærerne opplever de grunnleggende antakelsene i gruppen som felles. Gruppen har tilpasset seg interne og eksterne utfordringer. De har lært å arbeide sammen om ulike oppgaver. Lærerne har bygget opp en felles elevsyn gjennom felles opplevelser. Felles elevsyn utgjør grunnlaget for gruppens samarbeid. Uenigheter og kritiske kommentarer forekommer, men gruppen har valgt og ikke å ta disse opp i overflaten. Lærerne har valgt å være rasjonelle mot hverandre i gruppen. Dette innebærer at gruppen prioriterer elevene og deres læring og utvikling. Når lærerne identifiserer seg med gruppen har de også valgt å dele et sett av grunnleggende antakelser med gruppen. Slik sett opplever gruppen sin kultur som riktig og sann (Schein, 2015).

6. Oppsummering

Hensikten med denne studien var å få innblikk i hvordan en gruppe lærerne erfarer samarbeid i en videregående skole. Formålet har vært å forstå meningsinnholdet i lærernes egne fortellinger og deretter beskrive og tolke disse erfaringene utgangspunkt i Scheins (2015) teori til kulturanalyse. På den måten gir kunnskap om fenomenet lærersamarbeid oss økt forståelse for lærernes virkelighet i skolen.

Problemstillingen: Hva kjennetegner lærersamarbeid i uformelle og formelle møter?

Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer har vært utgangspunkt i empiri som ble samlet inn gjennom observasjon og brevmetode. Fem lærere på ulike yrkesfag i videregående skole har delt sin arbeidsdag og gitt meg muligheten til å gjennomføre denne studien. Slik sett har utvalget av informanter vært riktig. Lærerne i gruppen har erfaringer om fenomenet lærersamarbeid og var i stand til å skrive et personlig brev i faglig sammenheng.

Kunnskapssamfunnets endringer stiller nye forventninger ovenfor skolen og lærerne. Behovet for lærersamarbeid uttrykkes i norske skolepolitiske dokumenter, som også bekreftes av forskning.

Scheins (2015) teori og definisjon for kultur har vært et viktig bakteppe under hele forskningsprosessen. Schein har påvirket innsamling av empiri, analyse- og tolkningsarbeid.

I følge Schein kan kultur forstås som:

Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller 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 til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene.

Schein(2015) hevder at vi må først avdekke de grunnleggende antakelsene for å kunne forstå hva det kulturelle hos en person eller en gruppe innebærer. Samtidig mener Schein at det ikke er enkelt å avdekke kulturelle trekk hos en person eller en gruppe fordi kulturen er i bevegelse hele tiden. Dette innebærer at forskeren må være åpen for nye oppdagelser under hele forskningsprosessen.

Dette fører til spørsmålet: Hva kunne jeg ha gjort annerledes? Når det gjelder metode tenker jeg at individuell intervju i tillegg til observasjon og brevmetode skulle gitt meg utfyllende informasjon om lærernes erfaringer. På den måten skulle jeg ha kommet enda nærmere lærernes virkelighet de opplever i skolen. Dette fordi mine egne erfaringer som yrkesfaglærer har betydning for hvordan jeg forstår og tolker det jeg observerer og leser. Jeg har vært bevisst på mitt faglige perspektiv og min fortolkende rolle under hele prosessen. Det har vært viktig for meg å respektere lærerne slik at min tilstedeværelse i feltet skulle påvirke minst mulig deres handlinger i ulike møtefora. Studiens troverdighet blir testet når lærerne i gruppen har lest rapporten og reflektert over det som jeg har ut fra mitt perspektiv og fortolkningsramme kommet fram til.

Hovedkonklusjonen som jeg har kommet frem til ved hjelp av empiri, det teoretiske grunnlaget og begreper tyder på at lærernes felles elevsyn er det bærende elementet i lærersamarbeid. Videre peker funn på forhold som har betydning for de valgene lærerne tar individuelt og som gruppe i skolehverdagen.

Ut fra funn kan man si at lærerne har utviklet en felles forståelse for hvordan de skal tenke, handle og føle i ulike samarbeidssituasjoner. Lærerne oppgir de gjør en god jobb sammen, de opplever gjensidighet og åpenhet og den nærmeste kollega gir trygghet og gjør samarbeidet enklere. Lærerne oppgir arkitektur, tid og møtevirksomhet som begrensende i samarbeid. Samtidig peker funn på utfordringer i tverrfaglig samarbeid som kommer til uttrykk i kommunikasjon og i lærernes holdninger til ny kunnskap og den samlede ressursen i lærernes kompetanse i avdelingen.

Funn viser at gruppen har lært seg å tilpasse forhold som begrenser og styrer deres samarbeid. De benytter uformelle møter til å samarbeide om elevsaker og andre saker som krever samarbeid. Det kom tydelig frem at gruppen har akseptert rollefordelingen og den kommunikasjonsmønstre de praktiserer. Dette innebærer at lærerne ønsker å beholde gode forhold til kolleger for å kunne samarbeide mot felles mål, elevenes læring og utvikling.

Det at lærerne har valgt å være rasjonelle mot hverandre i gruppen tyder på at gruppen lar være å ta opp i overflaten problem som krever oppmerksomhet. Slik har gruppen utviklet samarbeidsform som lærerne opplever som riktig. Derfor betrakter jeg gruppen som en sterk subkulturell gruppe. Jeg anbefaler at gruppen bygger videre på det som fungerer godt og oppleves positivt i samarbeid og samtidig setter søkelyset til de områdene der gruppen opplever behov for endringer.

Kulturforståelse gir oss muligheten til å forstå den virkeligheten lærerne i denne studien opplever i sin skolehverdag. Denne studien har løftet frem lærernes egne stemmer om de utfordringene og mulighetene de erfarer i samarbeid. Slik gir studien ny kunnskap som kan overføres til praksisfeltet.

I følge Thagaard (2010:207) handler overførbarhet om hvorvidt forskeren har kommet frem til beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre områder enn det som studien gjelder. Kunnskap som er kommet frem i denne studien er produsert i en viss kontekst, som er bundet til tid og rom. Likevel kan tolkninger i denne studien være relevante i andre sammenhenger. Dette innebærer at når lærerne eller andre i praksisfeltet gjenkjenner sin egen situasjon i beskrivelsene av funn kommer studiens nytteverdi frem.

Litteratur

Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II, Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company

Berg (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. (1995). *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. SINTEF: Teknologiledelse. IFIM.

Hentet fra: https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/a-ville-utvikle-skolen.pdf

Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Ehn, B. & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm, M.B. (red.) (2012). *Lærernes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forskningsrådet (2008). Rapport til forskningsrådets KUL-program. Profesjonslæring i endring. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Hentet fra:

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filen>

Fullan, M. (2014). *Å dra samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hagesæter, A. (2007). Å endra samarbeidskulturen i skulen. I: Lægdene, Ø (red.). *Skolekultur i fokus*. 2. utgave. Høyskoleforlaget.
- Hargreaves A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A. (2000). *Lærersamarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hasse, C. (2012). *Kulturanalyse i organisationer. Begreper, metoder og forbløffende læreplasser*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Helstad, K (2013). Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag. PhD-avhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.
- Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling-helstad.pdf?sequence=4>
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, M.P. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir, s.217-231.
- Johannessen A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L.(2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utgave). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L.(2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kraft Mathew A., Marinell William H. & Yee Darrick (2016). School Organizational Contexts, Teacher turnover and Student Achievement: Evidence from Panel Data. Working Paper. Hentet fra:

<https://scholar.harvard.edu/mkraft/publications/school-organizational-contexts-teacher-turnover-and-student-achievement-evidence>

Postholm, M.P., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. (2012). *Lærere i skolen som organisasjon*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schein, E.H. (1994). *Organisation og ledelse*. København: Forlaget Valmuen.

Schein E.H. (2015). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* (5.opplag). Oslo: Libro Forlag.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Säljö, R. (2010). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 9.opplag. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse-en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Meld. St. 11 (2009). Læreren rollen og utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 21. (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

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

Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St.30. (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Vedlegg 1. Kvittering fra NSD



Halvor Hoveid
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.08.2016

Vår ref: 46722 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|---|
| 46722 | <i>Samarbeidskultur mellom lærere i videregående skole - utfordringer og muligheter</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Halvor Hoveid</i> |
| <i>Student</i> | <i>Eliisa Simula</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.10.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk endusert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2. Informasjon til lærerne

Jeg heter Eliisa Simula og studerer 2-årig master i fag- og yrkesdidaktikk retning yrkesfag på NTNU. I forbindelse med masteroppgaven skal jeg samle inn data til mitt arbeid med masteroppgaven.

Tema i denne studien er samarbeidskultur mellom lærere. Tanken er at når en gruppe lærere samarbeider utvikler lærere en felles kultur som er preget av samarbeid og har betydning for lærernes profesjonsutvikling. Fokus i studien er rettet mot de muligheter og utfordringer lærere erfarer i samarbeidet, samt hvilken betydning samarbeidet har på lærernes felles praksis i skolen. Schein (2015) hevder at organisasjonskulturer skapes av ledere og at ledelsen er viktig når det gjelder utvikling av samarbeidskultur i skolen, men denne studien retter fokuset på lærere i videregående skole.

Schein (2015:7) legger følgende mening på kultur:

«Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller 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 til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene».

Teorien i denne studien baserer seg hovedsakelig på Schein (2015) sin kulturalytiske modell. Modellen består av tre nivåer: Artefakter: synlige organisatoriske strukturer og prosesser, som er vanskelig å tyde, Synlige verdier (espoused values): strategiske mål og filosofier (synlige begrunnelser) og Grunnleggende, underliggende antakelser: ubevisste oppfattelser, tanker og følelser, som kilde til verdier og handlinger. Han beskriver det kulturelle knyttet til organisasjoner, denne studien omhandler lærere som en subkulturell gruppe i videregående skole. (Edgar H. Schein, 2015. Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?)

Formålet med studiet er å få innsikt i og forståelse for deres erfaringer og opplevelser om samarbeid i den gruppa dere føler tilhørighet til. Jeg ønsker å forstå meningsinnholdet i deres subjektive erfaringer gjennom deres egne fortellinger. Hensikten med studien er å beskrive og analysere lærernes subjektive erfaringer om samarbeid og hvilke muligheter og

utfordringer dere opplever i samarbeid. Det vil si hvordan dere erfarer kompleksiteten knyttet til fysiske, psykiske og sosiale kontekster i deres arbeidshverdag.

Tanken er at kulturanalysen vil bevisstgjøre lærere om deres egen samarbeidskultur som har betydning for felles forståelse og profesjonsutvikling. Bevisstgjøringen kan åpne for dialog og refleksjon, som igjen kan være kilde til ønske om forbedring. Tanken er at all samarbeid mellom lærere kan knyttes tilbake til elevene gjennom undervisning. Kvaliteten i lærersamarbeid har på denne måten betydning for elevenes skolearbeid og prestasjoner.

Studien bygger på mine observasjoner i formelle og uformelle møter mellom lærere, samt brevmetode. Det formelle samarbeidet går ut på klart definerte oppgaver for samarbeid og mer struktur i møtevirksomhet og krever forpliktelse fra lærernes side, som faglige eller tverrfaglige felles møter. Det uformelle samarbeid finner sted når lærere opplever det naturlig å diskutere sammen de utfordringer og muligheter lærere møter i sin arbeidsdag. Som for eksempel i lunsjpauser, i lærerværelset eller i andre steder der lærere kommuniserer og samhandler med hverandre.

Brevmetoden går ut på at dere skriver om de utfordringer og muligheter dere opplever og erfarer og sender brevene til meg som e-post. Jeg formulerer et ganske vidt grunnspørsmål som utgangspunkt for brevet. På denne måten står dere fritt til å legge vekt på det dere måtte ønske innenfor rammen til grunnspørsmålet.

Foreløpig problemstilling: *«Hva kjennetegner samarbeid mellom lærere i uformelle og formelle møter? Lærernes egne erfaringer om muligheter og utfordringer.»*

Det blir hentet tillatelse fra NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, før datainnsamlingen starter. Det vil ikke bli samlet inn sensitive opplysninger og jeg vil behandle innsamlet data konfidensielt og anonymisert i masterstudien. Brevene blir lagret på min private PC og blir slettet etter at oppgaven er levert inn. Planlagt innlevering for masteroppgaven er 15. november 2016.

Med vennlig hilsen Eliisa Simula, Klarinettvegen 10, 7560 Vikhammer.

E-post: simula@stud.ntnu.no Tlf. 465 47 078

Vedlegg 2. Spørsmål til lærerne

Hvordan erfarer du lærersamarbeid i formelle og uformelle møter i din tilhørende gruppe?

Noen stikkord som kan være til hjelp:

- **Forandringer i samarbeid over tid på godt og vondt**
- **Forholdet mellom individ og gruppe**
- **Samarbeidets betydning for din egen og gruppas læring og utvikling**
- **Samarbeidets betydning for felles praksis i skolen**
- **Tverrfaglighet i samarbeid**
- **Muligheter og utfordringer i samarbeid**

Frist 11.september 2016. Gjerne minst 2 sider.