

## FORORD

Arbeidet med dette masterprosjektet har gitt meg kunnskap, erfaringer og opplevelser som jeg ikke ville vært foruten. Ved målet av denne akademiske reisen, kan jeg si at opplevelsen av mestring og gleden over å ha fått mulighet til å utvide egen kunnskapshorisont innen temaet samarbeid, overskygger de delene av prosessen som har vært krevende.

Jeg ønsker å takke informantene som har deltatt i dette prosjektet. Takk for at dere delte tanker og erfaringer med meg. Med entusiasme og glød lot dere meg ta del i deres innsikt om temaet, og viste meg veien videre.

En helt spesiell takk går til min veileder Britt Karin Støen Utvær. Tålmodig har du loset meg gjennom prosessen. Konstruktive tilbakemeldinger, faglige innspill, oppmuntrende ord og en enestående evne til å hjelpe meg å holde fokus, har vært til stor hjelp.

Min familie og mine arbeidskollegaer fortjener en stor takk for oppmuntring og nyttige innspill gjennom arbeidsprosessen med dette prosjektet. Støtten dere har gitt meg undervegs har vært uvurderlig.

Trondheim, 7. mai 2018  
Ailin Indergård Bjørnbeth

## SAMMENDRAG

Bakgrunnen for mitt valg av tema er et ønske om større fokus på samarbeid mellom lærere på yrkesfag og en bekymring for at samarbeidsformene mellom yrkesfaglærere er begrenset til en delingskultur. Mitt ønske er å fremheve betydningen som samarbeid gjennom profesjonelle læringsfellesskap kan ha for yrkesfaglæreres kompetanseheving. Lærere på yrkesfag må forholde seg til ulike kompetanseområder i stadig utvikling, og formelle kompetansehevingstiltak gjennom studier, er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å holde tritt med samfunnsutviklingen. Den samlede kompetansen innad i profesjonelle læringsfellesskap er gjerne høy, men kompetansedeling må settes i system, hvis alle medlemmene av det kollegiale fellesskapet skal kunne utvide sin kunnskapshorisont.

Hensikten med dette masterprosjektet er å øke bevisstheten omkring profesjonelle læringsfellesskap som en metode for å heve yrkesfaglærernes kompetanse, både individuelt og kollektivt. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling; *Hvordan opplever lærere på yrkesfag at lærersamarbeid bidrar til å heve deres profesjonelle kompetanse?*

Jeg har valgt kvalitativ metode og benyttet dybdeintervju av fem lærere fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram for å fremskaffe data til dette prosjektet. Datamaterialet ble tolket og analysert i lys av teori om samarbeid og samarbeidsprosesser, tidligere forskning om emnet og politiske styringsdokumenter som er gjeldende på området.

Dette masterprosjektet viser at yrkesfaglærere samarbeider mer enn lærere som underviser i fellesfag eller på studiespesialiserende utdanningsprogram. Samtidig foregår mye av samarbeidet på bakgrunn av akutte behov, og er lite fremtidsrettet med tanke på å heve den profesjonelle kompetansen. Yrkesfaglærere er positivt innstilt til profesjonelle læringsfellesskap, men ytre rammer som lite tid og dårlig strukturering, begrenser både omfang og resultat av samarbeidsprosesser. I dette prosjektet fremkommer også at profesjonelle læringsfellesskap alene, ikke er tilstrekkelig for å heve yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse. Systematisk lærersamarbeid er imidlertid en viktig faktor for å videreutvikle yrkesfaglæreres profesjonelle praksis.

## ABSTRACT

The background for my choice of subject study is a wish for a greater emphasis on collaboration between teachers in vocational studies, and a concern about the forms of collaboration between teachers in vocational education being limited to a culture of sharing. I wish to accentuate the importance of cooperation as a mean to increase the competence of vocational education teachers through professional teaching collaborations. Vocational education teachers have to relate to different areas of expertise in profitable development, and competence-building initiatives in the form of schooling, is not necessarily sufficient to keep up with the social development. The overall competencies within a professional teaching collaboration is usually high, but for all members to be able to expand their horizon of knowledge, the sharing of knowledge must be put into a system.

The intention of this master thesis is to increase the awareness about professional teaching collaborations as a method to increase the competence of vocational education teachers, both individually and collectively. My chosen problem statement is; *How do vocational education teachers experience that teacher cooperation helps raise their professional competence?*

To gather data for this project, I have used a qualitative approach and performed in depth interviews of five vocational teachers, employed in different vocational programs. The data was interpreted and analyzed in relation to theories about collaboration and collaborative processes, previous research and policy management documents that are applicable in this area.

It is shown that vocational education teachers collaborate more than teachers who teach in common subjects or on study specific education programs. Most cooperation is carried out based on instantaneous requirements however, and not with the purpose of raising the teachers' professional competence. Vocational education teachers are positively tuned to professional learning communities, although external frameworks such as scarcity of time and poor structuring limit both scope and results of the collaborative processes. The main finding is that professional teacher collaboration alone is not sufficient to raise professional competence of vocational education teachers. However, teacher collaboration placed within a system, plays an important role in further developing the professional practice of vocational education teachers.



## INNHOOLD

1. INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn for denne studien .....	1
1.2 Den samarbeidende læreren .....	3
1.2.1 En samarbeidende læringskultur .....	4
1.3 Den individualistiske læreren .....	5
1.4 Yrkesfaglærerløftet .....	6
1.5 Problemstilling .....	6
1.6 Oppgavens oppbygging .....	8
2. STYRINGSDOKUMENTER OG POLITISKE FØRINGER .....	9
2.1 Felles forståelse av profesjonell praksis .....	10
2.2 Arbeid i fellesskap .....	11
2.3 Profesjonelt lagarbeid .....	12
2.4 Arbeidstidsavtale for undervisningsstillinger .....	12
3. TEORI .....	15
3.1 Et tilbakeblikk på skolens som organisasjon .....	15
3.2 Skolestruktur .....	16
3.3 Skolekultur .....	17
3.4 Samarbeidskulturer .....	18
3.5 Profesjonelle læringsfellesskap .....	21
3.6 Arrangert kollegialitet .....	22
3.7 Kompetansetrekanten .....	23
3.8 Profesjonell kompetanse .....	25
3.8.1 Trygghet gjennom kompetanseheving .....	26
3.9 Følelse av svik under samarbeid .....	27
3.9.1 Emosjonelle aspekter i fagfellesskapet .....	28
4. TIDLIGERE FORSKNING .....	31
4.1 Læreres opplevelse av kunnskapsdeling .....	31
4.2 TALIS om lærersamarbeid .....	32
4.2.1 Behov for kompetanseutvikling hos yrkesfaglæreren .....	33
4.2.2 Kompetansefremmende skolekultur .....	35
5. METODE .....	37
5.1 Fra vitenskapelig revolusjon til kunnskapsutvikling .....	37

5.2 Sosialkonstruksjonisme .....	38
5.3 Teoretisk perspektiv og metodikk .....	39
5.4 Egen subjektivitet .....	40
5.5 Etske hensyn.....	42
5.6 Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet .....	43
5.7 Informantene .....	44
5.8 Intervjuene.....	45
5.8.1 Bearbeiding av intervjuene.....	47
5.9 Tolkning og analyse av datamaterialet .....	48
5.9.1 Koding og kategorisering .....	50
6. RESULTAT .....	51
6.1 Samarbeidskultur.....	51
6.1.1 Formelt og uformelt samarbeid .....	52
6.2 Samarbeidsklime .....	52
6.3 Forutsetninger for lærersamarbeid .....	54
6.3.1 Tid og sted.....	55
6.3.2 Struktur.....	57
6.4 Felles mål .....	57
6.4.1 Felles ansvar? .....	58
6.5 Kompetanseheving i yrkesutøvelsen .....	59
6.5.1 Kompetanseheving gjennom samarbeid.....	60
6.6 Kompetansedeling blant yrkesfaglærere .....	62
6.7 Samarbeid som hemmende faktor på yrkesutøvelsen .....	63
6.8 Godt samarbeid i fremtiden.....	65
7. DRØFTING.....	67
7.1 Å utvikle en samarbeidskultur.....	67
7.1.1 Fagfellesskapets potensialer .....	69
7.1.2 Utdordringer i fagfellesskapet.....	70
7.1.3 Enkeltlærerens ansvar.....	72
7.1.4 Ledelsens ansvar.....	73
7.2 Kompetanseheving gjennom samarbeid.....	74
7.2.1 Fokus på felles arbeid.....	75

7.2.2 Refleksjonens betydning for profesjonskompetansen .....	77
7.3 Kompetansebehov blant yrkesfaglærere.....	78
7.3.1 Samarbeidsformer innenfor fagfellesskapet .....	79
7.3.2 Kompetansedeling innen fagfellesskapet .....	80
7.4 Beslutningskapital som følge av profesjonelle læringsfellesskap .....	81
8. OPPSUMMERING .....	83
8.1 Veien videre .....	84
LITTERATURLISTE .....	87
VEDLEGG .....	91
Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeerklæring .....	91
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	93





# 1. INNLEDNING

*«Hvis du har et eple og jeg har et eple og vi bytter, har vi begge fortsatt ett eple. Men hvis du har en idé og jeg har en idé og vi bytter, vil vi begge ha to ideer» (Sitat: George Bernard Shaw).*

Skolen som organisasjon bør ifølge Irgens (2016) jobbe med to hovedanliggender; reprodusering og formidling av eksisterende kunnskap og kunnskapsutvikling. Begge deler er vesentlige for at skolen som kunnskapsorganisasjon skal kunne utføre sitt samfunnsoppdrag og samtidig være i stand til å vokse og utvikle seg. Irgens mener at dette stiller visse krav til både skolens organisering og til de ansatte. Ledelsen må tilrettelegge for at de ansatte får et tilstrekkelig spillerom for å kunne gjennomføre disse arbeidsoppgavene. Av de ansatte så forventes det at de tar ansvar, både individuelt og kollektivt, for å utvikle og forbedre undervisnings-, lærings- og samarbeidsformer.

## 1.1 Bakgrunn for denne studien

Min erfaring, som yrkesfaglærer i videregående skole, er at det foregår mye godt lærersamarbeid i norsk skole. Både omkring ulike undervisningsopplegg og for å tilrettelegge for gode og trygge opplæringsmiljø for elevene. Rundt enkelteleven, på klassenivå og på systemnivå. Vi diskuterer opplevelser, forteller hverandre om skolehverdagens sorger og gleder. Vi ber våre kollegaer om råd og deler undervisningsopplegg med hverandre. Jeg har undret meg på om samarbeidet mellom lærere på yrkesfag fører til økt kompetanse hos oss lærere, eller om vi samarbeider på en måte som fører til at vi bare repeterer våre faste rutiner. Sitatet fra George Bernard Shaw, som jeg benyttet innledningsvis, beskriver noen av mine tanker rundt lærersamarbeid. Ved å benytte hverandres ressurser så blir vi litt bedre. Vi kan bedre vår yrkeskompetanse gjennom et målrettet samarbeid med kollegaene våre. Jeg tror ikke vi er flinke nok til å sette ord på hva som er intensjonen med de samarbeidsprosessene vi gjennomfører på yrkesfag. Jeg tror kanskje at jeg har savnet en «arbeidsbeskrivelse» for kollegialt samarbeid. Kan lærersamarbeid organiseres på en måte som gjør at vi får gode undervisningsopplegg, ivaretar enkelteleven og samtidig hever vår profesjonelle kompetanse?

Norsk skolepolitikk har i de senere årene hatt stor fokus på viktigheten av å heve kompetansen til hver enkelt lærer. Nyhetsbildet og sosiale medier har i perioder vært preget av frustrerte kommentarer fra undervisningspersonale og andre, som selv eller i sympati med lærere, har uttrykket sin misnøye over at det de anser som erfarne og kompetente lærere, har mistet sine undervisningstimer. Årsaken har vært manglende studiepoeng i fag som de selv og deres kollegaer har ment at de fortsatt var fullt kapable til å drive opplæring i. Tilstrekkelig antall studiepoeng har blitt et krav, for å kunne undervise i bestemte fag. Jeg tolker politikernes budskap dithen, at selv om du er en av de lærere som er i besittelse av tilstrekkelig antall studiepoeng, bør du likevel vurdere etter- og videreutdanning. Norske skoleelever er ikke kunnskapsrike nok, noe som må bety at lærerne ikke er gode nok. Utsagn som «det norsk skole trenger, er bedre lærere!», er ikke en retorikk som er forbeholdt politikere. Jeg har hørt mennesker med ulik bakgrunn som i ulike kontekster, har gitt uttrykk for det samme.

Elevene fortjener gode lærere. De fortjener den beste opplæringen vi har å tilby. Da trenger lærerne god kompetanse. Min bekymring er at lærernes kompetanse ønskes hevet hovedsakelig gjennom formelle studietilbud. Jeg mener at læreren tilegner seg kompetanse gjennom levde erfaringer, prøving og feiling, øving, trening, teori og praksis. Ikke minst, tilegner de seg kompetanse gjennom å samarbeide, dele, konferere og reflektere med hverandre. Denne typen kompetanseheving har fått liten fokus i debatten om læreres kompetansekrav. Samarbeidsbasert læring er et velkjent begrep blant elevene i skolen. Arbeidsmetoder der elever i fellesskap skal utvikle kunnskap og ferdigheter, er et veletablert og hyppig benyttet metodevalg. At lærere lærer av hverandre og utvikler sin kunnskap i fellesskap, snakkes det mindre om.

I et profesjonelt fagfellesskap er den kollektive kompetansen gjerne høy, og enkelte deler av kompetansen er ikke nødvendigvis sammenfallende med antall år lærerne har sittet på skolebenken. Gjennom gode fagfellesskap der det drives et målrettet arbeid med å øke vår felles yrkeskompetanse, tror jeg at det er mye å hente hva kompetanseheving angår. For at dette skal være en solid og mangfoldig måte for å oppnå kompetanseheving blant lærere, tror jeg kompetansedeling må inn i et system som tilrettelegger for en felles autonomi. Mine erfaringer og min kunnskap kan også bli dine erfaringer og din kunnskap.

## 1.2 Den samarbeidende læreren

Kunnskapsdepartementet opprettet i 2015 en ekspertgruppe om lærerrollen. Gruppens arbeid med å se nærmere på hvilken rolle dagens lærere har i skolen, har resultert i en bok der de har samlet et kunnskapsgrunnlag for hvordan lærerrollen, lærerprofesjonen og profesjonsfellesskap skal kunne styrkes og utvikles. Gruppen har benyttet reanalyser av tallene fra TALIS-undersøkelsene (Teaching and Learning International Survey) som ble gjennomført i 2009 og 2013. Noe av datamaterialet fra disse to TALIS-undersøkelsene lar seg ikke sammenligne på grunn av ulike spørsmålsformuleringer, men forskerne har likevel funnet et oppsiktsvekkende resultat: Lærere i ungdomsskolen opplyser at de underviser i team i samme klasse, i vesentlig mindre grad i 2013, enn de gjorde i 2009. Forfatterne ønsker ikke å konkludere med en årsak til denne endringen, men slik jeg leser deres drøfting, har de trukket en slutning om at dette innebærer en innskrenking av lærernes handlingsrom for læring og interaksjon (Askling et al., 2016).

Ekspertgruppen har også sett på rapporter som med utgangspunkt i TALIS-undersøkelsen konkluderer med at felles praksis og lærersamarbeid har mindre betydning for lærernes profesjonelle utvikling, men de påpeker at disse funnene møter motstand i annen forskning. De viser til flere studier som ser en klar sammenheng mellom arbeidet som gjøres innen profesjonelle læringsfellesskap og lærernes kompetanseutvikling. Det som er betydningsfullt for om kompetanseheving finner sted, er *hvordan* utviklingsarbeid drives innen læringsfellesskapet. Forskningsgruppen mener at det er viktig at skolene legger til rette for ulike typer samarbeid, for at effekten av kompetanseutvikling skal kunne oppnås (Askling et al., 2016).

Hvis arenaene for å drive samarbeid blir færre, slik ekspertgruppen antyder, er det tankevekkende, spesielt når det samtidig henvises til forskning som hevder at ulike former for samarbeid er selve essensen for at det kollegiale samarbeidet skal ha betydning for elevenes utvikling. Historisk sett er lærerne i startgropen, hva samarbeid angår. I mange år har læreren vært en ensom yrkesutøver. Velfungerende og produktive læringsfellesskap blant lærerne trenger tid for å etableres. Da må handlingsrommene for disse utvides, ikke begrenses.

### 1.2.1 En samarbeidende læringskultur

Samarbeid mellom lærere finnes i mange former med ulike hensikter som utgangspunkt, og ikke alle former for samarbeid er like effektive. Forskning viser at lærere som jobber ved skoler som kjennetegnes av en samarbeidsbasert læringskultur, presterer bedre enn lærere som jobber individualistisk. Det er ikke dermed sagt at det er lett å skape en kultur som er samarbeidsbasert. Det krever mye av både ledelsen og av lærerne selv. Samtidig er det viktig å si noe om hva samarbeidsbasert læringskultur innebærer. Det uformelle samarbeidet som vi gjerne refererer til som «felles praksis», er ofte en forutsetning for å kunne skape en samarbeidsbasert læringskultur, men det er ikke tilstrekkelig for å utvikle en kollektiv forbedring av undervisningspraksisen. Det er «felles arbeid», lærere som jobber sammen om å planlegge og utforske undervisningspraksis sammen, som kjennetegner den samarbeidsbaserte læringskulturen og som fører til en kollektiv utvikling av lærernes yrkeskompetanse (Hargreaves & Fullan, 2014).

I samarbeidsbaserte kulturer blir ikke fiasko og usikkerhet beskyttet og forsvart- i stedet blir dette delt og diskutert med det mål for øyet å få hjelp og støtte. Samarbeidsbaserte kulturer krever bred enighet om verdier, men de tolererer, og til en viss grad oppfordrer, til uenighet innenfor disse grensene. Skoler karakterisert av en samarbeidsbasert kultur er også steder med hardt arbeid og engasjement, kollektivt ansvar og stolthet over skolen sin. (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 132).

Samarbeidsbaserte læringskulturer forventer og anerkjenner at lærerne har sin egen agenda og sitt eget engasjement. Fordi den enes forehavende ikke nødvendigvis sammenfaller med den andres, er det ikke uvanlig at det oppstår uenigheter. Fordi kulturen bygger på tillit og respekt for hverandre, er det høy toleranse for verdidiskusjoner og uenigheter. Alle har en visshet om at disse ikke truer opprettholdelsen av de mellommenneskelige relasjonene på arbeidsplassen. Å bygge tillit og gode relasjoner til hverandre, må derfor komme først, hvis en ønsker en samarbeidsbasert kultur. Denne investeringen bør foregå gjennom uformelt samarbeid. Hvis relasjonsbygging blir presset inn og styrt, kan samarbeidet bli både kunstig og påtatt. Prosessen og interessen må komme fra lærerne selv (Hargreaves & Fullan, 2014). Dette krever at ledelsen legger til rette for, og oppmuntrer til den uformelle samhandlingen. Å snakke sammen, bli godt kjent med hverandre og omgås hverandre. Lærerne på sin side må engasjere seg i sine medarbeidere. Delta i samtaler, utveksle interesser og mobilisere til kollektivt samspill. Først når dette er integrert i kollegiet, kan vi begynne den spennende jobben med å bygge en samarbeidsbasert læringskultur.

### 1.3 Den individualistiske læreren

«Dyrkingen av individualismen har infisert lærenes kultur. [ ] De liker ikke å bli iaktatt, og de liker enda mindre å bli evaluert, fordi de frykter den eventuelle kritikken som kan følge med evalueringen» (Hargreaves, 1996, s. 175). Som lærer må man ha en viss grad av individualitet. Læreryrkets utøvelse praktiseres på mange måter «bak lukkede dører». Vi er sjelden alene, men det kan likevel være et ensomt yrke. Det er betenkelig, hvor lite akkurat den biten har forandret seg gjennom historien. En gang i tiden var det kanskje bare en praktiserende lærer i bygda. Med en skolestue, der læreren var alene med sine elever. Nå er det mange skolestuer side om side, men læreren er fortsatt i stor grad alene med sine elever. Jeg mener at en lærer vises stor tillit i forhold til sin kompetanse og autonomi. Lærere blir sjelden eller aldri kontrollert i sin måte å utøve yrket sitt, bortsett fra de tilbakemeldinger som måtte komme fra elevene, eller fra organisasjonsnivå om forhold som krever endringstiltak. Det er ingen kultur for at ledelsen kontrollerer de privatpraktiserende yrkesutøverne fra innsiden av klasserommene. Velmente tiltak for å skape en samarbeidskultur blant lærerstanden, har blitt kritisert for å ville fjerne lærernes individualitet (Hargreaves, 1996).

Den modernistiske tankegangen innen skoleverket preges av et ønske om å effektivisere. Selve definisjonen av effektivitet kan virke noe snevert, der hovedfokus er sentrert rundt at elevene skal lære seg grunnleggende ferdigheter. Det modernistiske betraktningssynet ønsker en undervisningsform basert på teknologiske og vitenskapelige begrunnede «sannheter». Den ser verdi i å viderefordre fagene i sin tradisjonelle form, med nivåkrav og legitimert vitenskap (Hargreaves, 1996). Det er nytten og det formålstjenlige som dominerer i den modernistiske tenkemåten. Estetikk, utforskning og utprøving har svært begrenset plass (Karlsen, 2006). Den modernistiske undervisningsstilen, som jeg mener store deler av det norske skolesystemet fortsatt domineres av, har nok et behov for at lærerne besitter evnen til å jobbe individuelt. Her tror jeg at lærerens selvstendighet verdsettes. Fagseksjoner holder i stor grad på hver for seg, og prosjektarbeid forbeholdes de mer kreative fagene. Lægdene, Berg, Møller, Halvorsen, Hagsæter og Stålsett (2000) snakker også om den tvungne individualismen, der administrative forhold eller andre begrensninger setter en sperre for samarbeid med andre lærere. Det er viktig å huske at klasserommets isolasjon ikke bare holder vurdering og kritikk unna, det stenger også ute støtte, ros og oppbakking.

## **1.4 Yrkesfaglærerløftet**

«Norge har en lang og stolt fagarbeidertradisjon som vi skal ta vare på. Gode fagarbeidere forutsetter en god utdanning og mange nok dyktige yrkesfaglærere. Faglig sterke yrkesfaglærere kan utgjøre en stor forskjell» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). Som et ledd i regjeringens satsningsområdet om å styrke kompetansen for lærere, ble Yrkesfaglærerløftet offentliggjort i 2015. I tillegg til å rekruttere nye yrkesfaglærere til yrkesfaglig opplæring, ønsket daværende kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen å heve kompetansen til de som allerede var ansatt i skolen. Ulik yrkesfaglig bakgrunn og erfaring fra tidligere yrkesliv blant yrkesfaglærerne, ble lagt til grunn for behovet for styrking i kompetansen. Målet med Yrkesfaglærerløftet er for det første, å sikre at utdanningen for yrkesfaglærere tilbyr relevant og solid kompetanse. For det andre, å sørge for at denne gruppen lærere har gode muligheter for kontinuerlig kompetanseutvikling (KD, 2015).

Yrkesfaglærerne må forholde seg til et bredt spekter av yrker inne utdanningsprogrammet, en utfordring som er særegen for denne gruppen lærere. I tillegg kreves spesifikk erfaring og inngående kjennskap fra et eller flere yrker (KD, 2015). For å være i stand til å drive god opplæring, er det derfor en forutsetning at det legges til rette for muligheten til kontinuerlig kompetanseutvikling og -oppdatering gjennom karrieren. Relevant kompetanseheving stiller krav til at den enkelte lærer er i stand til å utvikle gode fagnettverk med andre lærere, gjerne fra andre skoler, og med bedrifter innen de aktuelle yrkesfagene. Nettverksbygging og samarbeid har hittil fått liten fokus gjennom yrkesfaglærerutdanningen. Slik jeg tolker ordlyden i Yrkesfaglærerløftet, har regjeringen til hensikt å forbedre dette.

Yrkesfaglærerløftet skal sikre at yrkesfaglærere blir en del av målgruppen i alle relevante nasjonale satsninger på kompetanseutvikling bant lærere (KD, 2015).

## **1.5 Problemstilling**

Jeg er ikke uenig i at lærernes yrkesutøvelse har forbedringspotensial, men jeg er usikker på om dette, etter min mening, ensidige fokuset på den enkelte lærers kompetanseheving er veien å gå. I dette masterprosjektet vil jeg ha fokus på samarbeid mellom yrkesfaglærere. Hva som kreves av den enkelte lærer, og hva vi bringer med oss inn i en samarbeidsprosess. Videre, hva kulturen har å si for lærersamarbeid og hvilke utfordringer og hindringer som kan oppstå i

arbeidet med å skape gode samarbeidsprosesser. Jeg vil også rette fokus mot ulike hensyn som må tas i betraktning i arbeidet med å danne gode samarbeidsrelasjoner. «Å være profesjonell er ikke noe man kan være alene» (Irgens, 2016, s. 49). Som lærere er vi avhengige av et yrkesfellesskap for å utvikle både vår personlige og vår kollektive kompetanse. Da er det en betingelse at vi samarbeider med hverandre. Som Yrkesfaglærerløftet fremholder, er det et mål at yrkesfaglærere skal sikres mulighet til kontinuerlig kompetanseutvikling. Jeg vil argumentere for at fokus på team og fellesskap kan være vel så gode tiltak for å utvikle god kompetanse blant lærere som er ferdig utdannet og har undervisning som sitt daglige virke, som individuelle teoristudier.

Skolen er en opplæringsinstitusjon og skal være et sted der elever og studenter genererer læring. Men hva med lærerne? Burde vi ha større fokus på at skolen også skal være en plass der lærere lærer? Med dette som bakteppe, har jeg formulert følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

***Hvordan opplever lærere på yrkesfag at lærersamarbeid bidrar til å heve deres profesjonelle kompetanse?***

*«Gode enkeltlærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. Regjeringen vil bidra til at alle skoler er lærende organisasjoner der kollegaene i fellesskap og i samarbeid mestrer utfordringer, evaluerer egen praksis og endrer og videreutvikler opplæringen når det er nødvendig» (KD, 2014, s. 30). Regjeringens mål er tydelig beskrevet i «Lærerløftet», men forskning viser at mye av den kompetansen som lærere tilegner seg etter at de er ferdig utdannet, skjer utenfor arbeidsplassen. Når lærere oppdaterer og videreutvikler sin kunnskap, skjer det ofte på lærerens eget initiativ og gjerne ved å lytte til «eksperter». For det er ikke nødvendigvis slik at lærere ser på seg selv som spesialister på sin egen profesjon. Lærere anser ikke sin yrkesutøvelse og sin undervisningspraksis som en arena for eksperimentering. De søker gjerne kunnskap utenfra heller, enn å søke inne i sin egen organisasjon (Moore & Shaw, 2000).*

Ludvigsen-utvalget har kommet med en anbefaling om at skolen som organisasjon utvikler en kunnskapskultur der forholdet mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap bør balanseres (NOU 2015:8). Den erfaringsbaserte kunnskapen er det lærerne selv som er i besittelse av. Det kan ikke herske tvil om det. Thuren (2000) påstår at det ikke finnes en forskjell mellom det å tenke vitenskapelig og det å tenke hverdagslig. At det som skiller vitenskap og dagligliv kun handler om gradforskjeller. Det er kanskje nærliggende å tro at forskningsbasert kunnskap også er å finne hos lærerne selv. At den daglige aktiviteten som foregår i klasserommene er en form for forskning, uten at det er satt i et forskningsrelatert system.

Vi kjenner ordtakene; «Å gå over bekken etter vann». Er det det vi holder på med i norsk skole? Det er betenkelig at jeg hørte begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» for første gang i fjor. I forbindelse med at jeg søkte etter litteratur til denne masteroppgaven.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

Dette masterprosjektet er delt inn i åtte kapitler. Innledningskapitlet beskriver bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og hvorfor jeg mener at temaet er dagsaktuelt. Kapittel to gir en kort innføring i relevante styringsdokumenter og politiske føringer. I kapittel tre presenteres teori som omhandler ulike former for samarbeid, samarbeidskulturer og profesjonell kompetanse. I tillegg presenteres teori som beskriver faktorer som vanskeliggjør kollegialt samarbeid. Tidligere forskning omkring disse temaene gjengis i kapittel fire. Kapittel fem beskriver metode, teoretiske perspektiv, etiske hensyn samt en fremstilling av hvordan datamaterialet er tolket og analysert. I kapittel seks presenteres resultatene brakt frem i tilknytning til prosjektets problemstilling. Tolkning og drøfting av resultat sett i lys av teorien, blir løftet frem i kapittel sju. I kapittel åtte presenteres en kort oppsummering og anbefalinger om hvordan temaet kan løftes og jobbes videre med i fremtiden.



## 2. STYRINGSdokumenter og Politiske Føringer

Uavhengig av hvilket politisk ståsted som råder, og hvilke politiske partier som sitter med styringsmakten, anses skolen som en nøkkelinstitusjon i samfunnsutviklingen (Karlsen, 2015). Slik jeg leser Karlsen, mener han at selv om utdanningspolitikk til tider kan lede til hete diskusjoner, er den grunnleggende filosofien om norsk skolepolitikk ganske sammenfallene hos de ulike politiske aktørene.

Min oppfatning er at skolepolitikk i større grad enn tidligere har vært en del av samfunnsdebatten, etter at ny regjering i 2013 presenterte Sundvolden-plattformen, der etter- og videreutdanning blant lærere ble presentert som et satsningsområde (Regjeringen, 2013). I etterkant av dette, fremmet regjeringen, med tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i spissen, krav om kompetanse blant lærere. For å undervise i videregående opplæring, må lærere ha 60 studiepoeng som er relevante for faget. Dette kravet gjelder imidlertid ikke for yrkesfaglærere. For yrkesfaglærere er kravet at minst et av de to årene med yrkesteoretisk utdanning, gjennomført etter videregående skole, er relevante for det faget det skal undervises i. For å bli ansatt i en undervisningsstilling på yrkesfag i videregående skole, kreves imidlertid at du har yrkesfaglærerutdanning eller faglærerutdanning. For lærere med universitets- og høyskoleutdanning eller fagbrev, kreves videreutdanning i pedagogikk, praktisk- pedagogisk utdanning, som tilsvarer henholdsvis 180 eller 240 studiepoeng for å kunne få fast ansettelse i undervisningsstilling på yrkesfag (Udir, 2015). Dette har fått en blandet mottakelse både innen kunnskapsinstitusjonene, og generelt i befolkningen. Som følge av nye skolepolitiske retningslinjer, er noen av forskriftene til regelverket endret. Ny overordnet del av læreplanen er et eksempel på dette.

I takt med at samfunnets krav til lærerne øker, er det sannsynlig at lærernes krav til egen og hverandres kunnskap og kompetanse også vil øke. Mulighet til kontinuerlig kompetanseheving for alle lærere, bunner ikke bare i eget ønske om å være forberedt for fremtiden eller øke nivået på egen mestring av yrkesutøvelsen, det er også et krav fra politisk hold. Jeg vil nå presentere deler av styringsdokumenter og politiske føringer som jeg anser som sentrale for problemstillingen min og aktualiserer lærersamarbeid og læringsfelleskap som tema.

## 2.1 Felles forståelse av profesjonell praksis

Kunnskapsdepartementet ønsker en utdyping av læreplanverkets fremtidige verdigrunnlag gjennom opplæringslovens formålsparagraf. Dette stadfestes gjennom ny overordnet del av læreplanen. Denne ble vedtatt i september 2017, men har ennå ikke trådt i kraft. I skrivende stund, er det ikke avgjort når dette vil skje, men det er bestemt at det er denne som skal gjelde i overskuelig fremtid. Jeg har derfor valgt å benytte ordlyden i ny overordnet del av læreplanen i dette masterprosjektet. Her beskrives skolens ansvar for profesjonsfellesskap og skoleutvikling i et eget kapittel: «*Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis*» (Udir, 2017, s.18). Det spesifiseres at tilrettelegging for god utvikling i skolen er et felles ansvar mellom skoleeier, skoleledere og lærere. Læreren skal fungere som rollemodell overfor elevene, og veilede dem gjennom opplæringen.

Videre fremheves viktigheten av kollegialt samarbeid blant lærere på følgende måte:

Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering. Lærerprofesjonen må derfor vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig (Udir, 2017, s. 18).

Med utgangspunkt i lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag, bør lærere i fellesskap reflektere over og vurdere undervisningen. Gjennom slikt samarbeid vil lærere utvikle en bedre forståelse av god pedagogisk praksis. Ledelsen skal prioritere relasjonsbygging og samarbeidsutvikling blant de ansatte. De skal videre lede og oppmuntre til et positivt profesjonsfellesskap der alle får benyttet sine sterke sider, opplever mestring, egenutvikling og får motivasjon til å yte sitt beste (Udir, 2017). Overordnet del av læreplanen er tydelig i sine føringer omkring læreres kontinuerlige kompetanseheving, og hvordan deler av dette skal foregå gjennom samhandling i fagfellesskapet. Gjennom dette prosjektet vil jeg se nærmere på om skolen som organisasjon tilrettelegger for utvikling av

profesjonelle fagfellesskap, og hvordan yrkesfaglærere opplever at de gjennom disse får hevet både den individuelle og den kollektive kompetansen.

## 2.2 Arbeid i fellesskap

Ludvigsen-utvalget har utarbeidet et forslag til hvordan innholdet i skolen bør endres for å tilpasse seg det elevene vil ha behov for å lære gjennom skoleløpet. Utvalget har tatt utgangspunkt i et perspektiv på 20 til 30 år, og sier blant annet: «Å kommunisere, samhandle og delta er et viktig kompetanseområde i skolen fremover. Kommunikasjon, samhandling og samarbeid blir ofte sett i sammenheng, både i forskning og i utredningsarbeid om kompetanser for det 21. århundre» (NOU 2015:8, s. 27). Barn og unge som er i startfasen av sitt utdanningsløp vil i større grad enn i dag måtte håndtere et raskere endringstempo, større mangfold og et mer komplekst samfunn enn det vi opplever i dag. Dette, mener utvalget, stiller krav til utvikling innen disse kompetanseområdene, og de fremholder videre: «Under samhandlingskompetanse omtales samhandling, deltakelse og demokratisk kompetanse. Samhandlingsbegrepet understreker viktigheten av sosial ansvarlighet og relasjoner til andre. Det viser også sammenhengen mellom samarbeid i skole og arbeidsliv og samfunnets behov for samhandling og demokrati lokalt, nasjonalt og globalt» (NOU 2015:8, s. 27).

Et annet viktig poeng som Ludvigsen-utvalget fremhever, er at elevene i fremtiden vil ha økende behov for å mestre metoder og strategier som omfatter oppgaveløsning og måloppnåelse sammen med andre. «Å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet i fellesskap og ta ulike roller i en samarbeidsprosess vil være deler av dette. Annen relevant kompetanse er å kunne gi og ta imot tilbakemeldinger på eget og andres arbeid på en konstruktiv måte» (NOU 2015:8, s. 30). Læreren skal kunne støtte eleven gjennom slike arbeidsprosesser. Utvalget mener at samarbeidskompetanse bør være en del av alle fag. Viktigheten av at elevene mestrer denne kompetansen er stor, både for deltakelse i skolehverdagen, arbeidsliv og samfunnsliv. For å sikre at undervisningen planlegges og gjennomføres i tråd med forskning og erfaringer, og i tillegg er basert på elevenes læringsbehov, er kollegialt samarbeid mellom lærerne en forutsetning (NOU 2015:8).

For å nå målene om endring i skolens praksis, poengteres kompetanseheving og kontinuerlig profesjonsutvikling som sentrale virkemidler. Utredningen fremhever at skolen må jobbe kontinuerlig med å skape og videreutvikle profesjonsfellesskap der praksisdeling og kollektiv planlegging, basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap står i fokus, for å fremme elevenes læring. Utvalget anbefaler en langsiktig satsning på utviklingen av profesjonsfellesskapene ved skolene (NOU 2015:8). For å være i stand til å utvikle elevenes samhandlingskompetanse, bør det være et tydelig mål om at lærerne selv mestrer slike ferdigheter. For å bli i stand til det, må det tilrettelegges for gode læringsfellesskap mellom lærere, der de selv har mulighet til å trene på de samme ferdighetene som de skal veilede elevene i.

### **2.3 Profesjonelt lagarbeid**

Stortingsmelding 28 (2015-2016) karakteriserer fornyelsen av læreplanverket (ny overordnet del av læreplanen) som et utviklingsverktøy for skoleledelsen og det pedagogiske personalet ved skolene. Tanken er at læreplanverket skal tilrettelegge for lærernes arbeid med opplæringen og kunne samarbeide omkring dette. Her beskrives det profesjonelle lagarbeidet ved skolene som nøkkelen til å beherske utviklingen av kvalitet på opplæringsarbeidet. Det presiseres videre at skoleledelsen må ha et overordnet ansvar for utviklingen av en kollektiv organisasjonskultur. Et solid og inkluderende arbeidsmiljø er imidlertid avhengig av at alle lærere deltar aktivt i profesjonsfellesskapet. *«Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket»* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68). Elevenes opplæring påvirkes av lærernes kunnskapsnivå. Derfor er det viktig at lærerne hever sin profesjonskompetanse både individuelt og i fellesskap. Skolens samlede yrkeskompetanse må mobiliseres gjennom kontinuerlig utviklingsarbeid i profesjonelle fagfellesskap. Læringsfellesskap der alle bidrar aktivt med sin fagkompetanse, vil videreutvikle skolen som opplæringsarena (Meld. St. 28 (2015-2016)).

### **2.4 Arbeidstidsavtale for undervisningsstillinger**

Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnpplæring har en felles arbeidstidsavtale (SFS 2213), gyldig til 31.12.2019. Arbeidstidsavtalen skal bidra til størst

mulig profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse slik at opplæringstilbudet til elevene blir best mulig. Lærerne har ansvar for å bidra til en positiv samhandlingskultur og samarbeide, slik at målsettingene i lov, fag- og læreplaner samt lokale læreplaner blir realisert. *«Tillitsvalgte og ledelsen har, gjennom lokale prosesser et særskilt ansvar for å realisere en utdanningsledelse som fremmer læringsarbeidet. God samhandling på alle nivåer og systematisk samarbeid mellom lærerne er viktig for å kunne utvikle skolen»* (SFS 2213, 2018, s. 1). Skoleledelsen, de tillitsvalgte og undervisningspersonalet lokalt, har dermed et felles ansvar for å organisere arbeidstiden for de ansatte på en slik måte at samarbeidsbehovet ivaretas.

Lærernes samlede årsverk er lovbestemt til 1687,5 timer, og lærernes samlede arbeidsoppgaver skal gjennomføres innenfor denne rammen. Organisering av arbeidstiden skal ta utgangspunkt i skolens og lærernes behov, men det spesifiseres videre at; *«Arbeidstiden på skolen benyttes først og fremst til undervisning, annet elevrettet arbeid, for- og etterarbeid og faglig ajourføring både individuelt og i samarbeid med kolleger i team, avdelinger, grupper e.l., samt kontakt med foresatte og samarbeidsinstanser»* (SFS 2213, 2018, s. 2).

Det skal foreligge en plan over den enkelte lærers daglige arbeidstid på skolen. Systematisk lærersamarbeid skal inngå i denne planen. Antall timer som skal forbeholdes denne typen arbeid, er ikke konkretisert i arbeidstidsavtalen, men må utarbeides i samråd med rektor og tillitsvalgte ved den enkelte skole (SFS 2213, 2018).



### **3. TEORI**

Gjennom følgende kapittel vil jeg presentere teori som omhandler samarbeid. Jeg vil begynne med å gi et lite historisk tilbakeblikk, som beskriver hvordan skolens organisering danner grunnlaget for skolens struktur og kultur. Jeg vil gi en kort beskrivelse av skillet mellom fysisk og sosial struktur i skolen. Deretter vil jeg si litt generelt om kultur, før jeg definerer begrepet organisasjonskultur og klargjør hvordan jeg har valgt å benytte begrepet i denne teksten. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan ulike samarbeidskulturer kan kategoriseres. Her vil jeg presentere hvordan Little (1990) har rangert profesjonelle læringsfellesskap i fire ulike samarbeidsformer. Deretter forklarer jeg hvordan Skau (2005) beskriver kompetansebegrepet gjennom sin kompetansetrekant. Til slutt vil jeg belyse hvordan svik under samarbeidsprosesser kan føre til samhandlingsutfordringer i et læringsfellesskap.

#### **3.1 Et tilbakeblikk på skolens som organisasjon**

Alle organisasjoner er inndelt etter en form for hierarki. Weber publiserte sin teori om byråkratiet så tidlig som på begynnelsen av 1900-tallet. Weber tenkte seg byråkratiet som en organisatorisk modell for å unngå favorisering og maktmisbruk i en tid da de mer moderne organisasjonene vokste frem. Han så for seg en fast arbeidsdeling og et tydelig hierarki, der kompetanse og ansiennitet var avgjørende for å opparbeide seg en høyere status i hierarkiet. Han beskrev den sosiale strukturen innad i organisasjonen som en kombinasjon av autoritetshierarki og arbeidsfordeling, begge styrt av formelle regler og prosedyrer (Hatch, 2011). Weber mente at hierarkiet avgjorde hvilken maktposisjon de ulike medlemmene i en organisasjon skulle inneha. Høye posisjoner innenfor organisasjonen gir rett til autoritet, og denne autoriteten medbringer fullmakt til å bestemme, belønne og straffe de med lavere posisjoner i hierarkiet. Det er, med andre ord, hierarkiet som bestemmer autoritetsfordelingen innad i organisasjonen. Autoritetshierarkiet alene er ikke tilstrekkelig for å håndtere og integrere fordelingen av aktivitetene i en organisasjon. Ansvarsfordelingen bestemmes av arbeidsdelingen. Organisasjonens ulike oppgaver fordeles mellom ansatte, som hver og en utfører en del av den helheten som samlet utgjør det resultatet som virksomheten tilbyr. Fordelingen og inndelingen av disse arbeidsoppgavene er et ledd i den sosiale strukturen, og beskrives som arbeidsdeling. Arbeidsdeling handler også om å definere de ulike oppgavene,

samt å kategorisere og plassere dem i de ulike avdelingene i organisasjonen. Organisering av arbeidsdeling kan foregå både horisontalt og vertikalt i hierarkiet (Hatch, 2011).

Det er verdt å merke seg at Weber anses som en organisasjonsteoretiker som tilhører det klassiske perspektivet, et perspektiv som hovedsakelig ble anerkjent mellom 1900 og 1950 (Hatch, 2011). Det er ikke problematisk å overføre Webers teori om byråkratiet til dagens organisatoriske oppbygning av norsk skole. Rektor sitter øverst på autoritetshierarkiet, med avdelingsleder under seg i pyramiden. Arbeidsdelingen blir i stor grad administrert av gruppeledere, men disse innehar ikke en posisjonell autoritet, og har dermed ikke makten den autoritære myndigheten medbringer. Nederst på denne rangstigen er lærerne plassert.

For at en organisasjon skal overleve, er det helt nødvendig å møte de krav som stilles fra omverdenen. Organisasjonen må ha en felles oppfatning av hva som er dens hovedmålsetting og eksistensberettigelse. Vi ønsker å finne en samlet verdibase, som ligger til grunn for skolens eksistens, i vid betydning. Skoleorganisasjonen betraktes gjennom å se på betydningen av det innholdsmessige. Mål- og virksomhetsplaner, skolens organisasjonskultur og systemets tekniske, administrative, juridiske og økonomiske oppbygning (Bang, 1998). Dette eksistensgrunnlaget er sosialt konstruert, men danner grunnlaget for kulturen og er en del av organisasjonens legitimitetsfundament.

### **3.2 Skolestruktur**

Organisasjonsteoretikere skiller mellom *fysisk* og *sosial* struktur for å beskrive hvordan en organisasjon er bygget opp og sammensatt. Fysisk struktur henviser til geografi, bygningsmasse, utsmykning og mangfoldet av de materielle elementene i organisasjonen. Sosial struktur beskriver de ansattes posisjoner, ansvarsområder og relasjoner til hverandre (Hatch, 2011). De fysiske arbeidsforholdene i en bedrift, er ifølge Hatch (2011) i liten grad av betydning, når det gjelder produksjonsmengde og –hastighet for de ansatte. Den sosiale strukturens ulike elementer har mye større påvirkning på arbeidsresultatet. Det er også innenfor den sosiale strukturen at endringer skjer mest frekvent, og som oftest skaper turbulens i et arbeidsmiljø. Jeg velger hovedsakelig å fokusere på den sosiale delen av strukturen i skolen som organisasjon, men kommer også til å nevne de fysiske rammene. Jeg



synes også at det er viktig å påpeke at den fysiske strukturen i en organisasjon, er med på å forme hvordan og med hvem vi kommuniserer og samarbeider med. Lokalisasjon, plassering av ulike avdelinger i forhold til hverandre, og tilgang til teknologiske og digitale verktøy er eksempler på slike. Derigjennom påvirkes den sosiale strukturen til en viss grad av den fysiske.

### 3.3 Skolekultur

Et kulturelt perspektiv kan hjelpe oss med å forstå hvordan en organisasjon egentlig fungerer (Bang, 1998). Dette perspektivet bringer oss til innsiden av organisasjonen, fordi den største innflytelsen på selve organisasjonskulturens etablering og forandring, påvirkes av de ansatte (Hatch, 2011).

Hatch (2011) hevder at organisasjonskultur er et av de begreper innenfor organisasjonsteori som er vanskeligst å definere. Opprinnelig ble kulturbegrepet benyttet som en forklaring på forskjellen mellom mennesker og dyr, der kultur ble identifisert som det motsatte av natur. I dag blir organisasjonskultur ofte beskrevet som et sosialpsykologisk fenomen (Berg, 1999), og kulturen blir fremhevet som det som kjennetegner livsformen eller livsstilen hos et fellesskap. Edgar Schein, sosialpsykologen som på 80-tallet utviklet en teori om organisasjonskultur, har definert organisasjonskultur som: *«Mønsteret av grunnantakelser som en gruppe har kommet fram til, oppdaget eller utviklet etter hvert som den har lært seg å mestre sine problemer med ytre tilpasning og indre integrasjon, og som har fungert lenge nok til å bli betraktet som holdbare, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene»* (Hatch, 2011, s. 231).

I denne oppgaven vil jeg begrense kulturbegrepet til den delen som omhandler hvordan kulturen utformer skolen som organisasjon, undervisningens innhold og organisering, og samarbeid mellom lærerne.

De fleste organisasjonsteoretikere beskriver kultur som en spesiell livsform eller livsstil hos et fellesskap. Organisasjonskulturen refereres gjerne til det som gruppe-medlemmene har felles, eller det som de er sammen om. Felles grunnantakelser, normer, verdier og kunnskaper. Ofte er det vanskelig for forskere å finne en felles forståelse for disse innad i en organisasjonskultur. I stedet finner de ofte en del nøkkelsymboler som har en bred anerkjennelse blant medlemmene i organisasjonen, men til disse er det også knyttet et stort mangfold av meninger og fortolkninger (Hatch, 2011).

Organisasjonskultur formes gjennom flere ulike prosesser, og påvirkes av flere aktører i organisasjonens omgivelser. Den største påvirkningskilden befinner seg likevel inne i selve organisasjonen, nemlig de ansatte. Disse er på sin side, allerede påvirket av en rekke kulturelle aspekter, fra familie, nærmiljø, skolesystem, politisk system og religion. Disse elementene er med på å forme deres identitet, holdninger og atferd, som i neste rekke er med på å forme organisasjonskulturen (Hatch, 2011). Skolekultur handler ikke bare om de ansatte som enkeltpersoner, eller om de gruppene som har sitt virke innenfor skolen. Skolekultur må også ses på og forstås i en historisk og samfunnsstrukturell sammenheng (Berg, 1999). Den grunnleggende strukturen for opplæring og undervisning, ble i sin tid utarbeidet mot industrialismens epoke, med andre formål og hensikter enn i dag. Hver for seg, i separate klasserom, skulle lærerne gi fagundervisning til store grupper med elever, i ulike klasser eller for ulike årstrinn (Hargreaves, 1996). Denne organisasjonsmodellen er for mange gjenkjennelig, også i dag.

### **3.4 Samarbeidskulturer**

Begrepene *fagfellesskap* og *kollegialitet* benyttes om hverandre i faglitteraturen. Löfgren og Karlsson (2016) tillegger de to begrepene litt ulik betydning. Et fagfellesskap refereres til som lærernes kollektive samhandling, mens de mener at kollegialitet innebærer de relasjonelle dimensjonene mellom ansatte. I mitt masterprosjekt har jeg valgt å referere til begrepene i den formen som opphavslitteraturen har benyttet. Jeg mener at selv om de to begrepene kan tillegges ulik betydning, griper de om hverandre. Jeg har vært opptatt av kvaliteten, omfanget og betydningen av begge disse, og har valgt å ikke legge vekt på de to begrepenes ulikheter, men heller se på dem som to begrep som utfyller hverandre.

Hargreaves og Fullan (2014) deler skolens profesjonelle kultur inn i to hovedkategorier; den *individualistiske* og den *samarbeidsbaserte*. Den individualistiske kulturen preges av at læreren utøver sitt yrke i en profesjonell isolert tilstand. Disse lærerne mottar i liten grad faglig støtte og veiledning fra andre i fagfellesskapet. Eventuell usikkerhet som oppstår i yrkessammenheng, håndteres av læreren alene. I klasserommet utøver de gjerne sin dømmekraft basert på eget skjønn. Tilbakemeldingene som disse lærerne mottar, er sporadiske og overfladiske, og foregår ofte i form av formelle vurderinger. Positive tilbakemeldinger forekommer i svært liten grad. Lærer som gjennomfører sin yrkesutøvelse innen en individualistisk kultur, kommuniserer at de opplever at undervisningsarbeid er lite anstrengende. Prøving og feiling anses som vegen hver enkelt lærer må gå, for å oppnå profesjonell kompetanse (Little, 1990).

Lærere som jobber i samarbeidskulturer søker ofte støtte og hjelp fra sine kollegaer. De opplever en større grad av selvtillit, og enigheten blant kollegiet er større her, sammenlignet med yrkesutøvere innen den individualistiske kulturen. Disse lærerne opplever arbeidet sitt med undervisning mer krevende, men til gjengjeld kan lærere som jobber innen samarbeidskulturer, vise til en stigende profesjonell læringskurve gjennom hele yrkeskarrieren (Hargreaves & Fullan, 2014).

Samarbeidskulturer kan arte seg på ulike vis. Little (1990) har rangert det brede spekteret av ulike samarbeidskulturer i fire kategorier, for å skille de ulike kollegiale samarbeidsformene fra hverandre (*figur 1*). Den første kategorien; *historiefortelling og idéscanning* tilhører en samarbeidsform som utøves i det Little betegner som den individualistiske kulturen. Den kjennetegnes av en overflatisk profesjonell relasjon lærerne imellom. Eventuelle vennskap holdes utenfor klasserommet. Møtepunktene er sporadiske og preges hovedsakelig av et ønske om å sosialisere og utveksle anekdoter og sladder, gjerne om tema som ikke angår arbeidshverdagen. De ansatte ved skolen kan se på det kollegiale fellesskapet som godt, og opplever et arbeidsmiljømiljø med høy grad av toleranse. De erfarer gjerne at de ovenfor hverandre, både mottar og tilbyr sympati og støtte. Omsorgen som de ansatte viser for hverandre er imidlertid utelukkende av sosial art, og holdes utenfor de anliggender som omhandler planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning.

Den andre kategorien; *hjelp og assistanse*, ligger også under den individuelle samarbeidskulturen. Her beskrives samarbeidsformen som en en-til-en-interaksjon, der lærerne tilbyr hverandre hjelp og gode råd når de blir spurt om det. Lærerne passer på å ikke dele undervisningsopplegg eller arbeidsmetoder, eller å blande seg inn i andre læreres arbeidsutførelser uten å motta en forespørsel. Selv lærere med lang fartstid er tilbakeholdne med å promotere velfungerende undervisningsteknikker og –metodiske opplegg til nyansatte lærere. Generelle diskusjoner omkring læreplaner og undervisning forekommer sjelden. Det å vise interesse for slike tema kan tolkes som et uttrykk for at man behøver hjelp, noe som fra fagfellesskapet kan anses som en kompetansebrist. Individualismen verdsettes, og lærere som jobber i slike kulturer, ønsker å unngå tap av selvtillit eller profesjonell posisjon (Little, 1990).

Den tredje kategorien for samarbeidskultur kaller Little (1990) *deling*. Denne samarbeidsformen ligger nærmere en gjensidig avhengighetskultur enn de to foregående kategoriene, men fortsatt befinner vi oss innen den individuelle kulturen. Delingskulturen kjennetegnes av at arbeidsmetoder og ulike undervisningsopplegg rutinemessig blir delt med andre kollegaer. Det foregår også en åpen utveksling av meninger og idéer. Som et resultat, blir fellesskapets ressursbank av metoder og forslag utvidet, til benyttelse for hver enkelt lærer. Kollegiet får et godt grunnlag for å ta initiativ til, og å delta i produktive diskusjoner og debatter omkring faglige mål og prioriteringer. Den enkelte lærers arbeid er mye mer synlig for andre medlemmer av fagfellesskapet, enn i de to foregående kategoriene. Denne synligheten gjør det lettere å få inntrykk av andre læreres arbeidsmetoder, og som en konsekvens, måle standarden på eget arbeid. Det er verdt å merke seg at denne samarbeidsformen potensielt kan føre til en mer konkurransepreget arbeidshverdag, noe som kan lede til at forholdet mellom lærere innen slike kulturer, ofte er mer sårbart enn i de kategoriene presentert ovenfor.

Den fjerde kategorien; *felles arbeid*, er plassert under den gjensidige avhengighetskulturen. Felles arbeid kjennetegnes av at lærerne som yrkesgruppe deler ansvaret for elevenes opplæring. De har en kollektiv oppfatning av autonomi og viser solidaritet og støtte til andre læreres og til ledelsens initiativ til forbedring av profesjonell praksis. De kjenner også på en felles tilhørighet, med utgangspunkt i den profesjonelle yrkesutøvelsen. Her utforsker lærerne

undervisningspraksis sammen. Kulturen kjennetegnes av hyppige møter mellom lærere, der det samarbeides om alt fra bekymringer omkring enkeltelever til kompetansekriterier i ulike fag. Motivasjonen til denne typen samarbeid får næring gjennom intellektuelle, sosiale og følelsesmessige krav, som kontinuerlig stimuleres gjennom egen deltakelse i felles profesjonsutvikling. Det er en kollektiv enighet om at yrkesutøvelsen bedres gjennom at alle i fagfellesskapet bidrar med sin kompetanse (Little, 1990).

Individualistisk samarbeidsform			Gjensidig avhengighetskultur
Historiefortelling og idéscanning	Hjelp og assistanse	Deling	Felles arbeid
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Overfladisk lærerrelasjon</li> <li>• Sporadiske møtepunkt</li> <li>• Utveksle anekdoter og sladder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En- til- en-interaksjon</li> <li>• Hjelp tilbys ved forespørsel</li> <li>• Ingen deling av undervisnings- eller arbeidsmetoder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutinemessig deling av undervisnings-opplegg og arbeidsmetoder</li> <li>• Utveksling av meninger og idéer</li> <li>• Felles ressursbank</li> <li>• Produktive diskusjoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansvaret for elevenes opplæring deles</li> <li>• Kollektiv autonomi</li> <li>• Solidaritet og støtte til andre ansatte</li> <li>• Felles tilhørighet</li> <li>• Felles utforskning av undervisningspraksis</li> </ul>

Figur 1. Fire ulike kategorier av samarbeidskulturer oversatt og gjengitt etter Little (1990).

### 3.5 Profesjonelle læringsfellesskap

Denne fjerde og siste kategorien som Little (1990) presenterer, er den samarbeidsformen som bør etterstrebes, ifølge Hergreaves & Fullan (2014). Slik jeg forstår det, benytter de begrepet *profesjonelle læringsfellesskap* når de snakker om denne formen for samarbeid. Det profesjonelle læringsfellesskapet kjennetegnes av et langsiktig arbeid, der alt pedagogisk personale tar ansvar for og forplikter seg til, gjennom samarbeid med sine kollegaer, å forbedre sin undervisningspraksis. En felles utforskning av egen og andres praksis, der motivasjonen for arbeidet er at elevene skal få et bedre læringsutbytte.

Min erfaring er at når vi lærere snakker om samarbeid og profesjonelle læringsfellesskap, så sikter vi oftest til den tredje samarbeidsformen, som Little (1990) kaller *deling*. Vi anerkjenner denne arbeidsformen som en god og solid måte å samarbeide på. Personlig har jeg godtatt, og sågar vært fornøyd med, å tilhøre et kollegiale som benytter seg av denne formen for teamarbeid. Jeg må innrømme at årsaken til min fornøydhet har vært uvitenhet. Jeg har aldri hatt gleden av å tilhøre det som ovenfor beskrives som et profesjonelt læringsfellesskap. Ikke har jeg truffet andre lærere som har hevdet at de jobber slik heller. Profesjonelle læringsfellesskap, eller felles arbeid, på den måten jeg har tolket Little (1990), er kanskje en kjent måte å samarbeide på, blant noen yrkesgrupper, men blant lærere så er min erfaring at innholdet i begrepet er nokså ukjent.

### **3.6 Arrangert kollegialitet**

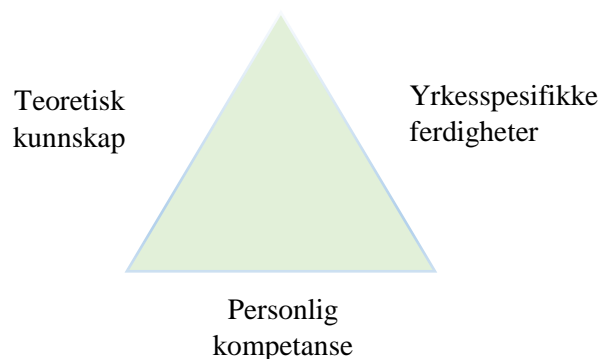
Det finnes ikke en trylleformel for å utvikle gode samarbeidskulturer. Samarbeidsbaserte kulturer utvikles langsomt og gjennom det uformelle livet på skolen, der ledelsen ikke har kontroll. Raske omveltninger i arbeidsmetoder og tilfeldig sammensatte team kan derfor være fristende å implementere for en ledelse som har satt kollegialt samarbeid på dagsorden, og ønsker samarbeidskultur ved egen skole hurtig opp å gå. Å etablere kollegiale samarbeidsformer som kan kontrolleres gjennom sakslister, gruppeoppgaver og samarbeidsteam der formålet er å produsere et bestilt resultat, kan lett foretrekkes. Hargreaves og Fullan (2014) betegner slike regulerte samarbeidsformer som *arrangert kollegialitet*. Slik jeg leser deres tekst, mener de at slike påtvungne initiativ til samarbeid er overflateløsninger, krampaktige forsøk på å skape en samarbeidskultur, der grunnmuren for stabilitet og trygge samhandlingsformer ikke nødvendigvis er på plass.

Samarbeidsbaserte kulturer oppstår heller ikke av seg selv. Det er gjerne nødvendig å iverksette noen tiltak for at de skal kunne etableres. Arrangert kollegialitet kan benyttes som en plattform for at en samarbeidskultur skal kunne få grobunn og utvikle seg. Gjennom å tilrettelegge for obligatoriske samhandlingsaktiviteter, kan ledelsen ved skolen signalisere forventninger om et resultat. I tillegg vil lærerne måtte frigjøres fra andre oppgaver, for å få tid til å møtes. Fokus på felles arbeid vil skjerpes, og omfanget av lærersamarbeid utvides. Det er imidlertid forskjell på å støtte, tilrettelegge for og skape muligheter for at lærerne skal

kunne jobbe sammen, og det å tvinge gjennom overfladiske løsninger for å erstatte samarbeidsbaserte læringskulturer. Samarbeidskulturer kjennetegnes ikke av tvang eller makt. Tid, følsomhet og omstendig arbeid, både fra ledelsen og lærerne selv, er viktige elementer for å kunne utvikle samarbeidsbaserte kulturer (Hargreaves & Fullan, 2014).

### 3.7 Kompetansetrekanten

Skau (2005) forklarer *kompetanse* med å være kompetent, skikket og kvalifisert til å ivareta og utføre bestemte arbeidsoppgaver. Hun illustrere dette gjennom en trekant, der hun viser at begrepet kompetanse består av tre deler (*figur 2*). De tre delene støtter seg på hverandre, er gjensidig avhengige av hverandre og påvirker hverandre. Skau påpeker at kompetansebegrepet alltid står i forhold til noe. Når vi snakker om en persons kompetanse, så mener vi det kontekstuelte. Det er, med andre ord, et forhold mellom personens kompetanse eller dyktighet og oppgavens karakter. *Profesjonell kompetanse* handler om at vi er i besittelse av de kvalifikasjonene som er nødvendige og hensiktsmessige for egen yrkesutøvelse. For å synliggjøre kompleksiteten av den samlede profesjonelle kompetansen som enhver yrkesutøver er i besittelse av, har hun delt kompetansen inn i tre hovedaspekter. Disse er; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2005).



Figur 2. Kompetansetrekanten gjengitt etter Skau (2005).

*Teoretisk kunnskap* omhandler fakta og forskningsbasert viten. Økonomi, historie, etikk, fysiologi, lovverk og relevante teorier. Denne kunnskapen er upersonlig og vi kan tilegne oss den på mange ulike måter. Innenfor akademiske miljøer har denne typen kunnskap høy

aktelse. Paradoksalt nok, foreldes denne kunnskapen relativt hurtig, ifølge Skau. Av de tre kompetanseaspektene, så er det teoretisk kunnskap som har kortest levetid, og vi må være forberedt på, og ha evne til, å fornye og komplettere slik kunnskap gjennom hele yrkeskarrieren (Skau, 2005).

*Yrkesspesifikke ferdigheter* handler om praktiske, metodiske og tekniske kunnskapsformer. Dette er gjerne ferdigheter som må kunnes i forbindelse med bestemte yrkesprofesjoner og benyttes i utøvelsen av det enkelte yrket. Høye ferdighetskompetanser blir ofte sammenlignet med stor grad av praktisk dyktighet. Denne kompetanseformen tillegges stor vekt i håndverksprofesjoner (Skau, 2005).

Den tredje siden i kompetansetrekanten er *personlig kompetanse*. Skau beskriver personlig kompetanse som «*Den unike kombinasjonen av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter, som vi tilpasser og bruker i profesjonelle sammenhenger*» (Skau, 2005, s. 59). Personlig kompetanse er ikke yrkesspesifikk. Det er gjennom dette kompetanseområdet at vi tar i bruk vår personlighet og viser hvem vi er, både overfor oss selv og våre samarbeidspartnere. Kunnskapsformen som kommer til uttrykk gjennom den personlige kompetansen er personlig, og er tett knyttet til våre erfaringer. Den omhandler våre verdigrunnlag, holdninger og menneskesyn, og dette kommer til uttrykk gjennom utøvelsen av våre yrker (Skau, 2005).

Ingen av de tre kompetanseområdene kan, ifølge Skau (2005) «stå på egne bein». For å bli en kompetent yrkesutøver må vi være oss bevisste, og ha evne til å utvikle oss på alle de tre kompetansefeltene. Som en del av et fagfellesskap, møter alle yrkesutøvere med alle sine kompetanseområder, sterke og svake, godt utviklet eller mangelfulle. Gjennom ulike samarbeidsprosjekt vil ikke bare alles kompetanse bli synlige for de andre medlemmene i gruppa, gjennom samarbeid vil også medlemmenes kompetanseområder utvikles og styrkes.



### 3.8 Profesjonell kompetanse

Slik jeg leser Hargreaves og Fullan (2014), diskuterer de profesjonalitet i litt andre ordelag. De snakker om *profesjonell kapital*. De tenker seg at profesjonell kapital er et produkt av de tre elementene *humankapital*, *sosial kapital* og *beslutningskapital*. Leana (2011) beskriver lærerens humankapital som et sett med egenskaper. Undervisningserfaring, fagkunnskap og pedagogiske ferdigheter er alle komponenter som tas i betraktning. Leana hevder at stor humankapital, eller høy lærerkompetanse, har en positiv betydning for elevenes læring. Men i likhet med Hargreaves og Fullan (2014), mener hun at hverken skolen som organisasjon eller elevenes læringsutbytte, blir bedre av at vi fokuserer på forbedring av læreres humankapital alene. Humankapital må suppleres med sosial kapital. Leana og Pil (2006) benytter begrepet sosial kapital som en definisjon på den relasjonelle konstruksjonen som i egenskap av sin natur, er avhengig av interaksjonen mellom ulike individer. Med utgangspunkt i denne definisjonen, velger jeg å benytte begrepet sosial kapital hovedsakelig for å beskrive interaksjonen og samarbeidet mellom lærere.

Leana (2011) presenterer i sin studie resultatet av å ha fulgt 1000 matematikklærere over to år. Hun sammenlignet graden av humankapital og lærernes tilgang på sosial kapital med resultatet av deres elevers matematikkunnskaper fra år til år. Leana fant at de lærerne med størst tilgang på sosial kapital kunne viste til mest læring blant sine elever, uavhengig av om graden på humankapital i utgangspunktet var høy eller lav. Lærernes humankapital hadde, ifølge resultatet i denne undersøkelsen, betydning for elevenes læring, men ikke så stor effekt som lærernes tilgang på sosial kapital.

Dette kan ha sammenheng med at lærere som er yrkesutøvere innen en samarbeidsbasert kultur, kontinuerlig utvikler seg innen profesjonen, slik jeg presenterte tidligere i teksten. Selv om en lærer har mangler innen et av kompetanseområdene, som jeg har gjengitt fra Skau (2005), kan den regelmessige støtten og tilbakemeldingene gjennom fagfellesskapet raskt føre til at den kompetansen som savnes, forbedres. Jeg tenker at denne forbedringen kan skje både bevisst og ubevisst. Gjennom at læreren tilegner seg mer kunnskap på områder som han eller hun vet er mangelfulle, eller mer mekanisk, gjennom å benytte metoder som andre har snakket varmt om.

Slik jeg forstår Hargreaves og Fullan (2014), mener de at stor satsing på humankapital og sosial kapital vil resultere i *beslutningskapital*. Det å være i stand til å ta beslutninger i komplekse situasjoner er nettopp det å være profesjonell handler om. Men for å bli i stand til det, kreves god kompetanse, dømmekraft, innsikt og evne til improvisasjon. En profesjonell yrkesutøver bør være i stand til å tilegne seg disse egenskapene, både gjennom individuell og kollektiv innsats. Det er imidlertid summen av å jobbe parallelt med å forbedre både humankapital og sosial kapital, som resulterer i god beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2014).

### **3.8.1 Trygghet gjennom kompetanseheving**

Steinnes (2013) har forsket på ansatte i barnehager som valgte å ta utdanning etter å ha ervervet seg erfaring gjennom yrkespraksis på feltet i flere år. Informantene i denne undersøkelsen fremhevet tre ulike tema som de mente at de ikke hadde hatt tilstrekkelig med kunnskap om fra før, gjennom å ha jobbet i barnehage som ufaglærte. De uttrykte at den teoretiske utdannelsen hadde lært dem forståelse, bevisstgjøring og refleksjon. Denne økte forståelsen som de opplevde i yrkessituasjoner i etterkant av utdanningen, oppga de, hadde sammenheng med økt teoretisk kompetanse. Den forbedrede kunnskapen ga også et bedre grunnlag for å bli bevisste sine handlinger. Gjennom bedre evne til refleksjon, opplevde de større trygghet og følte seg i bedre stand til å begrunne og forsvare de valgene de tok gjennom arbeidsdagen. Jeg tolker Steinnes sine funn dithen at den finner støtte i Skau (2005) sin påstand om at den teoretisk kunnskap bør fornyes og utvides gjennom hele yrkeskarrieren. Informantene som Steinnes intervjuet, fant at de ble mer målrettet i yrkesutøvelsen sin, samtidig som de følte at den faglige ballasten ga dem trygghet til å bidra mer i faglige diskusjoner med andre. Selv om informantene hadde jobbet mange år innen samme profesjon før de tok utdanningen, følte de at ny faglig kunnskap gjorde dem til bedre yrkesutøvere.

Et annet poeng som Steinnes (2013) påpeker i sin artikkel, er at det kan være vanskelig å skille mellom kjernekompetansen, som det er viktig at den profesjonelle yrkesutøveren er i besittelse av, og allmennkompetansen, som etter en viss tid vil erverves av en hvilken som helst person som har noe med barn å gjøre i sin hverdag. Det er ikke nødvendigvis lett for en «lekmann» å se forskjellen på kjernekompetanse og allmennkompetanse i noen fag, men det er desto viktigere at den poengteres ovenfor yrkesutøveren. Som yrkesutøvere har vi et ansvar

for å synliggjøre kompetansen vår, ikke bare overfor brukere og kollegaer, men også overfor andre deler av samfunnet (Steinnes, 2013). Når en profesjon anses som viktig i et samfunnsperspektiv, vil de enkelte utøverne av yrket oppleve yrkesstolthet og samfunnsansvar. Dette, mener jeg, er en annen av årsakene til at kompetanseheving er viktig i alle faser av et yrkesliv. Steinnes skriver at teoriutdanning og praksis parallelt med hverandre, gjør det lettere å se relevansen av utdanningen. Dette er kanskje noe som ikke er like lett tilgjengelig for de ferskeste yrkesutøverne. De har kanskje lite erfaring fra arbeidslivet og er mindre i kontakt med de praktiske delene av arbeidslivet. I denne fasen av yrkeslivet, tror jeg at kollegaveiledning og tett samarbeid kan være en god støtte for lærere. I et profesjonelt læringsfellesskap vil også den nyutdannede læreren få innblikk i alle fasene av yrket, selv om han eller hun selv bare befatter seg med deler av yrket.

### **3.9 Følelse av svik under samarbeid**

Det kan by på utfordringer å skape velfungerende profesjonelle læringsfellesskap. Et eksempel kan være vansker som lærerne opplever i møtet med konflikter (Hargreaves, 2002). Hvis lærerne selv får bestemme, trekker de gjerne sammen med andre lærere som deler deres verdier og tankesett, for å unngå konfrontasjoner og uhøflig innblanding fra andre (Little, 1990). Dette kan igjen føre til at lærerne får lite øvelse i å jobbe seg igjennom uenigheter og å lære fra uoverensstemmelser (Hargreaves, 2002). Hargreaves kategoriserer tre typer svik som lærere i ulike profesjonelle læringsfellesskap har opplevd. Disse svikene er på ingen måte katastrofale for skolen som organisasjon, men de har ført til tillitsbrudd og skuffelse, og samarbeidet har blitt lidende som følge av disse hendelsene. Hargreaves sier på generelt grunnlag, at slike svik kan skape tillitsbrudd i organisasjonen i det lange løp. De tre kategoriene for svik som Hargreaves skiller mellom er; *kontraktsvik*, som betyr at lærere oppfattes å ha sviktende evne til å møte sine forpliktelser i jobbsammenheng eller holde det de har lovet. *Kommunikasjonsvik*, som kan oppstå hvis kommunikasjonsevnen ikke er klar og tydelig mellom kollegaene. Som kollega forventes det at du ikke holder tilbake informasjon, innrømmer egne feil, forteller sannheten og unngår sladder. Hargreaves beskriver den siste typen som *kompetansesvik*. Dette oppstår hvis du unnlater å stole på andre, ikke respekterer egen eller andres kapasitet, kunnskap, ferdigheter eller dømmekraft (Hargreaves 2002).

Felles for lærerne som har opplevd svik fra ledelsen eller fra sine kollegaer, uavhengig av hvilken type svik de følte seg utsatt for, er at de i etterkant har følt det som et personlig svik. De følte seg ydmyket, avvist, beskjemmet og selvfølelsen ble dårligere, som følge av disse hendelsene, som de opplevde som angrep på sin egen person. Disse hendelsene beskrives ikke som en del av egen jobbutfordring, men som del av deres samhandlingsutfordring (Hargreaves, 2002). Man kunne fort ha tenkt at det å oppleve kontraktsvik, er en type svik som rammer det organisatoriske, arbeidsforutsetninger eller –vilkår. Arbeidstakerne gir imidlertid utelukkende uttrykk for de psykiske fornærmelsene som de føler ble påført som følge av disse svikene.

I etterkant av en alvorlig hendelse, eller gjentatte hendelser av opplevd svik, reager lærerne med å trekke seg unna. De tilbringer mer av tiden på sine respektive klasserom, unngår konfrontasjoner med andre ansatte og forsøker så godt de kan å distansere seg fra hendelsene. Dette medfører også at de distanserer seg fra sine medarbeidere, de mister store deler av det profesjonelle samspillet og taper sosial tilhørighet (Hargreaves, 2002). Dermed går noe av grunnlaget for å bygge profesjonelle læringsfellesskap tapt.

### **3.9.1 Emosjonelle aspekter i fagfellesskapet**

Löfgren og Karlsson (2016) har benyttet narrativ metode og for å finne svar på hvilke aspekter lærerne anser som emosjonelt ladet i sitt kollegiale fagfellesskap. I forbindelse med sin studie, har de gjennomført litteraturstudier og gjort en interessant observasjon: De fant at forskning som omhandler lærerrelasjoner, og som er gjennomført før år 2000, sjelden nevner de følelsesmessige aspektene som kollegialitet bringer med seg. De har funnet forskning som bekrefter at de emosjonelle sidene ved læringsfellesskap har hatt en perifer rolle i studier om lærerrelasjoner. Slik jeg tolker deres tekst, hevder de imidlertid at dette er i ferd med å snu, og at interessen for emosjoner i kollegiale forhold har fått større plass i nyere forskning.

Löfgren og Karlsson (2016) mener at der er viktig å lytte til hvordan lærere selv opplever kollegialiteten på arbeidsplassen. De ønsker med sin forskning å bidra til å øke forståelsen for at sosiale interaksjoner ofte fører til emosjonelt ulike oppfatninger blant medlemmene i et kollegialt fellesskap. Jeg tolker deres arbeid dithen, at de mener at synet på samarbeid har

boret preg av en ensidig fokus, der læringsfellesskap enten har blitt beskrevet som positivt eller negativt. De har ønsket å belyse at en slik polarisert forståelse av samarbeid, ikke er hensiktsmessig for medlemmene i et fagfellesskap. Gjennom å erkjenne at medlemmer i et fagfellesskap har ulike følelser knyttet til kollegiale relasjoner, kan vi hindre en polarisert oppfatning omkring samarbeid. De argumenterer med at ulike lærere har ulike verdier, og at disse bør anerkjennes. Kollegialitet er ikke bare resultatet av den daglige interaksjonen mellom lærere, det avhenger også av hva den enkelte lærer anser som viktige verdispørsmål. Disse kan komme i konflikt med andre læreres verdier, og for å unngå misforståelser, bør det i kollegiet finnes nok trygghet til å adressere disse. Ensidig forskning som beskriver samarbeidsprosesser som positiv eller negativ, kan være til hjelp for å illustrere potensialer eller vanskeligheter i fagfellesskap. Men hvis vi ønsker å forstå, eller forandre profesjonelle fagfellesskap i skolen, må vi skape rom for å sette ord på de følelsesmessige aspektene som kollegialiteten bringer med seg.



## 4. TIDLIGERE FORSKNING

Det er foretatt en del forskning på samarbeid og læringsfellesskap blant lærere, men lite av dette er gjennomført blant lærere på yrkesfag. Mye av denne forskningen mener jeg likevel har relevans, også for yrkesfaglærere. I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere gjennomført forskning innen kunnskapsdeling blant lærere og hvordan lærere generelt, og lærere på yrkesfag samarbeider for å øke sin kompetanse. Jeg vil også presentere forskning som har hatt som mål å undersøke hvordan yrkesfaglærerne selv opplever at kompetansebehovene dekkes, og hvordan samarbeidet mellom lærere på yrkesfag utarter seg.

### 4.1 Læreres opplevelse av kunnskapsdeling

Maugesten og Mellegård (2015) presenterer resultatet fra en undersøkelse gjort i forbindelse med engelsk- og matematikklærere som gjennomførte videreutdanning. Som en del av sitt studium, skulle lærerne dele forskningsbasert kunnskap som de hadde tilegnet seg gjennom sitt utdanningsløp, med sine kollegaer i et læringsfellesskap. I etterkant av presentasjonen skulle de reflektere og diskutere fagdidaktisk sammen med sine kollegaer rundt temaet de hadde presentert. Til slutt skulle lærerne som deltok i studiet skrive et refleksjonsnotat der de skulle gjengi hvordan de som aktør i prosjektet, hadde opplevd å delta i læringsfellesskapet. Maugesten og Mellegård skriver at lærerne som deltok i prosjektet hadde liten erfaring med å dele kunnskap med sine kollegaer gjennom et læringsfellesskap. Gjennom strukturert organisering av et læringsfellesskap og tydelige krav for innholdet, fant forfatterne at kunnskapsdeling kan påvirke den etablerte erfaringsbaserte kunnskapskulturen. «*Utvikling av delingskulturer er et langsiktig arbeid og stiller krav til kunnskap om læringsfellesskap.*» (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 17). Slik jeg forstår Maugesten og Mellegård, konkluderer de i sin studie med at nyervervet kunnskap ikke bør begrenses til benyttelse i klasserommet. Ved å inkludere fagfellesskapet, og gjøre lærerne til aktive deltakere gjennom kunnskapsdeling, vil skolens kunnskapskultur utvikles. Gjennom å kombinere utprøving av ny undervisningspraksis og refleksjon i fagfellesskapet, vil lærerens profesjonsutøvelse styrkes. De poengterer derfor viktigheten av at det vies oppmerksomhet til å styrke lærerens kompetanse i både kunnskapsdeling og kunnskapsformidling.

Kwakman (2003) har gjennomført forskning med utgangspunkt i teoretiske funn, som viser at læreres kompetanseutvikling i stor grad skjer gjennom den enkelte lærers initiativ til å oppdatere kunnskapen sin. Gjennom deltakelse på kurs, konferanser og seminarer, lytte til gjesteforelesere eller lese tidsskrifter som publiserer forskning gjort på utdanningsfeltet, søker lærere ny og oppdatert yrkeskunnskap (Moore & Shaw, 2000). Kwakman (2003) benyttet blant annet Little (1990) sin rangering av kollegiale samarbeidsformer for å finne hvilke former for samarbeid lærere i Nederland benyttet seg av. Hun fant oppsiktsvekkende lav deltakelse i samarbeidsformer som kategoriseres som «gjensidig avhengighetskultur». I den grad lærere som tok del i denne studien deltok i profesjonelle læringsfellesskap, antydte de at samarbeidet begrenset seg til delingskultur. Det viste seg imidlertid at lærerne i høy grad søkte å forbedre sin profesjonelle kompetanse gjennom individuelle læringsaktiviteter som lesing og refleksjon (Kwakman, 2003).

En undersøkelse gjennomført av Avalos-Bavan og Bascope (2017) blant chilenske lærere antyder også at arbeidsformer som av Little (1990) karakteriseres som individualistiske, er de som benyttes når lærere søker å forbedre egen kompetanse. Forfatterne av denne studien gjennomførte undersøkelser ved mer enn tre hundre chilenske grunn- og videregående skoler. De ønsket å finne ut hvordan lærerne selv oppfattet at kollegiale fellesskap ble benyttet for å utvikle egen profesjonalitet. Lærerne som deltok i denne undersøkelsen oppga at de var lite involvert i samarbeidsformer som Little (1990) beskriver som felles arbeid. I denne undersøkelsen antydte lærerne imidlertid at de satte stor pris på det kollegiale samarbeidet som fant sted, og at de anså læringsbasert samarbeid som viktig. De samme lærerne ga også uttrykk for at de i stor grad benyttet individuelle arbeidsformer når de skulle tilegne seg ny kunnskap. Egenstudier og –refleksjon ble oppgitt som metoden lærerne benyttet for å tilegne seg ny kunnskap, og ved reorientering innen profesjonsfeltet.

## **4.2 TALIS om lærersamarbeid**

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal undersøkelse som organiseres av OECD hvert femte år. Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan lærere og skoleledelsen opplever arbeidsmiljøet, og hvilke holdninger og opplevelse de har av undervisningen som gjennomføres ved sin skole (Udir, 2014). Norge har deltatt med



ulike årstrinn. Her henviser jeg til TALIS-undersøkelsen fra 2013. Jeg mener at undersøkelsen kan gi en pekepinn på hvordan lærere i norsk skole generelt sett, opplever lærersamarbeid, selv om den undersøkelsen jeg her henviser til, baserer seg på svar fra lærere og rektorer på ungdomstrinnet. Undersøkelsen viser at lærere i norsk skole samarbeider om ulike undervisningsopplegg og om vurdering av elever. Når det gjelder observasjon av andres undervisning og tilbakemeldinger omkring gjennomført opplæring, svarer nesten halvparten av lærerne i undersøkelsen at dette er noe de aldri har vært med på. Sammenlignet med andre land som også deltok i TALIS, viser undersøkelsen at Norge ligger på det internasjonale gjennomsnittet.

#### **4.2.1 Behov for kompetanseutvikling hos yrkesfaglæreren**

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU foretatt en kartlegging. Denne kartleggingen er ment å skulle bidra til å danne et kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av kompetansen hos yrkesfaglærere gjennom Yrkesfaglærerløftet. Aamodt, Carlsten, Caspersen, Grøgaard og Røsdal (2016) har benyttet data fra den norske delen av TALIS-undersøkelsen fra 2013. Forskerne har reanalysert de kvantitative dataene fra TALIS, og supplert med kvalitative data fra fokusgrupper, bestående av lærere, tillitsvalgte, ledere og skoleeiere. Denne forskningen har resultert i rapporten «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere». Gjennom undersøkelsen har forskerne funnet at yrkesfaglærere oppgir et høyere udekket behov for kompetanseutvikling enn det som oppgis av lærere som underviser i studiespesialiserte fag i videregående opplæring. Yrkesfaglærere som har deltatt i denne forskningen, mener at de har mest utbytte av å hospitere ved andre skoler, eller å ha tett kontakt med bedrifter, for å øke yrkeskompetansen sin. Å delta på kurs og konferanser oppgis som mindre hensiktsmessige i denne forstand. Teori i form av pedagogisk kunnskapsutvikling, ble av yrkesfaglærerne ansett som viktig, fordi de har med gjøre en elevgruppe som er svært mangfoldig. Slik jeg leser rapporten, var det imidlertid to andre utfordringer som yrkesfaglærerne oppga som hovedfaktorer for ønsket om kompetanseheving: For det første oppleves utdanningsprogrammene som så brede at oppgaven med å undervise i flere av kompetansemålene blir utfordrende. Den enkelte yrkesfaglærer erfarer at egen kompetanse er smalere enn behovet tilsier. For det andre skjer endring innen yrkesfagene så fort, at lærerne synes det er vanskelig å holde seg oppdatert til enhver tid. Pensum og lærebøker holder ikke

tritt med utviklingen, dermed tvinges yrkesfaglærerne til å finne andre løsninger for undervisningen (Aamodt et al., 2016).

Aamodt et al. (2016) har ikke funnet at yrkesfaglærere har større behov for kompetanseheving enn andre lærere som underviser i videregående skole. Yrkesfaglærerne uttrykte imidlertid at deres behov for kompetanseheving var *annerledes*. Lærere på yrkesfag ønsket seg blant annet økt kompetanse innen læreplankunnskap, IKT-ferdigheter, arbeidslivsrelaterte kunnskaper og større kompetanse i å undervise elever med særskilte behov. Hvilke forhold som gjorde at yrkesfaglærerne mente at de var i behov av kompetanseheving innen feltet «arbeidslivsrelaterte kunnskaper» varierte mellom de ulike yrkesfagsretningene. Lærere innen elektrikerfaget trakk frem lover og forskrifter i forbindelse med nye miljøkrav. Innen helse- og oppvekstfag ble velferdsteknologiens utvikling trukket frem, mens kunst- og håndverklærerne benyttet eksempel som webdesign og 3D-printer som områder der de opplevde at kunnskapen var for liten.

Til tross for at yrkesfaglærerne oppga at de hadde behov for kompetanseheving innen egen profesjon, fant Aamodt et al. (2016) lav deltakelse blant yrkesfaglærere på ulike kompetansehevingstiltak. Ny teknologi, økende behov for breddekunnskap og større krav til at yrkesfaglærere også skal kunne fungere som sosialpedagogisk rådgiver og samtalepartner, beskriver en yrkeshverdag som er krevende og utfordrende på mange plan. Økt kompetanse i form av videreutdanningstilbud som treffer de behovene som yrkesfaglærerne føler at de behøver, har vist seg å være utfordrende. Belastningen med å overlate elevene til en vikar, lage et tilfredsstillende opplegg mens de samtidig skal ta den ekstra jobben som studier krever, oppleves sjelden som verdt den ekstra arbeidsbelastningen. Når utdanningen ikke er spesifikt tilrettelagt for yrkesfaglæreren og deres behov, takker de heller «nei» til utdanningstilbud. Forfatterne spekulerer i om det kunne vært mer formålstjenlig å tilby disse lærerne en mer praksisnær kompetanseheving som tettere kan knyttes opp mot de enkelte yrkesfagene. Formelt kompetansegivende utdanningsprogram, utviklet på en annen måte enn den vi ser i dag, kan kanskje dekke behovene som yrkesfaglærerne gir uttrykk for, på en bedre måte (Aamodt et al., 2016).

#### **4.2.2 Kompetansecfremmende skolekultur**

Aamot et al. (2016) har funnet at samarbeid mellom lærere finner sted, men at samarbeidet i stor grad har en praktisk karakter. Samarbeid som innrettes mot å øke hverandres kompetanse, er lite utberedt. Studien viser også at yrkesfaglærere, generelt sett, samarbeider mer enn lærere som underviser i studiespesialiserende fag. Undervisning i team, observasjon av andre lærere og diskusjoner omkring enkeltelevens læringsutvikling forekommer oftere hos lærere på yrkesfag. Forskerne mener at dette tyder på at lærere på yrkesfag har utviklet samarbeidsmetoder som kan danne et grunnlag for kompetanseheving innenfor skolens rammer, gjennom det kollegiale nettverket. En slik form for samarbeid, mener forskerne, bidrar ikke bare til å styrke kompetansen hos den enkelte lærer. Kvalitetsutviklingen ved selve skolen vil profitere på denne typen lærersamarbeid. Når skolen har en kultur for å tilrettelegge for erfaringsutveksling, vil kvaliteten på lærernes kompetanse, samlet sett, fremmes.



## **5. METODE**

I mitt masterprosjekt har jeg ønsket å finne andres sannheter. Ved å benytte kvalitativ forskning, har min hensikt vært å finne ut mer om hvordan lærere på yrkesfag samarbeider for å øke sin kompetanse. Jeg har tatt utgangspunkt i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv og jeg har benyttet intervju som metode.

I dette kapitlet vil jeg presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg vil også beskrive fremgangsmåter som jeg har benyttet i prosessen med å samle inn data, tolking og analysering av datamaterialet. Jeg vil også si litt om hvordan jeg har valgt å presentere mine resultater, og bakgrunnen for de valgene jeg har foretatt meg.

### **5.1 Fra vitenskapelig revolusjon til kunnskapsutvikling**

Den vitenskapelige revolusjon som fant sted på femten- og sekstenhundretallet, utfordret de mytologiske og religiøse forklaringsmåtene som til da hadde vært en legitim måte å orientere seg på, og å finne forståelse for tingenes sammenheng. Fremveksten av vitenskap som forståelsesform, stilte krav om at verden skulle forstås rasjonelt, gjennom fornuftstenking, årsaksforklaringer og empiri. All viten skulle kunne forankres i virkeligheten og beslutninger skulle baseres på evidens, ikke antakelser (Irgens, 2016).

Et paradigme er et uttrykk for hvordan vi forstår verden og legger grunnlaget for våre foretagender. Det er med på å bestemme vårt syn på hvordan ting henger sammen og hvordan vi forstår eller skaper kunnskap (Cresswell, 2007). Kunnskap skapes i alle situasjoner vi befatter oss med. Vi ser hvordan A fører til B, lærer oss mønster på hvordan ting henger sammen og hvordan en handling får konsekvenser for en annen. Postholm (2010) sier at når en forsker nærmer seg sitt forskningsfelt, så er det med utgangspunkt i et verdenssyn, eller paradigme. Konstruktivismen er et eksempel på et paradigme. Når vi betrakter verden ut fra et konstruktivistisk paradigme, har vi en forståelse av at mennesket er handlekraftig og ansvarlig. Meningen og forståelsen som mennesker skaper seg imellom når de møtes i sosial samhandling, ses som en viktig arena for hvordan kunnskap konstrueres. Vår sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn, vil således påvirke vår oppfatning av den kunnskapen som

konstrueres. Mennesker som befinner seg i samme kontekst, vil ofte dele en felles forståelse for kunnskap. Kunnskap anses ikke som statisk, tvert imot er den i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2010). Postholm hevder at det meste av den kvalitative forskningen tar utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme, fordi kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt gjennom sosial interaksjon.

## **5.2 Sosialkonstruksjonisme**

Den kvalitative forskeren ønsker ifølge Cresswell (2007) å komme så nært inn på de individene han forsker på som mulig. En kvalitativ forsker etterstreber å øke sin forståelse for fenomenet han forsker på. Han ønsker også, i så stor grad som mulig, å forstå det samme som personene som deltar i studien. Dette er årsaken til at kvalitative forskningsstudier gjerne foregår «ute i felten», der forskningsdeltakerne har sitt daglige virke (Cresswell, 2007).

Konstruktivisme og konstruksjonisme benyttes om hverandre som begrep. Det samme er tilfelle for begrepene sosialkonstruktivisme og sosialkonstruksjonisme (Alvesson & Sköldberg, 2008). Terminologien er flytende, men i dette prosjektet har jeg valgt å benytte sosialkonstruksjonisme for å beskrive mitt epistemologiske standpunkt. Årsaken til dette er anbefalingen fra Alvesson og Sköldberg, som påpeker at sosialkonstruksjonisme har røtter til fenomenologi, mens sosialkonstruktivisme i større grad benyttes i tilknytning til matematikk og utviklingspsykologi.

Jeg har altså valgt å benytte sosialkonstruksjonisme som epistemologisk utgangspunkt. Dette synet bygger på en forståelse om at meningen med-, og forståelsen for, våre omgivelser utvikles subjektivt, gjennom «levde opplevelser». Meningen vi som ulike individer legger i disse opplevelsene, er gjerne varierte og mangfoldige. Våre historiske og sosiale erfaringer har stor betydning for hvordan vi utvikler vår subjektive forståelse. En forsker som legger sosialkonstruksjonisme til grunn for forskningen sin, forstår også at hans egen bakgrunn er med på å forme den tolkning og forståelse som han formidler (Cresswell, 2007).

### 5.3 Teoretisk perspektiv og metodikk

Dette bringer meg videre til valg av teoretisk perspektiv, som er det filosofiske standpunktet bak metodikken. Det teoretiske perspektivet jeg har valgt å benytte, har lagt føringer for hvordan jeg har studert og analysert mitt datamateriale. Det representerer grunnlaget for mine tolkninger (Thagaard, 2013). Det er uunngåelig for forskeren å ikke bringe med seg en rekke antakelser inn i et forskningsprosjekt. Forskeren må, etter beste evne, forsøke å redegjøre for disse antakelsene, og det er nettopp det vi gjør når vi gjør greie for vårt teoretiske perspektiv. Det teoretiske perspektivet skal bidra til å sette våre antakelser inn i prosjektets kontekst, og å knytte forskningsprosessen opp til forskningsprosjektets kriterier (Crotty, 1998).

Valg av metodikk hentyder til hvilken handlingsplan, strategi eller forskningsdesign jeg benytter i forskningsprosjektet. Metodikken bør også redegjøre for forholdet mellom metode og ønsket forskningsresultat (Crotty, 1998). Jeg har valgt å forankre både teoretisk perspektiv og metodikk i fenomenologi. I tillegg til fenomenologi har jeg benyttet hermeneutikk som metodikk. Nedenunder presenterer jeg begge disse elementene under samme overskrift.

*«Fenomenologien formidler respekt for det konkrete som konkret, og legger vekt på fylldige, erfaringsnære og kontekstualiserte beskrivelser»* (Thornquist, 2006, s. 86). Grundige beskrivelser av hvordan lærerne på yrkesfag samarbeider, kan gi meg som forsker en solid forståelse for hvordan intervjusubjektene forstår både de positive aspektene av sitt samarbeid, og eventuelle sider som kan forbedres. Når forskeren inntar et fenomenologisk perspektiv, får forskningsdeltakeren en tydelig stemme (Thornquist, 2006). Som forsker må jeg formidle denne stemmen. En forsker er imidlertid aldri objektiv (Postholm, 2010), vi bringer med oss våre erfaringer og antakelser inn i forskningen. Hvis jeg som forsker ønsker større mulighet til å tolke mitt forskningsresultat, har jeg anledning til å benytte et hermeneutisk vitenskapsteoretisk blikk, i tillegg til fenomenologi. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke forskningsresultatet, og forskeren får anledning til å tillegge handlinger spesielle meninger (Thagaard, 2013). Dette er et eksempel på hvordan fenomenologi og hermeneutikk kan utfylle hverandre i et forskningsprosjekt. Fenomenologien etterstreber å formidle forskningsdeltakernes forståelse av et fenomen, mens hermeneutikken er opptatt av å tolke betydningen denne forståelsen har for hvert enkelt individ. Jeg mener at et hermeneutisk vitenskapssyn vil kunne utfylle den fenomenologiske, og rettferdiggjøre at jeg ikke er objektiv

under eget forskningsprosjekt. Forskerens egne erfaringer og refleksjoner kan, ifølge Thagaard (2013), gjerne være med på å danne utgangspunkt for forskningen. Som lærer på yrkesfag har jeg deltatt i mange ulike typer samarbeid. Hvordan lærere samarbeider for å utvikle sin egen og den samlede kompetansen, er et spørsmål som opptar meg. For å sikre god kvalitet på studien, velger jeg å avklare dette. Jeg definerer min egen subjektivitet (Postholm, 2010). Dette er viktig, både ovenfor meg selv og leseren. For selv om mine egne erfaringer kan være med på å danne et bakteppe for min forskning, så er det forskningsdeltakernes forståelse for sitt samarbeid som skal reflekteres gjennom et fenomenologisk forskningsprosjekt. Hermeneutikken hjelper meg med å finne et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende (Thagaard, 2013).

Hovedformålet med fenomenologisk forskning er å finne forskningsdeltakernes forståelse av, eller meningen de legger i en situasjon eller hendelse som har funnet sted (Postholm, 2010). Den beste måten å gjøre det på er, ifølge Postholm, å føre en samtale med dem. Dette er også hovedårsaken til at jeg ønsker å benytte intervju som metode. Det er enkeltpersonens subjektive opplevelse som er gjenstand for forskningen, og forskeren søker å utforske den meningen som forskningsdeltakerne tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2013). Gjennom en fenomenologisk vinkling, vil jeg ved bruk av intervju søke å finne en felles essens av hvordan yrkesfaglærere samarbeider for å øke sin kompetanse, slik lærerne selv forstår det. Kvalitative forskere som benytter en fenomenologisk fremgangsmåte, har ofte et ønske om å presentere hvordan ulike individer som har opplevd samme fenomen, sitter igjen med ulike erfaringer etter sine opplevelser (Cresswell, 2007). For at forskeren skal få et tydelig bilde av hvordan forskningsdeltakerne forstår sin virkelighet, kan det å intervju flere mennesker som er, eller har vært i samme situasjon, bidra til en grundigere og mer inngående forståelse for hvilke meninger deltakerne tillegger sine opplevelser (Postholm, 2010).

#### **5.4 Egen subjektivitet**

*«Spørsmålene og antagelsene som forskeren utformer i startfasen av et forskningsprosjekt, er et uttrykk for forskerens egen subjektivitet»* (Postholm, 2010, s. 67). Å fjerne forskerens egen subjektivitet i en kvalitativ forskningsstudie er ikke mulig, ifølge Postholm (2010). Hun mener at det ei heller er ønskelig. Videre sier Postholm at det er et krav at forskeren må *«prøve å være bevisst sin egen subjektivitet eller forforståelse i forhold til forskningsfeltet*



eller fenomenet» (s. 40). Jeg tolker Postholm sin benyttelse av begrepet «egen subjektivitet» som synonymt med begrepet «forforståelse». I dette prosjektet har jeg valgt å benytte «egen subjektivitet» for å beskrive hvordan jeg som forsker påvirkes av mine tidligere erfaringer og opplevelser. Det er ønskelig at subjektiviteten plasseres, beskrives og tas i betraktning. Forskeren må være seg bevisst sin egen subjektivitet, og gjennom å sette søkelys på den, kan den benyttes som en produktiv del av forskningsstudien (Postholm, 2010). For å sikre god kvalitet på studien, vil jeg derfor avklare min egen subjektivitet. Dette presenteres videre i neste avsnitt.

Gjennom min yrkesutøvelse som sykepleier og som lærer på yrkesfag, har jeg ofte deltatt i fora der erfaringsdeling, kunnskapsutvikling og det å jobbe sammen med mine kollegaer mot et felles mål har stått i fokus. Jeg har både hatt glede, og stort utbytte av å ta del i ulike samarbeidsgrupper og -metoder. Av og til har jeg undret meg over at noen i gruppen gir uttrykk for at de helst vil jobbe individuelt i enhver setting, og viser motstand mot arbeidsutvikling i fellesskap. Samtidig har jeg ofte ønsket større grad av samarbeid og hatt en følelse av at det finnes mye uutnyttet potensiale i det kollegiale fellesskapet. Selv om de aller fleste deler sin kunnskap og sine erfaringer med andre, så er min erfaring at det skjer noe i det øyeblikket vi skal utarbeide kunnskap sammen. Mangel på strukturering og felles forståelse har ofte medvirket til at både prosess og resultat har fått lide. Motstand mot bruk av tidsressurs, ulike personlige behov og meninger om arbeidets relevans, synes jeg ofte har ført til at slikt arbeid vanskeliggjøres.

Jeg tror lærersamarbeid er en uutnyttet ressurs. Jeg tenker på all den kompetanse og livsvisdom som ligger hos hver enkelt lærer rundt om på de ulike skolene i landet. Jeg tror at vi i stor grad er avhengig av at hver enkelt av oss ønsker å dele kunnskap, at vi uoppfordret snakker om det vi kan og vet, for å dra nytte av hverandres visdom, både den generelle og den yrkesrelaterte. Min erfaring er at delingskultur eksisterer i stor grad, men jeg har savnet en samarbeidskultur som i større grad setter delingsvirket i system. Til tross for at dette er et tema som har opptatt meg, hadde jeg forholdsvis begrenset teoretisk kunnskap om profesjonelle læringsfellesskap før jeg begynte på denne studien. Kanskje er lærere fornøyd med kunnskapsdelingen som finner sted i dag, men jeg har hatt en tro på at vi kan gjøre det

bedre. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg interesserer meg for samarbeid mellom lærere på yrkesfag, og kan forklare at noen av mine personlige meninger og erfaringer kommer til syne i denne oppgaven. En annen årsak til at jeg ønsket å gjennomføre en studie om dette temaet, var at jeg hadde et mål om å lære meg og forstå mer om samarbeidsstruktur og –metodikk.

## **5.5 Etiske hensyn**

Som forsker bør jeg forholde meg til prinsippet om informert samtykke. Dette innebærer at de som deltar i prosjektet får god informasjon om studiens hensikt og fremgangsmåter, samt at all deltakelse er basert på frivillighet (Thagaard, 2013). Jeg løste dette ved at informantene fikk tilsendt et samtykkeskjema i forkant av datainnsamlingen (vedlegg 1). Der presiserte jeg hva det innebar å delta i studien, bakgrunn og formål med studien, samt ga informasjon om at all deltakelse var frivillig. Jeg opplyste også om at det når som helst var mulig å trekke seg fra å delta. Jeg ba alle om å signere, for å sikre at alle hadde lest og forstått innholdet i skrevet. Thagaard (2013) påpeker at det ikke er mulig å gi forskningsdeltakere fullstendig innsyn i et forskningsprosjekt under arbeidsprosessen, ettersom studien ofte revideres gjennom selve utviklingen. Jeg forsøkte likevel å være så åpen som jeg kunne og presenterte alle opplysninger om prosjektet som jeg var i besittelse av på det tidspunktet intervjuene fant sted.

Alle opplysninger om forskningsdeltakerne ble oppbevart på et sikkert sted mens prosjektet var under utarbeidelse, og umiddelbart destruert ved ferdigstilling. Det samme gjaldt lydopptak av intervju og transkriberingsnotater (Thagaard, 2013). Jeg fikk kun opplysninger om informantens navn, alder, utdanning og arbeidssted, ut over dette var jeg aldri i besittelse av personopplysninger om deltakerne. Informantene ble anonymisert under transkriberingen, og jeg har gjort det samme under presentasjon av resultat i denne studien. Forskningsarbeidet har ikke forutsatt behandling av personopplysninger, og er derfor vurdert ikke meldepliktig (Thagaard, 2013).

## 5.6 Troverdighet, pålitelighet og overførbarhet

Vi oppfatter verden rundt oss forskjellig. Miljøet, relasjonene og konteksten vi befinner oss i, har betydning for hvordan vi oppfatter og opptrer i ulike situasjoner. Dette gjelder også i forskningen, både for forskeren selv og for informantene (Cresswell, 2007). Vi utvikler oss, forandre mening og synspunkt, får ny kunnskap og nye erfaringer gjennom møter og samarbeidsprosesser med andre mennesker. En kvalitativ undersøkelse blir derfor umulig å gjennomføre flere ganger med like funn som resultat (Nilssen, 2012). Dette er årsaken til at jeg gjennom metodekapitlet redegjør for hvordan jeg har tenkt og handlet i prosessen med å fremskaffe data for dette masterprosjektet. Gjennom å presentere mitt teoretiske ståsted, egen subjektivitet og hvordan jeg har bearbeidet og tolket mitt datamateriale, ønsker jeg å vise min forskningsprosess som transparent og troverdig (Thagaard, 2013). Jeg har utformet intervjuguiden med det formål å åpne opp for fenomenet samarbeid, å få temaet belyst fra ulike sider og ut fra ulike perspektiv. Gjennom intervjuguiden har jeg også hatt til hensikt å ta hensyn til den teoretiske dimensjonen som jeg mener har relevans for problemstillingen i mitt prosjekt (Kvaale, 2002).

Min målsetting gjennom dette prosjektet har vært å finne informantenes forståelse, og opplevelse av fenomenet kompetanseheving gjennom samarbeid på yrkesfag. Selv om jeg som forsker er bevisst på egen subjektivitet og egne fortolkninger, er det uunngåelig at mine forståelser for fenomenet kommer til syne (Nilssen, 2012). Jeg har forsøkt å formulere meg på en slik måte, at jeg synliggjør egne synspunkter i teksten. Jeg har ønsket å skille mellom egne forståelser, informantenes forståelser og teoriens forståelser av fenomenet. Dette er også en årsak til at jeg har valgt å presentere resultat i et eget kapittel og drøfting i et annet. «*I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet på en studie*» (Postholm, 2010, s. 136).

Dette masterprosjektet er gjennomført med forholdsvis få informanter og lite datamateriale, og funnene vil derfor bare kunne belyse tendenser innen det temaet som jeg har fokusert på (Kvaale, 2002). Jeg mener likevel at mine funn kan ha en verdi i form av å kaste lys over et

viktig anliggende, i tillegg til å gi en bedre forståelse av aspektene rundt fenomenet kompetanseheving gjennom samarbeid for lærere på yrkesfag.

## **5.7 Informantene**

I min forskning har jeg benyttet fem informanter som underviser på yrkesfag ved ulike videregående skoler i Trøndelag fylke. Jeg kom i kontakt med informantene gjennom å henvende meg til bekjente ved flere skoler, og disse igjen, videreformidlet forespørselen om deltakelse blant lærere på yrkesfag. En av informantene ble jeg tipset om gjennom en kollega og jeg foretok en forespørsel personlig, noe som resulterte i positivt svar. Det var viktig for meg å intervju personer ved ulike skoler, for å få en bredere innsikt i samarbeidskultur på yrkesfag generelt, og ikke bare gjennom en spesifikk skole. Jeg valgte å benytte lærere fra tre ulike studieprogram. Årsaken til dette er at jeg på forhånd tenkte at kultur generelt og samarbeidskultur spesielt, kan være lik innen en studieretning, selv om informantene befinner seg på ulike skoler. Jeg ønsket en bredere innsikt om samarbeidskultur på yrkesfag. Mitt ønske om spredning i alder blant informantene ble også tilfeldigvis ivarettatt ved denne fremgangsmåten. Den yngste informanten var 31 år, den eldste 61. Jeg hadde truffet noen av informantene gjennom skolenettverket, men hadde ikke annen bakgrunnsinformasjon enn navn og arbeidssted. Jeg hadde ikke hatt personlige samtaler med noen av informantene i forkant av intervjuet. Tre av dem hadde jeg ikke hilst på tidligere. Informantene bestod av både kvinner og menn.

Felles for alle informantene, var at de hadde vært yrkesaktive i andre profesjoner, før de tok pedagogisk videreutdanning og begynte å jobbe som yrkesfaglærere. Ansettelsesperioden i skolen varierte fra 2 til 26 år. Det varierte hvor store nettverk av kollegaer informantene hadde å forholde seg til. Mens noen jobbet på mindre skoler og hadde få kollegaer å samarbeide med, hadde andre større kollegier, og dermed mange samarbeidspartnere å interagere med.

Av hensyn til konfidensialitet, velger jeg å ikke være mer spesifikk når jeg presenterer forskningsdeltakerne i denne studien. Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) sin

meldeplikttest kategoriserer mitt forskningsprosjekt som «ikke meldepliktig», da hverken direkte eller indirekte personopplysninger blir registrert eller presentert gjennom dette masterprosjektet.

Når jeg har presentert resultatene og sitater som informantene har uttalt, har jeg valgt å ikke oppgi hvilken informant som har kommet med de ulike uttalelsene, av hensyn til konfidensialitet (Postholm, 2010). Årsaken til at jeg har valgt denne løsningen er at noen av intervjuene er gjennomført ved små skoler der de er få ansatte. Selv om jeg har snakket med informantene om et tema som ikke er personsensitivt, har jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge på at informasjonen som de har delt med meg, ikke skal kunne spores tilbake til dem. Jeg innser imidlertid at det kunne ha vært interessant for leseren å vite alder og kjønn på personen som er sitert, men jeg har funnet det etisk riktig å anonymisere resultatene helt og holdent, selv om dette kan innebære at noe av konteksten for informasjonen går tapt.

## **5.8 Intervjuene**

Jeg har benyttet det Thagaard (2013) beskriver som et delvis strukturert intervju. Dette er den intervjumetoden som oftest blir brukt når kvalitative intervjuer gjennomføres. Metoden karakteriseres ved at temaene i intervjusamtalen er bestemt av forskeren på forhånd, men rekkefølgen de ulike temaene bringes på banen, bestemmes underveis. Ved å benytte denne metoden kan forskeren forsikre seg om at de spørsmål som er relevante for problemstillingen får oppmerksomhet i løpet av intervjuet. Samtidig får informantene anledning til å fortelle sin historie. Denne fleksibiliteten inviterer i større grad til en interaksjon mellom forsker og informant, enn et mer strukturert intervju. Denne interaksjonen kan ha stor betydning for studiens resultat (Thagaard, 2013). Informantene ble spurt om de samme «hovedspørsmålene», som jeg hadde utformet i en intervjuguide, og med bakgrunn i problemstillingen. Disse spørsmålene ble tema for samtalene. Alle intervju ble gjennomført ved arbeidsstedet til deltakerne og utført en- til- en. Intervjuene varte fra 39 minutter til 1 time og 13 minutter.

Jeg benyttet en intervjuguide som jeg hadde utarbeidet på forhånd (vedlegg 2). «*Spørsmålene er tematisk relatert til intervjuemnet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for*

*undersøkelsen, og til den påfølgende analysen»* (Kvaale, 2002, s. 77). I følge Thagaard (2013), bør målet med kvalitative intervju være å utforske de emnene som forskeren ønsker informasjon om. For å bli i stand til det, var det nødvendig for meg å øke min kunnskap om profesjonelle læringsfellesskap i forkant av intervjuene. Jeg brukte mye tid på å lese teori, studere tidligere forskning om lærersamarbeid og å sette meg inn i politiske styringsdokumenter om temaet, i forkant av intervjuene. Jeg valgte også å skrive store deler av teorikapitlet i dette prosjektet, før jeg intervjuet informantene. Jeg ønsket en solid teoretisk grunnmur, før jeg utarbeidet en intervjuguide og begynte med datainnsamling.

Gjennom mine studier i forkant av masterprosjektet, hadde jeg gjennomført et intervju i forbindelse med et arbeidskrav i emnet «Kvalitativ metode». Bortsett fra dette ene intervjuet, har jeg ikke befattet meg med denne typen arbeidsprosess tidligere. Responsen jeg fikk fra informanten under dette intervjuet var imidlertid svært positiv. Hun sa at jeg hadde vært rolig og trygg i situasjonen og at hun følte seg avslappet og komfortabel med å bli intervjuet av meg. Dette var en fin tilbakemelding å ta med seg inn i dette prosjektet. Samtidig visste jeg at jeg kan ha lett for å spore av og komme på sidelinjen av problemstilling og tema. Dette var også en erfaring jeg tok med meg fra det intervjuet jeg hadde gjennomført tidligere. For å unngå å komme i denne situasjonen, valgte jeg å kategorisere de tematiske forskningsspørsmålene til mer konkrete intervju spørsmål, etter anbefaling fra Kvaale (2002). Samtidig som intervjuguiden ble en forsikring på at jeg fikk viet oppmerksomhet til de temaene som var viktig for min problemstilling, skapte den også en trygghet som gjorde at jeg greide å holde fokus på informantens beretning. Likevel opplevde jeg at intervjuguiden ikke var tilstrekkelig for å få svar på alle spørsmål og undringer jeg hadde i forhold til temaet jeg ønsket å belyse. Spesielt følelser som hadde oppstått rundt ulike situasjoner ble utelatt av informantene. Jeg benyttet derfor ofte tilleggsspørsmål som: «Kan du si litt om hvordan du reagerte på dette?», eller «Hvordan fikk det deg til å føle deg?». I tillegg benyttet jeg tilleggsspørsmål som: «Kan du utdype ...» og «Kan du si litt mer om ...».

En annen ting jeg hadde merket meg gjennom transkriberingen av intervjuet som jeg foretok gjennom tidligere gjennomført arbeidskrav, var at det hørtes ut som om jeg var litt redd for stillhet. Jeg var rask til å fylle pauser med et nytt spørsmål. Da jeg gjennomførte intervjuene

for denne studien, var jeg derfor veldig bevisst på å la informantene få tenkepauser. Dette viste seg å være en god strategi, da mye av informasjonen kom, nettopp i etterkant av slike tenkepauser. Jeg tenkte ikke så mye på det under selve intervjuet, men det kom tydelig frem under transkribering og bearbeiding av disse. I transkriberingen markerte jeg alle pauser som ble tatt under samtalene med «pause».

Felles for alle skolene jeg gjennomførte intervju på, var at jeg ble svært godt mottatt. Ikke bare av forskningsdeltakerne selv, men også av kollegaer, administrativt og merkantilt personale. Alle var imøtekommende og gjorde sitt beste for å tilrettelegge for at informanten og jeg fikk et egnet rom å gjennomføre intervjuet i, og sørge for at vi ikke ble forstyrret under samtalen. Det var tydelig at forskningsdeltakerne hadde forberedt min ankomst, noe som gledet meg og så på som et tegn på at de tok oppgaven seriøst. Under intervjusamtalene ble det også tydelig at informantene syntes at temaet var interessant, selv om det i varierende grad var et tema de hadde reflektert grundig omkring på forhånd.

### **5.8.1 Bearbeiding av intervjuene**

Alle informantene ga tillatelse til at jeg benyttet lydopptaker under intervjuene. Lydopptakeren var påslått under hele intervjuet, bortsett fra et intervju, der informanten var tvunget til å forlate rommet en stund for å se til noen elever. Jeg valgte å slå av opptaket i perioden informanten var ute av rommet. Jeg transkriberte lydopptakene fortløpende etter intervjuene. Intervjuene fant sted gjennom en periode på tre uker, noe som ga meg tid til å transkribere intervjuene før neste avtale. Jeg fant transkriberingen svært tidkrevende, men fulgte rådet til Postholm (2010) om å transkribere ordrett det informanten hadde sagt og å gjennomføre all transkribering selv, uten assistanse fra andre. Postholm påpeker at transkriberingsprosessen er en nyttig del av prosessen med å bearbeide forskningsfunnene, og anbefaler derfor forskeren å håndtere denne delen av forskningsarbeidet selv. Jeg skrev også inn «pause», «latter» og «hoste», da jeg ikke visste om slike observasjoner ville komme til nytte under analysen av datamaterialet. Taleopphold i setninger markerte jeg med «...».

Jeg tok også skriftlige notater med penn og papir under intervjuene. Til å begynne med, var jeg redd for at lydopptak ikke skulle fungere optimalt, eller ikke fange opp alt som ble sagt. Etter å ha transkribert to av intervjuene, ble jeg beroliget, da jeg hørte at lyden var god under hele intervjuet. Jeg valgte likevel å ta med penn og papir til alle intervjuer, som en sikkerhetsforanstaltning, men jeg tok færre og færre notater av det som ble sagt. Isteden brukte jeg mer energi på å lytte og konsentrere meg om informantene. Under analysen av datamaterialet benyttet jeg disse notatene til å finne tilbake til tankene jeg gjorde meg under intervjuene. Jeg hadde understreket og notert utropstegn og stjerner ved noen av uttalelsene, og dette var nyttig når jeg skulle gå tilbake og gjenskape situasjonene som jeg hadde hatt sammen med informantene.

Noen av informantene hadde dialekt som vanskelig lot seg gjengi ordrett. Jeg valgte derfor å «oversette» transkripsjonene til bokmål. Jeg mener at premissene for transkriberingen er den samme som om jeg hadde skrevet på dialekt, men datamaterialet ble lettere for meg å håndtere med en bokmålstekst å forholde seg til.

## **5.9 Tolkning og analyse av datamaterialet**

*«Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser»* (Postholm, 2010, s. 86). Analysen av materialet som samles inn gjennom et forskningsarbeid, er en kontinuerlig prosess som starter med det første intervjuet, fortsetter gjennom hele datainnsamlingsperioden og foregår videre, gjennom arbeidet med å behandle og strukturere materialet for presentasjon. For at datamaterialet skal bli håndterlig, bør forskeren gruppere innholdet i mer oversiktlige kategorier (Postholm, 2010).

*«Deskriptive analyser definerer jeg til å omfatte analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. Slike analyser gjør dermed datamaterialet oversiktlig, forståelig og rapportvennlig»* (Postholm, 2010, s. 86). Jeg valgte å benytte deskriptiv analyse, som Postholm her viser til. Denne metoden innebærer at datamaterialet kodes og kategoriseres, samtidig som mengden materiale blir redusert, noe som resulterer i et mer oversiktlig og forståelig analysemateriale (Postholm, 2010).



Gjennom teoristudiene hadde jeg formulert flere tema som jeg ønsket dypere innsikt i. Disse igjen, ble reflektert i spørsmålene i intervjuguiden. Den tematiske fremstillingen jeg hadde benyttet i intervjuguiden, valgte jeg å jobbe videre med, og benytte som utgangspunkt for kategorier, når jeg analyserte innholdet i intervjuene. Å gå i dybden på hvert enkelt tema og å sammenligne den informasjonen jeg hadde fått fra alle informantene, beskrives av Thagaard (2013) som *temasentrerte analytiske tilnærminger*. En slik tilnærming til datamaterialet kan gi en grundig forståelse for de enkelte temaene. En risiko ved å benytte denne analysemetoden, er imidlertid at informantenes mening løsrives fra den opprinnelige sammenhengen (Thagaard, 2013). For å unngå slik løsrivelse, passet jeg på å studere sammenhenger mellom de ulike temaene grundig, slik som Thagaard foreslår, for å få en helhetlig forståelse av datamaterialet.

Svarene på spørsmålene som jeg hadde formulert, ble ikke besvart i kronologisk rekkefølge, så jeg bestemte meg for å starte med å samle informasjonen som jeg hadde mottatt fra informantene, i de respektive kategoriene. Mens jeg holdt på med dette arbeidet, ble det tydelig at jeg igjen kunne utarbeide nye underkategorier for de ulike temaene. I denne fasen av arbeidet passet jeg på å få med alt datamaterialet. Selv om det umiddelbart så ut som om noe av materialet ikke passet inn i en av kategoriene, plasserte jeg det i en egen kategori, som jeg kalte «annet», med tanke på at jeg kunne få bruk for også denne teksten når jeg gikk dypere inn i materien.

Å samle essensen av de ulike informantenes opplevelser omkring lærersamarbeid på yrkesfag, var fortsatt en oppgave som ble vanskeliggjort av den store mengden datamateriale. Den temasentrerte analysetilnærmingen fordrer at det finnes informasjon fra alle deltakerne om det samme temaet. Utfyllende beskrivelser fra alle informantene om de kategoriene som analyseres, bør ligge til grunn analysearbeidet. Bare da er det mulig for forskeren å kunne vurdere de variasjoner som datamaterialet representerer (Thagaard, 2013). I og med at jeg hadde benyttet en intervjuguide, og alle deltakerne hadde svart på de samme spørsmålene, var premissene for å benytte denne metoden tilstede.

### **5.9.1 Koding og kategorisering**

Når analysemetoden omfatter sammenligning av informasjon fra alle forskningsdeltakerne, er det viktig å finne et passende antall kategorier. Sammenligningen vil bli mindre tydelig, hvis antallet kategorier blir for mange. Hvis det utarbeides for få kategorier, vil analysene kunne bli for lite nyanserte, og vi risikerer å ikke bli i stand til å fange opp variasjoner i datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg valgte å benytte min problemstilling som utgangspunkt for kategoriseringen, noe som kommer til syne i noen av overskriftene jeg har benyttet i resultat-kapitlet. Informantene var imidlertid også opptatt av andre ting enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Flere av disse temaene har jeg også valgt å inkludere i resultat-kapitlet, da jeg mener at det har relevans for både problemstillingen og for innsikten i hvordan lærerne på yrkesfag opplever sin samarbeidskultur og hvordan de samarbeider med andre yrkesfaglærere for å oppnå større kompetanse innen yrket sitt.

Jeg endte opp med åtte hovedkategorier, men med underkategorier under flere av disse. I resultatdelen av denne oppgaven, har jeg valgt å bare rapportere det informantene har sagt, og min egen tolkning av dette. All drøfting er med vilje holdt separat, for å la informantenes opplevelser komme til uttrykk. Drøftingen har jeg valgt å presentere gjennom et eget drøftingskapittel.

## 6. RESULTAT

Nedenunder vil jeg presentere resultatet av dataanalysen i mitt masterprosjekt. Jeg har valgt å dele opp resultatene i de tema som jeg har tolket som hovedpoengene i forskningsdeltakernes beskrivelser. Temaene som jeg har tolket som viktige for informantene å fokusere på er: samarbeidskultur og samarbeidsklime, forutsetninger for lærersamarbeid, felles mål, kompetanseheving gjennom samarbeid, kompetansedeling, hemmende faktorer for samarbeid og sist; hva som skal til for å fremme godt samarbeid i fremtiden. Jeg har benyttet sitater for å fremheve deltakernes poeng. Av hensynet til deltakernes anonymitet, har jeg ikke identifisert disse utsagnene på noen måte.

### 6.1 Samarbeidskultur

Felles for alle informantene er at de beskriver arbeidsmiljøet på sin avdeling som svært godt. Uavhengig av om de jobber i små eller større avdelinger, har få eller mange kollegaer å forholde seg til, så beskriver de arbeidsmiljøet på sin enhet som støttende, positivt, velvillig og behjelpelig.

Vi har jo en delingskultur. En får mer tilbake enn det vi selv klarer å gi. Vi får mye tips og innspill på denne måten, også er det dette med støtten oss lærere imellom. Man blir bedre kjent også. Det fører til et tryggere arbeidsklime.

Samtidig synes flere av informantene at de har merket at samarbeidskulturen mellom lærerne har blitt bedre i løpet av de årene de har jobbet i skolen. Slik jeg tolker informantene, så ser de en positiv endring i måten det samarbeides på. Der det var mer vanlig å jobbe individuelt tidligere, merker de nå at det er et mer inkluderende arbeidsmiljø. De føler at de har større oversikt over hvordan det jobbes i de ulike klassene, og at det generelt prates mer om hvordan aktivitetene i læringsarbeidet drives fremover på egen avdeling. Flere informanter uttrykker at de opplever dette som en gledelig endring.

Merker veldig stor forandring fra når jeg begynte å jobbe i skolen. Samarbeidskulturen har forandret seg, jeg synes det har blitt mer åpenhet. Det er færre som sitter og ruger på sitt eget opplegg, enn det var da jeg startet. Selv om vi hadde mer ressurser direkte rette mot elevene tidligere, så synes jeg at åpenheten er større nå.

### **6.1.1 Formelt og uformelt samarbeid**

Forskningsdeltakerne opplever at de har et godt nettverk av kolleger på yrkesfag til å hjelpe seg hvis de trenger tips, råd, veiledning eller hjelp til å løse eller komme seg videre i en konkret sak. Flere av informantene benevner denne typen samarbeid som uformelt samarbeid. De gir uttrykk for at de er fornøyde med både mengden av, og den type hjelp de får av sine medarbeidere gjennom det uformelle samarbeidet. De påpeker at denne samarbeidsformen foregår hyppig og kjennetegnes av at de «tar det de har behov for». Ledelsen er ikke involvert i dette arbeidet i form av struktur eller tilrettelegging. Det uformelle samarbeidet skjer ofte når det oppstår et behov. Da oppsøker de gjerne selv den eller de personene i kollegiet som de tror kan være til hjelp, gjerne i pauser eller i forbifarten.

Vi samarbeider mye om uformelle ting. Det vi ser av utfordringer der og da. Kanskje en elev som har mistet motivasjonen. Da gjelder det å finne praktiske arbeidsoppgaver, for eksempel, for å skape interesse og engasjement igjen. Klart, har du gått tom for oppgaver selv, så kan det hende at de på nabokontoret har noen fine oppgaver som kan fenge.

Det formelle samarbeidet beskrives av forskningsdeltakerne som den jobben de gjør sammen rundt å planlegge undervisningsopplegg, strukturere egen og elevenes arbeidsdag, jobbe med klassemiljøet og tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev. Sistnevnte er den oppgaven som yrkesfaglærerne oppgir at de samarbeider mest om. Det formelle samarbeidet foregår i mindre grupper, gjerne 2-3 stykker, og dette samarbeidet planlegges ofte i forkant. Noe tid til denne typen samarbeid er timeplanfestet, men informantene opplever at den tiden som er avsatt, ikke dekker behovet. De ser det som nødvendig å finne mer tid til denne typen samarbeid.

Vi, på teamet, møtes hver mandag klokken 9. Det setter vi opp selv. Ikke noe som styrer oss. Da planlegger vi uka og ... tar opp ting. For det sparer oss arbeid, har vi funnet ut. Hvis vi ikke møtes på denne måten, så springer vi rundt og leter etter hverandre og driver «slukke»-arbeid.

### **6.2 Samarbeidsklima**

Samarbeid krever noe av den enkelte, og det er visse egenskaper som bør være til stede for at et kollegialt samarbeid skal fungerer greit, ifølge informantene. De ønsker seg åpenhet, imøtekommenhet, ydmykhet og evne til å lytte av gode kollegaer og samarbeidspartnere. Sosiale antenner og humor er også egenskaper som verdsettes.

To av informantene mener at de personlige egenskapene hos sine samarbeidspartnere ikke er så betydningsfullt for om man får til et godt samarbeid. Tvert imot, mener de at det er ulike personligheter som gjør samarbeidet utfordrende og spennende.

For det er gjerne slik at blant 20 lærere så er det 20 forskjellige synspunkt. Det er klart, hadde alle vært enige om alt hele tiden, så hadde det jo ikke vært noe kreativt heller. Vi må jo ha både noen som er mot og noen som er for, for å skape en kreativ og konstruktiv diskusjon. Det hjelper ikke at alle er enige. Det er det som kan være spennende med så mange bakgrunner da, at vi ser ting på forskjellige måter. Det finnes liksom ingen fasiter. Vi må bare gjøre det beste ut av situasjonen.

Det er likevel vesentlig for informantene at det ligger et godt og trygt klima som grunnlag for arbeidsmiljøet. Det er betydningsfullt at omsorgen for hverandre ligger som grunnlag for et hvert samarbeid. En visshet om at alle vil hverandre godt, og at en ikke deltar i diskusjonen med et mål om å vinne selve diskusjonen, men for å finne en felles løsning som kan fungere for alle. Det handler om å gi og ta, ingen kan få den løsningen som passer best for dem selv hver gang, men alle må få anledning til å kommunisere sine meninger og synspunkt.

En av informantene har erfart at det å ha tilstrekkelig med kunnskap er viktig for egen trygghet, og at dette er en faktor som kan påvirke samarbeidet noe. Selv om det er en kultur der alle godtar hverandre, uavhengig av om en har jobbet lenge og har mye kunnskap, eller om en er nyutdannet og kunnskapen kan oppfattes som mangelfull, så er det godt å kunne bidra med noe. Å vite at på noen områder er jeg trygg og kyndig. Kunnskapen min er viktig for fellesskapet. Denne informanten presiserer at alle har noe å bidra med i et fagfellesskap, men det kan være vanskelig for noen å se at egen kunnskap er verdifull. Da kan det handle om organisering, mener denne informanten. Tema for samarbeidet bør varieres, slik at alle har mulighet til å bidra med kunnskapen sin.

En annen viktig egenskap som fremheves av flere av informantene, er å ha tro på hverandre. En må stole på at kollegaene gjør det de skal gjøre, og på at de vil komme å spørre hvis de er usikre på noe. Ha tro på at alle gjør sitt beste, uten å kontrollere hverandre. Slik jeg tolker informantene, så synes de at det er helt greit å spørre, vise interesse og engasjement, men det er ikke greit å kontrollerer hverandre. Alle informantene sier at de er forsiktige med å legge seg bort i sine kollegaers virke. De kan komme med det de mener er gode råd, men de venter

gjærne til de blir spurt. Svært sjelden eller aldri kommer de med kommentarer som kan oppfattes som negativ kritikk ovenfor andre læreres yrkesutøvelse.

Vilje er også en egenskap som nevnes av flere som en positiv egenskap, og som er med på å danne klima for samarbeidet i gruppen. Mens mangel på vilje blant medlemmene kan føre til steile fronter dem imellom, vil det å vise vilje til samarbeid ofte bidra til at samarbeidet føres videre og bringer resultat.

Vilje. Endringsvilje. Går ikke an å samarbeide hvis en ikke ønsker å endre seg selv. Da er det ikke noen vits å samarbeide!

Personlige egenskaper er noe de fleste informantene mener at ligger i hver enkelt av oss, og som samarbeidet med andre yrkesfaglærere ikke har så stor påvirkning på.

Egenskapene våre er kanskje litt mer faste. Men personligheten din kommer frem når vi samarbeider. Men egenskapene våre begynner gjerne å sette seg når vi har passert en viss alder. Så sitter den ganske fast.

### **6.3 Forutsetninger for lærersamarbeid**

De fleste informantene presiserer at de setter stor pris på både det uformelle og det formelle samarbeidet med sine lærerkollegaer på yrkesfag. Personlig så anser de all type samarbeid som svært positivt, men det fordrer at alle i gruppen er positivt innstilt til samarbeidet.

Samarbeidet er veldig positivt. Nesten uansett tema. Om det er et negativt tema også, kan du si, så er samarbeidet positivt. Fordi det handler jo om ... det er ikke bare roser heller da. Det er jo en del vanskelige ting og utfordringer. Da snakker vi om det også. Det synes jeg ikke er problematisk i det hele tatt.

En av informantene satte ord på sin erfaring, der samarbeid kunne være utfordrende:

Positivt, så lenge alle er interessert i det. I endring. Hvis du ikke er interessert i endring, så er samarbeid et hersk.

Jeg oppfatter en enighet blant informantene om at lærere, generelt sett, har stor frihet i utøvelsen av yrket sitt. Informantene opplever at de har en stor grad av medbestemmelse og styring av egen arbeidshverdag. Jeg tolker deltakernes opplevelse av denne friheten som

totalt. På den ene siden erfarer de at kreativitet og selvstendighet får gode vekstvilkår, men på den andre siden så opplever de at denne friheten gir tillatelse til å trekke seg unna fellesskapet, for de som ønsker det. De lærerne som ikke ser hensikten med samarbeid, har anledning til finne på andre ting, trekke seg bort eller unnlate å bidra i det kollegiale fellesskapet.

Informantene opplever at det er noen forutsetninger som må være på plass for at et godt, kontinuerlig og bærekraftig samarbeid skal kunne fungere optimalt. De nevner tid, fysisk plassering og struktur som nøkkelementer for å tilrettelegge for gode samarbeidsprosesser.

### **6.3.1 Tid og sted**

Selv om de fleste informantene opplever at noe tid er avsatt til samarbeid mellom yrkesfaglærerne, så er det bred enighet om at det er for lite. En av informantene sier at tiden de har til rådighet for å kunne samarbeide med hverandre, har blitt mer presset, og dette har blitt mer og mer merkbart i løpet av de siste årene. Pauser, fridager, ja til og med undervisningstid benyttes til samarbeid blant flere av lærerne. De ser at behovet for samhandling og felles tid er svært mye større enn den tiden som er avsatt til å få gjennomført dette. Informantene opplever at dette stiller store krav til den enkeltes villighet til å møtes og bruke tid på samarbeid, fordi den felles tiden som de har til rådighet, ofte er avsatt til andre ting.

Å kunne nå hverandre i en travel hverdag, mener informantene, byr på utfordring. Ikke alle jobber i fulle stillinger, og undervisningstiden er ofte lagt slik at når den ene er ferdig med en klasse, så overtar den medarbeideren som man gjerne skulle ha samarbeidet med, undervisningen i klassen. Flere av informantene mener at de har større grad av samarbeid med en av sine kollegaer, og at tett samarbeid med denne ene går fint. Problemet oppstår når de er flere som på teamet som bør delta i en samarbeidsprosess. Da blir det ofte utfordrende å finne tidspunkt som passer for alle. Informantene opplever også at for enkelte så er det ikke ønskelig å drive samarbeid på tidspunkt ut over de tidene som er avsatt på timeplanen. Informantene gir uttrykk for at det kan oppleves som vanskelig når mangel på tid, vilje eller organisering fører til at noen i gruppen gjennomfører samarbeid, mens andre ikke deltar. De

opplever at slike situasjoner er utfordrende, uavhengig av om årsaken til at noen ikke deltar er mangel på vilje eller mangel på organisatorisk tilrettelegging.

Vi må selv organisere oss på teamene. Det vil si, noe tid er avsatt i måneden, men vi trenger det jo ukentlig. Så da må vi finne den tiden selv. Det som er minuset med det, er at vi jobber i ulike stillingsprosenter. Så det blir ofte slik at de som jobber redusert må komme på de dagene der de egentlig ikke skal vært på jobb.

Fysisk plassering har også en viss betydning for samarbeid, ifølge informantene. Plassmangel blir nevnt som et hinder, men mangel på romslighet er ikke avgjørende for om det kollegiale samarbeidet skal kunne fungere, slik jeg tolker informantene.

En av informantene forklarte at teamet hadde løst den utfordrende romkapasiteten ved hjelp av tekniske hjelpemidler. De benyttet flere typer medier for å få gjennomført sine samarbeidsprosesser. Videokonferanser på Skype, filmsnutter via Snap Chat eller gruppemeldinger på Messenger ble hyppig brukt for å få til et effektivt samarbeid. Informanten beskrev at i tillegg til at de slapp å være avhengig av hensiktsmessige lokaliteter, så kunne alle nås, uavhengig av hvor de befant seg, hjemme eller på jobb.

Flere av informantene fant det hensiktsmessig å benytte sosiale medier eller andre teknologiske hjelpemidler for å effektivisere kollegasamarbeidet. Gjennom samtalene kom det imidlertid fram at det meste av samarbeid som ble gjennomført via teknologiske redskap, og ikke ansikt- til- ansikt, var relativt overfladisk og av mer praktisk karakter. Samarbeidsprosjekter som krevde en lengre prosess, ble gjennomført i fagfellesskapet der fortrinnsvis alle medlemmene var tilstede. Dette gjaldt imidlertid ikke samtaler på telefon, noe som for øvrig ble lite benyttet som en metode for samarbeid mellom informantene og deres kollegaer. Kun en av informantene opplyste at dette var en metode som ble hyppig benyttet. For denne informanten var telefonsamtaler med en kollega den metoden som hovedsakelig ble brukt for å få til samarbeid. Tiden de hadde til rådighet i fellesskap når de var på jobb var så marginal, at informanten mente at dette var den eneste løsningen de hadde funnet for at de i det hele tatt skulle kunne få til et fruktbart samarbeid.



### 6.3.2 Struktur

Tiden som er avsatt til møter og samarbeid blir ikke nødvendigvis hensiktsmessig anvendt ifølge informantene. Jeg opplevde at informantene var enige om at noen ytre rammefaktorer bør være på plass for at lærersamarbeid skal kunne fungere optimalt. Tre av informantene var veldig tydelige på at de savner at ledelsen ved skolen tok mer styring når det kom til planlegging av samarbeidet. Hvis en time i uka er avsatt til samarbeid, så er det ikke, ifølge informantene, tilstrekkelig å skrive «samarbeid» på timeplanen, eller å opplyse om at «nå skal dere samarbeide». Ledelsen er for raske til å slippe taket, mente de. Både tidsaspekt og innhold for samarbeid kan gjerne være delvis styrt av ledelsen, ifølge disse informantene.

Jeg savner faktisk litt mer styring fra ledelsen jeg. Hvis en skole skal stake ut en retning, så vil jeg ha litt styring. At de tar roret. Det kan fort bli mange ror overalt. Vi må ha litt struktur og vi må bli styrt litt. Men selvfølgelig ikke for mye. Da kan vi bli passive, men litt styring, det tror jeg er sunt.

En annen informant var opptatt av at det er viktig å benytte samarbeidstiden som er avsatt på en konstruktiv og hensiktsmessig måte. Denne informanten så også at det hadde vært en fordel med tydelighet fra skoleledelsen.

Ja, skal vi ha et samarbeid, og vi får tiden til disposisjon, så må vi ha en struktur på det vi skal samarbeide om. Noen rammer rundt det hele. Hva skal være felles? Hva er individuelt? Det hjelper jo ikke å si at vi skal samarbeide om alt, for det går jo ikke. Vi må ha en overordnet plan på det, og noen som leder det hele.

### 6.4 Felles mål

Når informantene ble bedt om å beskrive hva samarbeid innebar for dem, svarte alle at det handler om å jobbe mot et felles mål. Uavhengig av hvem de samarbeidet med, andre lærere, elever eller ledelsen på skolen, alle var opptatt av at samarbeid omfatter den jobben de utførte for å oppnå en felles målsetning. Det kan handle om små eller store mål, men samarbeid handler, for yrkesfaglærerne om å bidra under hele prosessen, fra start til slutt.

Informantene er enige om at hovedmålet for yrkesfaglærerne er å hjelpe elevene med å nå sine mål. Dette er lettere hvis alle jobber sammen som en samlet enhet. «*Ingen kan alt, og ingen er supermenn*», som en av informantene uttrykker det, alle må hjelpe hverandre med å få elevene

dit de ønsker. Selv om noen av informantene mener at de noen ganger foretrekker å jobbe på en individuell måte for å komme frem til den beste løsningen for enkelte elever, så er alle enige i at hovedmålet for ethvert samarbeid mellom yrkesfaglærere, er gi elevene best mulig utbytte av skolehverdagen.

Samtidig så var det flere av informantene som hadde erfart at det å komme frem til en felles forståelse av hva som skal til for å få elevene til å nå sine mål, kan være en utfordring. Selv om diskursen uttrykker det kollektive, så kommer ofte det individualistiske i læreren fram hos mange under samarbeidsprosesser. Da kan det være vanskelig å enes om en felles strategi. Forskningsdeltakerne mener at dette kan være utfordrende, men det er også noe av grunnen til at samarbeidet kan være spennende og givende.

#### **6.4.1 Felles ansvar?**

Hovedmålsettingen bak all former for, og typer av samarbeid er, slik jeg tolker informantene, å bli i bedre stand til å hjelpe elevene med å nå sine mål. Gjennom benyttelse av samarbeid som arbeidsform, har yrkesfaglærerne et ønske om å bli bedre i egen yrkesutøvelse. Dette gjelder samarbeid som angår overordnede tema som skolestruktur, felles tolkning av lovverk eller felles kurs og satsningsområder for skolen i fremtiden, og som omhandler samarbeid på mikronivå, for eksempel et enkelt opplegg for en skoletime. Samlet sett, er målet for alle samarbeidsprosjekt å bedre elevenes opplæring. Slik jeg tolker informantene, opplever jeg imidlertid at de er uenige i om ansvaret for elevenes læring er et kollektivt eller et individuelt lærer-ansvar. Det overordnede ansvaret for at elevene mottar læring, oppleves som et kollektivt ansvar blant lærerne, men når det kommer til selve opplæringen, er det avhengig av lærerne selv. I følge informantene er det noen lærere som velger å samarbeide omkring undervisningen på en måte som gjør at ansvaret blir kollektivt, mens andre mener at ansvaret helt og holdent ligger på den læreren som underviser i faget. Informantene opplever i stor grad at det er opp til læreren selv, om han ønsker å samarbeide om ansvaret for elevenes opplæring, eller om han ønsker å utarbeide individuelle opplegg. De mener også at ansvaret for opplæringen kan oppleves som byrdefull hvis en er alene om det;

Jeg føler jo at det er mitt ansvar. For noen år siden så følte jeg veldig tungt på det ansvaret, egentlig. Når elevene gjorde det dårlig, så kritiserte jeg meg selv. Men med årene så blir man

tryggere, og vet hva en har gjennomgått. Nå tar jeg det ikke så personlig lenger, tror jeg, for jeg vet at det ikke er min feil hvis elevene ikke har gidde å lese.

En annen informant opplever ansvaret som todelt:

Målene må jo være kollektivt og felles, mener jeg. Hvordan vi oppnår målene, der må hver enkelt elev sine forutsetninger legges til grunn. Og da er det jo den læreren som er der som må tilpasse undervisningen, for å komme til det målet. Men vi må ha felles mål.

## **6.5 Kompetanseheving i yrkesutøvelsen**

Å heve kompetansen sin og kontinuerlig bli bedre som yrkesutøver var viktig for alle informantene. De beskriver at de tar mye initiativ til kompetanseheving selv. En av deltakerne beskriver seg som «aktivt oppsøkende» for å videreutvikle kompetansen sin som lærer. Alle deltakerne sier at de benytter en del fritid på å øke den teoretiske kunnskapen, gjennom å lese fagstoff og akademiske utgivelser som omhandler både undervisning generelt og fagene de underviser i, spesielt. To av informantene er i ferd med å gjennomføre studier for å øke sin kompetanse, mens to andre informanter nylig har fullført yrkesrelaterte studier.

For å holde seg oppdatert innen den praktiske yrkeskompetansen, ser de ofte behov for å vende seg til bekjente utenfor skoleorganisasjonen. Det kan være tidligere kollegaer, som fortsatt er yrkesaktive innen den bransjen som yrkesfaglærerne underviser i, elevenes veiledere, som de blir kjent med gjennom faget yrkesfaglig fordypning, eller de benytter internett for å tilegne seg oppdatert informasjon. De ser også behov for å øve på utstyr de enten har tilgjengelig på arbeidsplassen eller som de låner ute på praksisfeltet. Denne ferdighetstreningen foregår hovedsakelig på eget initiativ og ofte på fritiden, ifølge informantene.

Ellers så prøver jeg å følge med, være litt engasjert og jeg prøver det meste av nye ting, for å si det sånn. Prøver å henge med. Bruker ganske mye av fritiden på å lære nye ting.

I tillegg til den kompetansehevingen som foregår på eget initiativ og på fritiden, sier informantene at de gjerne deltar på kurs, lytter til foredragsholdere og deltar på workshops. Denne typen kompetanseheving foregår som oftest i regi av arbeidsgiver og fungerer mer som inspirasjons- og motivasjonssamlinger, eller «faglige stunts», som en av informantene

uttrykker det. Slik jeg tolker informantene, så mener de at slik kompetanseheving kan være nyttige for å få tips og råd, men i det lange løp så er det ikke tilstrekkelig for å øke yrkesfaglærernes kompetanse.

### **6.5.1 Kompetanseheving gjennom samarbeid**

To av informantene trekker frem at det å dra flere sammen på kurs, øker nytteverdien av kursene. Det er artig å diskutere og rådføre seg med noen som har opplevd det samme, eller har et ønske om å oppdatere seg på det samme. Det gjør det også lettere å prøve ut de nyervervede tiltakene eller undervisningspraksisen, hvis flere har tilegnet seg samme kunnskapen og en har mulighet til å gjøre det i fellesskap.

Forskningsdeltakerne oppgir at de synes at de samarbeider mye med hverandre for å bli bedre i sin yrkesutøvelse. De sakene som informantene oppgir at de samarbeider mest omkring er det arbeidet som foregår rundt elevene. Tilrettelegging rundt enkelteleven er et tema som diskuteres hyppig blant yrkesfaglærerne, og de jobber mye med å finne felles strategier for at skolehverdagen skal bli så bra som mulig for alle elevene. Spesielt de elevene som strever, får mye oppmerksomhet i lærerfellesskapet, og informantene sier at de synes det er svært nyttig å lytte til de andre lærernes erfaringer og å snakke om hva som har fungert eller ikke, av de metodene som de andre lærerne har forsøkt.

Utfordringer omkring elevene ... der er det et tettere samarbeid enn det som går på det rent faglige. Vi har jo en del elever med flere utfordringer, og da er det mye godt disse diskusjonene som blir tatt opp felles. For å prøve å finne ut hva vi skal gjøre. Så det faglige går egentlig litt på siden.

De andre lærerne i fagfellesskapet kan ofte bidra med innspill eller tips som inspirerer informantene til å sette seg inn i nytt fagstoff eller lese mer teori. Dette beskrives av en av informantene som et eksempel på hvordan samarbeid kan føre til økt teoretisk kunnskap. Det faktum at teamene ofte er sammensatt av personer med ulik yrkesfaglig bakgrunn, blir også nevnt som en kilde til teoretisk utvikling. Påvirkningen, synspunktene og innspillene fra kollegaene, gir informantene ulike innfallsvinkler til forskjellige teorier, noe som øker kunnskapsnivået hos den enkelte. En av informantene sier at de på teamet tipser hverandre om nye retningslinjer eller nye prosedyrer. Da får de en vennskapelig påminnelse om at det kan

være lurt å lese seg opp på lovverk, eller ny forskning. Flere av informantene gir uttrykk for at kunnskapsfeltene innen yrkesfag er store, og at det ikke alltid er like lett å «henge med i svingene». Av og til føler de seg nesten avhengig av at de andre lærerne på teamet bidrar med innspill, slik at de greier å holde seg oppdatert på nyheter innen skole og utdanning.

En av informantene mener at det er lærerikt å høre og se hvordan andre takler situasjoner som kan være utfordrende. Det å jobbe med temperamentet har vært verdifullt for flere på teamet. De hadde opplevd gode resultater av å trekke seg litt unna noen av elevene som var oppfarende, og telle til ti. Denne informanten forteller at dette ikke var noe som kom naturlig i begynnelsen, men gjennom å observere hvordan andre gjorde det, ble det lettere. «Bedre personlig egnethet som lærer» er karakteristikken som informanten benyttet, for å beskrive sin egen fremgang. Kollegaene på teamet hadde vært veldig hjelpsomme og, ifølge informanten, uvurderlige gjennom denne utviklingsprosessen.

Slik jeg forstår informantene, så mener de at de må trene på den praktiske kompetansen med jevne mellomrom. De benytter ikke så mye fagfellesskapet til slike øvelser, men ofte er det innspill fra andre i fagfellesskapet som gjør at de har kommet på ideen om å trene på en spesifikk ting. Flere av deltakerne nevner personer som er nyansatte, eller som fortsatt har en tilknytning til fagfeltet, som viktige personer når de trenger å lære seg nye ting av praktisk art. I tillegg til at de har god oversikt over hva som rører seg ute i praksisfeltet, kan de vise hvordan teknisk utstyr benyttes og bør håndteres. Noen prosedyrer er i konstant utvikling. Da er det fint å ha noen som kan vise frem nye framgangsmåter, og noen som vet hva som trengs av utstyr for at undervisningen skal kunne gjennomføres på en faglig forsvarlig måte.

Informantene sier at de bruker en del samarbeidstid på å samordne seg, slik at tema og undervisningsopplegg kan kjøres parallelt i flere klasser. Informantene mener at dette kan være praktisk, hvis de ønsker å gjennomføre større opplegg, som krever at de er flere lærere sammen. Å dra på ekskursjon, angis som eksempel på undervisningsopplegg som krever at lærerne samordner seg med en eller flere andre klasser. Det er gjerne ikke forsvarlig å dra alene med klassen, som eneste voksenperson. Denne typen samarbeid, mener informantene, gir elevene større utbytte av skolehverdagen, enn om lærerne opererer i ensomhet.

Å samarbeide om å utvikle selve undervisningsopplegget for elevene, er nokså uvanlig, slik jeg tolker informantene. De benytter seg av fagfellesskapet for å få tips og ideer til metodikk. Idemyldring for innspill på hvordan fagstoff kan formidles, og lån og bytting av hverandres tidligere benyttede arbeidsoppgaver er svært vanlig. Informantene føler at denne metoden med å gi og ta, gjør at de utvikler repertoaret sitt og dermed blir bedre kunnskapsformidlere. Selve undervisningsopplegget, det vil de imidlertid lage selv og på egen hånd.

Men når jeg skal ta beslutningen om selve opplegget, da trekker jeg meg tilbake og setter meg for meg selv. Og bygger min egen struktur. Jeg har tilbud om å få kopiert strukturer, det klarer jeg ikke. Jeg må bygge det opp selv, hvis jeg skal formidle det videre. Men jeg vil gjerne høre; hva har du gjort? Hva har vært bra? Hva har ikke vært bra? Også tar jeg dette med meg. Og setter meg for meg selv. Og tenker.

## **6.6 Kompetansedeling blant yrkesfaglærere**

Informantene opplever en utbredt delingskultur i fagfellesskapet. De deler tanker, ideer, metodikk, undervisningsopplegg og informasjon. Informantene uttrykker at de setter stor pris på denne delingskulturen og de hevder at dette bidrar mye til at de utvikler seg som yrkesutøvere. Flere av informantene savner imidlertid at denne delingskulturen settes i system. Utveksling av yrkesrelaterte ressurser foregår overalt og gjennom hele arbeidsdagen. Av og til skjer den også utenfor arbeidstid, hjemmefra eller fra bilen, på vei til hytta. Forutsetningen for at slik utveksling finner sted er at noen spør om å få, eller noen tilbyr seg å gi, slik jeg tolker informantene. Det er opp til hver enkelt lærer å vise interesse. Lite blir regissert gjennom skolen som organisasjon.

Det samme gjelder når noen har tilegnet seg ny kompetanse. Alle deltakerne sier at de er villige til å dele med sine kollegaer, men at de sjelden snakker om det de har lært seg, uten at de blir oppfordret til det. Flere av informantene har fornemmet at det kan være litt tungt å komme med innspill av typen «nå skal du høre hva jeg har lest» eller «se hva jeg har lært meg», fordi mottagerne ikke nødvendigvis befinner seg på samme sted, mentalt. De kan være opptatt av sine tema, sine egne problemstillinger og tiden strekker ikke til. Da har deltakerne bedre erfaring med å vente til det blir spørsmål om temaet, eller til det blir brakt på bane gjennom andre kanaler. Selv om de gjerne hadde snakket med sine kollegaer om sin nye kunnskap, velger de ofte å unnlate å gjøre det. Hvis de har vært deltakere på kurs så kan de

kopiere kursmateriell til de nærmeste medarbeiderne og legge det på pulten deres, eller videresende en mail med informasjon de har fått gjennom kurset. De gir uttrykk for at de ikke ønsker å sitte på noe som kan komme andre til nytte, samtidig som de ikke vil prakke på andre uønsket informasjon.

Flere av informantene opplever at dette med kunnskapsdeling ikke nødvendigvis er så lett, og de er tydelige på at et system omkring dette er noe de har ønsket seg. En av informantene savner et opplegg som skolen hadde tidligere. Da var det satt av en halv time hver uke til kunnskapsdeling. Hvem som hadde ansvaret, gikk på omgang, og lærerne kunne selv velge tema. I og med at det var obligatorisk å delta, ble det en felles arena, der alle hadde eierforhold til sitt tema, og alle fikk medeierskap gjennom diskusjoner i etterkant av presentasjonen. Varigheten av disse øktene var heller ikke så lang, at noen uttrykte irritasjon over tidsressursen som var avsatt. Informanten syntes dette opplegget hadde vært kunnskapsberikende for seg selv, og samlende for avdelingen som en enhet.

## **6.7 Samarbeid som hemmende faktor på yrkesutøvelsen**

Flere av forskningsdeltakerne beskriver hendelser som de har opplevd som hemmende, ikke bare for selve samarbeidsprosessen, men også på vegne av egen yrkesutøvelse. Informantene gir uttrykk for at det som regel er lett å samarbeide med kolleger som har like holdninger og verdier som en selv, men det er en forutsetning at de som skal samarbeide er trygge på hverandre. Informantene nevner flere eksempler på at samarbeid kan virke truende på noen, og da blir samarbeidet krevende for alle involverte.

Da har jeg kjent på at jeg ikke utvikler meg. Eller at samarbeidet virker hemmende. Jeg lurer på om sak blir personlig. Selve prosessen får en personlig agenda. I stedetfor å heie på hverandre, så blir vi kyniske. Harde. I stedetfor å applaudere hverandre så plasserer vi skyld. Da kan vi bli litt truende.

Alle informantene signaliserer at samarbeid må kjennes hensiktsmessig, på kort eller lang sikt, og alle må ha et eierforhold til både samarbeidet som prosess, og til ønsket resultat. Slik jeg tolker informantene, er det viktig å få bruke den tiden de har sammen til å samarbeide om noe som er betydningsfullt. Det å se at samarbeidet vi ha en positiv effekt på egen arbeidshverdag eller på elevenes læringsutbytte. For å oppnå dette, eller for å utvikle seg som

yrkesutøver, påpekes det, trenger de ulike lærerne ulike ting. Det er ikke likt for alle, hva de behøver av påfyll. Situasjoner der medarbeidere har kommet med negative uttalelser om enten innholdet i samarbeidet, eller om selve samarbeidsprosessen, har for flere av informantene ført til at de blir demotiverte og de opplevde at engasjementet i kollegiet avtok.

Å bli presset til å gjennomføre samarbeid om noe en ikke mener har en verdi i fremtiden, blir fort meningsløst og vanskelig å engasjere seg i. Nettopp engasjement, nevnes av flere informanter som en av hovedfaktorene for å få til et produktivt samarbeid. De kan se tilbake på tilfeller der enten de selv eller andre i fellesskapet, har manglet engasjement i en samarbeidsprosess. Da ble det om å gjøre å bli ferdig fortst mulig, eller bare få noen ord ned på papiret for å vise at noe var blitt gjort. Ingen blir fornøyde, hverken underveis eller etterpå. Alle som deltok i samarbeidet så tilbake på en prosess som de opplevde som negativ, og informantene erfarte at det ble vanskelig å motivere seg til neste gang de skulle gjennomføre et prosjekt i fellesskap.

Så mislykket opplegg altså. Herlighet! Vi ble presset sammen til å jobbe med dette i mange timer. Med et tema som vi ikke hadde valgt selv. Og den brukes jo ikke i det hele tatt etterpå, den planen vi laget. Og det er sikkert fordi vi var uenige. Men det var noe vi ble presset til å jobbe med, for det skulle være så lurt.

Konsekvensen av slike samarbeidsprosesser, sier en av informantene, blir gjerne at resultatet av arbeidet som ble gjennomført aldri bli tatt i bruk av den enkelte. Hvis en ikke har et eierforhold til prosjektet i forkant og underveis, er det, ifølge informanten, lite trolig at det vil komme i etterkant også. Da oppleves samarbeidet som misbruk av tid, som bedre kan benyttes til andre ting. Informantene gir uttrykk for at dette ikke bare oppleves som hemmende på egen yrkesutøvelse, det virker hemmende på selve samarbeidskulturen i kollegiet.

En av informantene eksemplifiserer hvordan samarbeid kan oppfattes som negativt, når noen kommer seint i gang med prosessen, eller ligger på et helt annet kunnskapsnivå i forhold til det temaet det skal samarbeides om. Da går det seint fremover, og alle må bruke tid på å sørge for at alle har samme forståelse, før de kan gå videre. Samarbeidet kan gå ut over egen utvikling og fremgang innen det konkrete emnet det samarbeides om, men informanten spesifiserer at selv om progresjonen foregår i et tempo som ikke nødvendigvis er tilpasset en



eller flere i gruppen, så vil det totale fellesskapet profittere på samarbeidet i etterkant. Vel og merke, hvis det jobbes mot et felles mål, og alle føler at de har utbytte av at det.

## 6.8 Godt samarbeid i fremtiden

Selv om mye av samarbeidet mellom yrkesfaglærerne oppleves som godt, og informantene opplever stor grad av fornøydhet med måten de samarbeides på, påpeker de flere forbedringspotensialer. At ledelsen ved skolen setter lærersamarbeid på dagsordenen som et satsningsområde, nevnes av en informant som et forslag.

Jeg kunne tenkt meg at ledelsen ønsket å satse mer på det. Det tror jeg hadde vært fint. Sånn som det er nå, er det veldig personavhengig. Incentivene kommer stort sett fra oss selv. Jeg tror vi får en bedre organisasjon ved å samarbeide. Det er en slags grunntanke hos meg. Hvis ikke så hadde det jo ikke vært noen vits i...

Å benytte samarbeid som del av undervisnings- og organisasjonsplanlegging legges også frem som et ønske for forbedring i fremtiden. Ingen av informantene har noen motforestillinger mot å benytte pauser og tilfeldige møter til ideutveksling, men de gir uttrykk for at denne ad-hoc-løsningen ikke nødvendigvis er den mest hensiktsmessige i det lange løp. Informantene gjengir flere eksempler på at det er viktig å diskutere hendelser og opplevelser som har funnet sted, men samtidig gir de uttrykk for at de savner at mer av samarbeidet er fremtidsrettet.

Da tror jeg vi hadde spart mye av den tiden vi nå bruker på å repetere regler og retningslinjer og slike ting. Hvis vi hadde fått systemet opp og gå, og fungere, så hadde ting gått av seg selv. Vi kunne vært litt forut. Istedenfor å repetere det vi ikke har gjort, så kunne vi heller ha tilrettelagt for hva vi skal gjøre.

Et tredje element som påpekes av forskningsdeltakerne er at samarbeidskompetanse bør ha en større fokus under lærerutdanningen. Informantene opplever at det er tilfeldig hvor mye viktigheten av godt samarbeid og trening i å samarbeide er vektlagt i utdanningen.

Informantene benytter seg selv og sin egen utdanning som eksempel, i tillegg trekker de fram opplevelser de har hatt med lærerstudenter som de har veiledet gjennom yrkespraksis.

Jeg synes; hvis du ikke klarer å samarbeide med kolleger, så er det kanskje også sånn med elever.. Noen elever er jo lette å samarbeide med og noen må du jobbe med, kanskje hver gang du skal prøve å lære dem noe. Så jeg tenker at samarbeidskompetanse er veldig viktig, Både fordi at man skal være ydmyk i forhold til de personene man møter, også skal du ha en «drive» selv. Du må kunne tilegne deg ny kunnskap. Ja, og ikke minst da, greie å gjøre noe med den kunnskapen.



## **7. DRØFTING**

I dette kapitlet vil jeg drøfte den informasjonen som informantene har delt med meg og som jeg har gjengitt gjennom resultatdelen. Jeg har sett på informantenes erfaringer i lys av relevant teori, tidligere forskning, lover og retningslinjer. Jeg sammenligner, ser på likheter og motsetninger i litteraturen, samtidig som jeg kommer med egne tanker rundt de ulike temaene som jeg har presentert i dette prosjektet.

### **7.1 Å utvikle en samarbeidskultur**

Å skape en kultur som er samarbeidsbasert er krevende. Både for skolens ledelse og for lærerne selv. Det må legges til rette for uformelle arenaer der lærerne kan bli kjent med hverandre og opprette relasjoner som skaper trygge rammer for et fremtidig samarbeid. Ledelsen må vise interesse for sine ansatte, og de ansatte må engasjere seg og forstå viktigheten av å samles på områder ved siden av det faglige og profesjonelle innholdet i en travel skolehverdag. Slike uformelle samlingspunkt må komme i tillegg til de formelle, der fag- og praksisutvikling skal stå i fokus (Hargreaves & Fullan, 2014). Dette i seg selv kan synes utfordrende. Tiden som finnes til rådighet er knapp og det å sette av tid til uformelle arrangementer som ikke innebærer profesjonell utvikling, men kanskje har fokus på å bli kjent og å sosialisere med hverandre, kan i utgangspunktet virke meningsløst, både for lærere og ledelse. Å forstå nødvendigheten av slike uformelle tilstelninger og å skape en positiv innstilling til dem, kan oppnås gjennom informasjon og fokus på gevinsten av å etablere en samarbeidsbasert skolekultur. Hvis utgangspunktet er en individualistisk kultur, kan det være nødvendig å benytte seg av det som Hargreaves og Fullan (2014) refererer til som tvungen kollegialitet. Kombinert med god kunnskap hos ledelsen, tilstrekkelig informasjon til de ansatte og fokus på målet med slike tilstelninger, kan dette fungere i startfasen av samarbeidskulturens etablering. På den andre siden, kan tvungen kollegialitet føre til følelse av fratatt autonomi og skape motstand i kollegiet. Videre i dette underkapittelet vil jeg med utgangspunkt i mine funn drøfte hvilke potensialer og utfordringer jeg ser ligger i å etablere velfungerende fagfellesskap, og hva som er ledelsens og den enkelte læreres ansvar i arbeidet med å skape en kultur for samarbeid.

Jeg har, gjennom tidligere utgitt litteratur, illustrert at lærere generelt sett, er fornøyde med både omfanget av samarbeidet de har med sine kollegaer og innholdet i samarbeidet. Dette bekreftes også av informantene som har deltatt i dette prosjektet. Min tolkning av informantenes utsagn, er at lærerne selv har en oppfattelse av at de jobber i samarbeidsbaserte læringskulturer. Når jeg sammenligner informantenes beskrivelser av hvordan de samarbeider med sine kollegaer med faglitteraturen, så finner jeg at de befinner seg i kategoriene som Little (1990) kaller *hjelp og assistanse* og *deling*. Hun mener at disse formene for samarbeid er å anse som former som hovedsakelig kjennetegnes av en individualistisk samarbeidskultur.

For en skoleledelse som ønsker å etablere en samarbeidsform basert på en gjensidig avhengighetskultur (Little, 1990), kan denne graden av fornøydhet blant lærerne oppfattes som problematisk. De kan oppleve liten interesse blant lærerne for å forandre noe som de mener fungerer godt og tilfredsstillende. Jeg tolker også informantenes syn på dette som delt. Spesielt to av informantene gir uttrykk for at de finner stor tilfredsstillelse i denne måten å gjennomføre samarbeid på, de opplyser at de mener at kun små justeringer vil kunne forbedre situasjonen. Slik jeg tolker disse to informantene, mener de at større justeringer vil kunne føre til at lærerne mister noe av kontrollen på egen arbeidshverdag, som de opplever som verdifull. De andre tre informantene gir, på sin side, uttrykk for et ønske om en mer stabil og tilrettelagt samarbeidskultur. Jeg tolker deres utsagn som uttrykk for frustrasjon over at enkelte medlemmer av fagfellesskapet mener seg berettiget til å unngå samarbeid, der deres personlige mening er at det ikke er behov for å samarbeide, eller at samarbeid ikke er den mest hensiktsmessige arbeidsmetoden. De opplever også at organiseringen av skolehverdagen tilrettelegger for en slik individualistisk opptreden, uten at det medfører konsekvenser for de som velger å trekke seg ut. Jeg tolker, som sagt, dette funnet som splittet mellom informantene. Hittil er det kanskje de lærerne som er opplever tingenes tilstand som tilfredsstillende, og ikke ønsker en mer samarbeidsbasert skolekultur, som har fått gjennomslag for sine ønsker?

Det at lærerne er fornøyde med sitt arbeidsmiljø, kan også være en styrke for en skoleledelse som ønsker å bygge kollegiale læringsfellesskap. Det kan også være en styrke for lærerne selv. Informantene oppgir at de mener eget arbeidsmiljø legger til rette for at lærerne blir godt kjent med hverandre, og informantene sier at de føler seg trygge i et klima som bærer preg av

tiltagende åpenhet. Det kan synes som om yrkesfaglærerne allerede har lagt grunnsteinene i arbeidet med å tilrettelegge for trygge relasjoner i kollegiet, noe som er en forutsetning for profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2014). Disse funnene bekreftes også av Aamodt et al. (2016). De viser til at yrkesfaglærerne later til å ha funnet samarbeidsmetoder som kan danne et grunnlag for kompetanseheving innenfor skolens rammer, gjennom det kollegiale nettverket. Både litteraturen og informantene kan tolkes mot at yrkesfaglærere er på vei mot en mer samarbeidsbasert kultur, fra mer individualistiske samarbeidsformer til felles arbeid (Little, 1990).

Oppgaven til ledelsen vil innledningsvis kanskje bestå i å overbevise lærerne om hvilken gevinst det å gå fra en individualistisk samarbeidskultur til en gjensidig avhengighetskultur kan bringe med seg av positive muligheter. Hvilke fordeler en videreutvikling av kompetanseheving gjennom fagfellesskapet kan føre med seg.

### **7.1.1 Fagfellesskapets potensialer**

Skolen som organisasjon har et ansvar for både kunnskapsformidling og kunnskapsutvikling. For å være i stand til dette, har lærerne både et individuelt og et kollektivt ansvar (Irgens, 2016). Hvordan kan vi synliggjøre begge disse ansvarsområdene gjennom et profesjonsfaglig fellesskap?

Innledningsvis poengterte jeg at læreryrket historisk sett har vært et ensomt yrke (Lægdene et al., 2000). Videreutvikling av metodikk, didaktikk, formidlingsevne og kunnskap har i stor grad vært prisgitt hver enkelt lærers engasjement og eget ønske om faglig påfyll. Yrkesetisk stolthet og autonomi i læreryrket er for mange en pådriver for personlig profesjonell utvikling (Hargreaves, 1996), men som ensom lærer er det begrenset hvor mye du rekker i løpet av en dag. Yrkesfaglærere må forholde seg til et yrkesfaglig kompetanseområde i stadig utvikling (Karlsen, 2015, Aamodt et al., 2016), og som informantene påpeker, er det vanskelig å holde seg faglig oppdatert på alle felt til enhver tid.

En av informantene snakket om en pedagogisk metode som kollegiet på skolen hadde benyttet. En person skulle fordype seg i et emne som ble fremlagt for fagfellesskapet. Etter presentasjonen skulle alle i gruppen delta i den faglige diskusjonen om det fremlagte emnet. Dette er et eksempel på hvordan det individuelle ansvaret for faglig oppdatering kombineres med kollektiv videreutvikling. Individuelle kompetansehevingstiltak er viktige (Udir, 2017), selv om skolens kultur er samarbeidsbasert. Tryggheten, motivasjonen og gleden over å få fordype seg i, og videreutvikle kunnskap om fagarbeid som er av personlig interesse, kan spille en sentral rolle for egen deltakelse i fagfellesskapet (Little, 1990, Steinnes, 2013). Jeg tenker at dette kan være spesielt viktig for lærere som underviser på yrkesfaglige utdanningsprogram, der studiebesøk og tett kontakt med bedrifter kan være viktige innslag for å kunne holde seg faglig oppdatert. Et fagfellesskap som deler bedriftsbesøk, prosedyreoppdatering og ny kunnskap om produktutvikling mellom seg, vil sammen ha en bedre forutsetning for å lykkes med å holde den yrkesfaglige kompetansen ved like, enn en lærer som jobber i ensomhet. I mitt prosjekt fant jeg at informantene uttrykte at de anså denne typen kompetansedeling som nødvendig, for at de skulle klare å holde seg faglig oppdatert innen egen yrkesutøvelse.

Dette fordrer, som informantene påpeker, at den kunnskapen den enkelte lærer tilegner seg, bringes tilbake og deles med de andre medlemmene i fagfellesskapet. Et kollegium som sammen reflekterer over kunnskapen, diskuterer og vurderer hvordan ny viten kan implementeres i fagplaner og undervisning, vil sammen kunne videreutvikle sin profesjonelle praksis.

Vi må imidlertid også ta hensyn til at samarbeidskulturer kan bringe med seg negative konsekvenser for medlemmene i et fagfellesskap.

### **7.1.2 utfordringer i fagfellesskapet**

Utrygghet og mistillit i et fagfellesskap oppgis av faglitteraturen som de største hindrene for utvikle en god samarbeidskultur. Det antas også å være en av hovedårsakene til at et gode fagfellesskap faller i grus (Hargreaves, 2002, Löfgren & Karlsson, 2016). Hargreaves og Fullan (2014) mener at et kollegialt fundament basert på tillit, åpenhet og raushet, er en faktor

som må legges til grunn i et profesjonelt læringsfellesskap, for å sikre at medlemmene blir trygge på hverandre og at fagfellesskapet bygger på et felles sett med verdier. Löfgren og Karlsson (2016) hevder at fagfellesskapets medlemmer må adressere følelser som oppstår underveis i et samarbeid, fortløpende, for å unngå at eventuelle misforståelser og (utilsiktede) fornærmelser ødelegger relasjoner.

Disse er ikke nødvendigvis motstridende tiltak for å sikre gode samarbeidsprosesser. Det er mulig å etablere solide kollegiale fundament, kreve at medlemmene i fagfellesskapet deltar i uformelle fora, og gjennomfører aktiviteter uten faglig innhold. Samtidig er det viktig at det fokuseres på å forme en kultur der det tas hensyn til den individuelle lærerens følelser omkring skolehverdagen. Å snakke om hvilken påvirkning kultur, og andre medlemmers verdier og holdninger kan ha for hver enkelt yrkesutøver. Dette kan imidlertid oppleves svært krevende for medlemmene i fagfellesskapet (Löfgren & Karlsson, 2016). Flere av informantene som har deltatt i dette prosjektet, jobber i mindre fagmiljø, noe som ikke er uvanlig for lærere på yrkesfag. Det innebærer at de ikke har så mange medarbeidere å spille på. Hvis relasjonen til noen medarbeidere skulle falle i grus, vil de havne i en sårbar situasjon. Det er ikke sikkert at de har andre å vende seg til, profesjonelt sett. Det er kanskje en av årsakene til at informantene sier at de er forsiktige med å trå hverandre for nære, uten at de blir invitert til å gjøre det. En annen årsak kan være at lærerne historisk sett, har vært vant til en individualistisk kultur, der selvstendigheten verdsettes (Hargreaves, 1996). Eventuelle problemer som måtte oppstå i løpet av en arbeidshverdag håndteres i en individualistisk kultur, av læreren alene (Hargreaves & Fullan, 2014). I denne kultur er læreren forsiktig med å vise tegn på at han ikke håndterer både arbeidsoppgaver og de følelsesmessige aspektene av arbeidshverdagen selv, da dette kan bli sett på som svakhetsstegn (Little, 1990).

Min forståelse av informantenes uttalelser er at de opplever miljøet i både uformelle og formelle fora som godt, men også at det i liten grad brukes tid på å adressere negative følelser. Å skulle begynne å adressere følelser som usikkerhet, tillitsbrudd, skuffelse og svik, kan oppleves som problematisk (Hargreaves, 2002). Redsel for å miste ansikt eller bli sett på som en som ikke håndterer arbeidshverdagen, kan bidra til å holde oppmerksomhet fra slike følelser borte. Måten det jobbes på i fagfellesskapene kan være en annen årsak som gjør at medlemmene i fagfellesskapet ikke finner det nødvendig. For at fagfellesskap skal oppfattes

som trygge og profesjonelt fremmede for deltakerne, foreslår Löfgren og Karlsson (2016) at de emosjonelle kompleksitetene i kollegiet får større oppmerksomhet i fremtiden.

Informantene snakker om en annen årsak til at samarbeid kan by på utfordringer; enkeltlæreren. De mener at et hvert samarbeidsprosjekt er prisgitt den enkelte lærers initiativ, engasjement og vilje. Spesielt egenskapen om å vise vilje til samarbeid, presenteres av informantene som en nøkkelfaktor. Ikke bare til godt samarbeid, men til om samarbeid i det hele tatt er gjennomførbart.

### **7.1.3 Enkeltlærerens ansvar**

Skolens samlede yrkeskompetanse må mobiliseres gjennom kontinuerlig utviklingsarbeid i profesjonelle fagfellesskap. Læringsfellesskap der alle bidrar aktivt med sin fagkompetanse, vil videreutvikle skolen som opplæringsarena (Meld. St. 28 (2015-2016)). Jeg tenker at meningen bak dette, bygger på en formodning om at den samarbeidende læreren oppnår mer i et fellesskap, enn en privatpraktiserende lærer som utfører sitt arbeid i ensomhet.

At alle bidrar og viser interesse for felles prosjekter, uttrykkes av informantene som grunnleggende for at arbeid i fagfellesskapet skal kunne få fotfeste, og for at medlemmene skal være i stand til å gjennomføre gode samarbeidsprosjekt. Samtidig refererer informantene til opplevelser der en eller flere i kollegiet har vist liten interesse for å delta i samarbeidsprosjekter, trukket seg unna, eller uttrykt en negativ innstilling til felles arbeid. En individualistisk kultur tillater at en lærer jobber isolert fra andre i teamet, og benytter tiden til det som kjennes mest hensiktsmessig for egen timeplan (Hargreaves & Fullan, 2014). Styringsdokumentene som er gjeldende for norske utdanningsinstitusjoner mener at kollegaer i fellesskap og gjennom samarbeid bør mestre utfordringer og evaluere egen praksis (KD, 2014). Hvordan kan vi få alle til å bidra til profesjonelle læringsfellesskap?

En av informantene er tydelig: «*Det handler om vilje!*». Vilje er et valg. Vi kan velge å delta eller ikke. Vi kan velge en positiv eller en negativ innstilling. Vi kan velge å trekke oss unna eller å delta. Informasjon om de potensielle gevinstene av et velfungerende fagfellesskap kan



motivere til deltakelse. Med lovverket i hånd, kan ledelsen tvinge et kollegium til samarbeid, men den gode samarbeidsprosessen kan ikke tvinges frem. Den må komme fra en intensjon om at kollektivt arbeid er bedre enn individuelt arbeid (Hargreaves & Fullan, 2014). Hvis kunnskapsdeling blant lærere får fotfeste, og enkeltlæreren ser profitten av felles arbeid, vil forhåpentligvis initiativ og engasjement komme av seg selv. Ved å inkludere alle i fagfellesskapet, og gjøre lærerne til aktive deltakere gjennom kunnskapsdeling, vil skolens kunnskapskultur utvikles (Maugesten & Mellegård, 2015). Da vil kanskje felles arbeid appellere mer som arbeidsmetode, enn det å jobbe alene.

De politiske styringsdokumentene kan tolkes dithen at ansvaret for å skape kollektive læringsfellesskap, er et ansvar blant alle som driver med kunnskapsformidling. Alle medlemmer i et fagfellesskap må bidra. Hovedansvaret for å utvikle en kollektiv kunnskapskultur, må likevel kanskje plasseres hos skoleledelsen.

#### **7.1.4 Ledelsens ansvar**

*«Skoleledelsen har ansvar for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket»* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68). Av dette leser jeg at det er skoleledelsen sitt ansvar å tilrettelegge for at profesjonelle læringsfellesskap etableres og får gode vekstvilkår. Ikke bare må formelt og uformelt samarbeid inn i timeplanen (SFS 2213), samarbeidstiden må også fylles med relevant og kompetansehevende innhold for medlemmene i fagfellesskapet.

Selve innholdet for samarbeidsprosjekter er noe som informantene i dette masterprosjektet presiserte som viktig. Å få samarbeide om tema som gir mening på kort eller lang sikt, og som oppleves som kompetansehevende, både individuelt og kollektivt, ble av informantene beskrevet som motiverende. De mente også at ledelsen «slapp tøylene» for tidlig. Samarbeid kunne bli oppført på timeplanen, men innholdet for samarbeidet hadde for liten eller ingen fokus. Informantene etterlyste konkrete planer, og ønsket seg muligheten til å delta i planleggingen om hva samarbeidet skulle handle om. Det kan virke som om skoleledelsen har en utfordring her. Yrkesfaglærerne har gjerne god fagkompetanse innen sitt spesifikke

yrkesområde, men fordi kompetansemålene på flere av de yrkesfaglige studiene skal dekke et svært bredt felt, erfarer yrkesfaglærerne at egen yrkeskompetanse ikke strekker til (Aamodt et al., 2016).

Å få jobbe med faglig innhold som har nytteverdi for alle yrkesfaglærere i et profesjonsfellesskap, blir av informantene sett på som betydningsfullt. For bedre mulighet til kunnskapsutvikling, kan skoleledelsen lytte til lærerne selv og la dem få komme med innspill om hvilke tema de anser som viktige å samarbeide omkring. Da kan det unngås at fokuset for samarbeidet blir handlende om «brannslukking», som en av informantene sier. At tiden blir benyttet til å unngå små og større kriser som oppstår i løpet av en skolehverdag. Påfyll av fagkunnskap gjennom å samarbeide i team er begrenset på tid, og informantene gir uttrykk for at det ikke er slik de ønsker å benytte den tiden de har til rådighet i det kollegiale fellesskapet.

## **7.2 Kompetanseheving gjennom samarbeid**

Flere av informantene uttrykker stor grad av fornøydhet omkring både grad av, og form på det samarbeidet som de er en del av på sin avdeling. Hvis det er slik at yrkesfaglærerne er tilfredse med samhandlingen i kollegiet, finnes det grunner som kan motivere dem til å videreutvikle samarbeidet med et mål om at sluttproduktet kan anses som «felles arbeid»?

Kan du tenke deg at du har behov for kirurgi? Hva forventer du av helsepersonellet som skal gjennomføre operasjonen? Forventer du en dyktig kirurg som gjennomfører hele operasjonen på egen hånd? Ingen pasienter eller kirurger, for den del, hadde godtatt det. Det hadde heller ikke latt seg gjennomføre. For å utføre kirurgi trengs det er godt utdannet team av helsepersonell i ulike roller. Noen til å håndtere narkosen, noen til å manøvrere operasjonsinstrumentene. Andre trengs til å ta prøver, og enda noen til å analysere dem undervegs. Det forventes at alle som er involvert i operasjonen har studert og lært seg sin del av prosedyren forut for operasjonen. At de vet hva de skal gjøre til enhver tid. Hvis en på teamet oppdager en blødning, er alle trygge på at han eller hun varsler de andre omgående. Skulle det oppstå andre komplikasjoner, forventes det at kvalifisert personell ikke bare kommer til unnsetning, men vet akkurat hva de skal gjøre for å hjelpe både teamet og

pasienten. Dette forventes av pasienten og det forventes av operasjonsteamet. Vi stoler på at kirurger og operasjonssykepleiere holder seg oppdatert på forskning innen sitt kompetanseområde og benytter de metodene som gir oss størst mulig sjans til helbredelse. Alt dette forventer vi.

Yrkesfaglærerens profesjonelle virke handler ikke om liv og død, på samme måte som kirurgens. Vi har imidlertid et ansvar for utdannelsen og fremtiden til elevene våre på yrkesfag. Det stilles ikke krav til yrkesfaglæreren på samme måte som til en kirurg, men det burde det kanskje gjøre? Med historien ovenfor ønsket jeg å illustrere at noen arbeidsoppgaver ikke er gjennomførbare i ensomhet. En kirurg kan sy noen sting uten assistanse, men ubehaget blir muligens mindre for pasienten, hvis en sykepleier hjelper til? Yrkesfaglæreren kan gjennomføre en undervisningsøkt alene, men elevene får kanskje bedre måloppnåelse hvis *hele lærerteamet* har som mål at elevene skal kunne fagstoffet?

### **7.2.1 Fokus på felles arbeid**

Synliggjøring av at et stykke arbeid blir utført på en tryggere måte, på bakgrunn av en bredere kunnskapsbase og med flere tiltak til rådighet, kan være et virkemiddel for å etablere samarbeidskulturer. Som regel er dette effekten av at flere jobber sammen om å gjennomføre jobben. Little (1990) mener at i den grad en lærer kan utføre sin jobb tilfredsstillende gjennom individuelt arbeid, så minsker motivasjonen for å delta aktivt i fagfellesskapet.

I en individualistisk skolekultur vil humankapitalen verdsettes i større grad enn i en samarbeidsbasert kultur (Leana, 2011). Hvis fokus på økt humankapital verdsettes høyere enn fokus på økt sosial kapital, vil motivasjonen for å etablere og utvikle profesjonelle fagfellesskap kunne forsvinne. Hvis lærerne selv bærer på en overbevisning om at den teoretiske kunnskapen bør anses som den viktigste formen for kompetanse (Skau, 2005), kan det bli vanskelig å finne gode argumenter for å drive med felles arbeid.

Det at informantene beskriver sitt arbeidsmiljø som støttende, positivt, velvillig og behjelpelig, kan ikke nødvendigvis forstås som om de jobber i samarbeidsbaserte kulturer

(Hargreaves, 1996). På bakgrunn av Little (1990) sin beskrivelse av forskjellen på en individualistisk og en samarbeidsbasert kultur, tolker jeg at yrkesfaglærerne fortsatt jobber i individualistiske kulturer. De opplever imidlertid at arbeidsmiljøet er godt. Hovedårsaken til at jeg vil forklare yrkesfaglærernes arbeidsmiljø som individualistisk, er informantenes beskrivelse av kunnskapsdeling. Alle informantene uttrykker at de er opptatt av kompetanseheving. De beskriver at de gjennom ulike tiltak bestreber å øke sitt eget kunnskapsnivå kontinuerlig. Metodene de benytter for å øke kompetansen sin er hovedsakelig individuelle metoder. Nyervervet kunnskap blir i liten grad delt med de andre medlemmene i fagfellesskapet. Informantene uttaler at de gjerne *skulle* ha delt denne kunnskapen, men at de ikke opplever at det tilrettelegges for et forum der dette er naturlig. På bakgrunn av dette, tolker jeg også deres uttalelser dithen at de *ønsker* seg over i en samarbeidsbasert kultur.

Aamodt et al. (2016) har funnet at samarbeid mellom lærere finner sted, men at samarbeidet i stor grad har en praktisk karakter. Samarbeid som innrettes mot å øke hverandres kompetanse, er lite utberedt. Dette sammenfaller med informantenes opplevelse av sitt samarbeid med andre yrkesfaglærere. De forteller at samarbeid innenfor fagfellesskapet i størst grad handler om å styrke læringsmiljøet rundt enkeltelevne, og i den grad kompetanseheving finner sted, omhandler dette praktiske råd og tips, som de kan nyttiggjøre seg i en øyeblikks-hendelse. Informantene gir uttrykk for takknemlighet for at denne typen samarbeid finner sted, og de mener også at slik samhandling gjør dem til bedre yrkesutøvere. Dette er et eksempel på hvordan tilgangen til sosial kapital (Leana & Pil, 2006), kan bidra til å øke de yrkesspesifikke ferdighetene hos yrkesfaglæreren (Skau, 2005).

Slike små samhandlingsprosesser, mener jeg er et godt utgangspunkt for å kunne danne samarbeidsbaserte skolekulturer. Hatch (2011) hevder at organisasjonskultur formes gjennom flere ulike prosesser, og påvirkes av flere aktører i organisasjonens omgivelser. Den største påvirkningskilden befinner seg likevel inne i selve organisasjonen, nemlig de ansatte selv. Det kan se ut til at flere forhold ligger til rette for at kulturen blant lærere på yrkesfag er på vei fra individualistisk til mer samarbeidsbasert. For det første viser tidligere forskning at yrkesfaglærere ser ut til å ha funnet samarbeidsmetoder som kan danne et grunnlag for kompetanseheving innenfor skolens rammer, gjennom det kollegiale nettverket (Aamodt et

al., 2016). For det andre, kan det se ut til at yrkesfaglærerne selv ønsker seg til en samarbeidsbasert skolekultur, slik jeg tolker informantene i dette masterprosjektet.

### 7.2.2 Refleksjonens betydning for profesjonskompetansen

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Udir, 2017, s.18).

For meg illustrerer dette sitatet et mål om at alle fagfellesskap i skolen skal være velfungerende, støttende og profesjonelt utviklende. Men hvilken betydning kan refleksjon ha for å øke profesjonskompetansen innen fagfellesskapet?

Kwakman (2003) viser til at lærerne i høy grad søker å forbedre sin profesjonelle kompetanse gjennom individuell refleksjon. Avalos-Bavan og Bascopé (2017) har også funnet at lærere i stor grad benytter egenstudier og egenrefleksjon som hovedmetode for å reorientere seg innen eget profesjonsfelt. Det er mulig å reflektere over egne verdier i ensomhet, men for å bli i stand til å reflektere over felles verdier, må du vite hvilke verdier de andre i fagfellesskapet anser som betydningsfulle. Bevisstgjøring av teori og yrkespraksis gjennom refleksjon, er også et funn som Steinnes (2013) legger vekt på gjennom presentasjonen av sine funn. Han poengterer at gjennom å forbedre egen evne til refleksjon opplevde yrkesutøverne større trygghet, og de følte seg i bedre stand til å begrunne og forsvare de profesjonelle valgene de tok gjennom arbeidsdagen.

Jeg tolker denne forskningen dithen at både individuell refleksjon og refleksjon i fellesskap må vektlegges som en del av profesjonskompetansen. Selv om forskningen jeg her refererer til, ble gjennomført på andre yrkesgrupper enn yrkesfaglærere, mener jeg at forskningen har overføringsverdi, også for yrkesfaglærere. Evnen til refleksjon, både individuelt og i fellesskap, kan anses som den delen av profesjonskompetansen som Skau (2005) karakteriserer som *personlig kompetanse*.

En felles bevisstgjøring av refleksjonens betydning for kompetanseheving innen fagfellesskapet, vil ikke bare styrke medlemmenes evne til å reflektere. Både

kunnskapsformidling og kunnskapsheving kan komme som en naturlig forlengelse av felles refleksjon, avhengig av hvilket tema det reflekteres omkring. I dette prosjektet fant jeg at informantene foretrekker å reflektere over egen fagkunnskap og undervisning individuelt. Lovteksten presiserer ikke at selve refleksjonen må foregå i fellesskap, men det er nærliggende å tolke ordlyden dithen, at et velfungerende profesjonsfellesskap bør reflektere over felles verdier og videreutvikle sin praksis i *fellesskap*. Maugestein og Mellegård (2015) presiserer også at det å reflektere over undervisningspraksis sammen i fagfellesskapet, vil kunne styrke lærerens profesjonsutøvelse.

### **7.3 Kompetansebehov blant yrkesfaglærere**

Det finnes ikke tilstrekkelig med kunnskap om yrkesfaglæreres kompetansebehov (KD, 2015), men Aamot et al. (2016) har funnet at yrkesfaglærere erfarer at egen kompetanse er smalere enn behovet tilsier. Hovedsakelig fordi de må forholde seg til utdanningsprogram som har til hensikt å favne så bredt, at oppgaven med å undervise i flere av kompetansemålene blir utfordrende. I tillegg kan vi lytte til informantene i dette masterprosjektet, som også hevder at yrkesfaglig kunnskapspåfyll og -fordypning opptar mye av tiden deres, både privat og på jobb. De opplever også at det å holde seg oppdatert på alle av skolehverdagens arenaer er en utfordring. Samtidig oppgir KD (2015) at forholdsvis få yrkesfaglærere deltar i formell kompetanseheving gjennom studietilbud på universitet eller høgskole. Dette kan skyldes flere årsaker. På den ene siden kan studietilbudene oppfattes som mer rettet mot lærere som underviser på studiespesialiserende yrkesretninger eller i fellesfag, og dermed vil tilbudet oppleves som mindre interessant for en yrkesfaglærer. På den andre siden, er mange av fagarbeiderne som er ansatt i lærerstillinger på yrkesfaglige studieretninger, uten formell lærerkompetanse. Da mangler de ofte den studiekompetansen som trengs for å bli tatt opp til studietilbud på høyere nivå.

Uavhengig av årsak, kan realiteten se ut til å være at denne yrkesgruppen føler at de har et større behov for kompetanseheving enn det de blir tilbudt (Aamot et al., 2016). Dette er kanskje en av årsakene til at yrkesfaglærerne ser ut til å ha funnet samarbeidsmetoder som kan danne et grunnlag for kompetanseheving innenfor skolens rammer, gjennom det kollegiale nettverket, i større grad enn lærere som underviser på studiespesialiserende studieretning.

I tillegg til svært brede kompetansemål, opplever yrkesfaglærerne at utviklingen innen deres fagretninger går fremover i et rykende tempo. Dette oppgis som en annen årsak til at de mener at behovet for kontinuerlig kompetanseheving er stort (Aamodt et al., 2016). Dette kan også være en av grunnene til at yrkesfaglærere tilsynelatende har funnet måter å samarbeide på som oppleves som kompetansehevende for medlemmene av fagfellesskapet, i større grad enn det lærere som underviser på studiespesialiserende utdanningsprogram har greid.

Det er lite trolig at behovet for kompetanseheving kan dekkes til fulle gjennom gode profesjonelle læringsfellesskap. Som jeg har vært inne på tidligere, er den individuelle kompetansehevingen vel så viktig som det kollektive, også innen læringsfellesskapene. Ei heller bør profesjonelle læringsfellesskap bli en hvilepute for å unngå å opprette gode studietilbud til en gruppe lærere som må forholde seg til et fagfelt i stadig utvikling.

### **7.3.1 Samarbeidsformer innenfor fagfellesskapet**

Det som er betydningsfullt for om kompetanseheving finner sted, er *hvordan* utviklingsarbeid drives innen læringsfellesskapet (Askling et al., 2016). Jeg finner at flere forskere er enige i dette. Little (1990) beskriver fire ulike kollegiale samarbeidsformer. Hun hevder at spesielt de to samarbeidsformene nærmest knyttet til det hun karakteriserer som individualistiske samarbeidsformer, *historiefortelling og idéscanning* og *hjelp og assistanse*, ikke bidrar til kompetanseheving. Slik jeg leser Little, mener hun at disse typene av samarbeid bidrar til at lærere låser seg fast i mønstre som hindrer dem i å komme videre. Tett inspeksjon av hverandres arbeid, uttrykk for skepsis eller innspill om å heve standarden på arbeidet er ikke innenfor den kollegiale normen i slike samarbeidskulturer. Disse samarbeidsformene gjør at medlemmene av fagfellesskapet, hva tilbakemeldinger angår, får sympati og bekreftelse for sin yrkesutøvelse fra sine kolleger, noe som kan føre til at lærerne hindres i sin profesjonelle utvikling. Når fagfellesskapet i hovedsak tilbyr hverandre bekreftelse på arbeidet som utføres, mener Little at medlemmene får en kollektiv tillatelse, også for gjennomføring av middelmådig og udugelig opptreden.

Et kollegium som opererer innenfor slike samarbeidskulturer, vil heller ikke forplikte andre medlemmer av fagfellesskapet til aktiv deltakelse i et profesjonelt fagfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2014). Dermed har de lærere som måtte ønske, anledning til å trekke seg unna og operere på egen hånd og profesjonelt isolert fra de andre i kollegiet. Konsekvensen av dette kan bli et delt fagfellesskap, der de som måtte ønske å jobbe alene gjør det, mens de som ønsker samarbeid gjennomfører dette. Risikoen for at konflikt kan oppstå i profesjonelle fagfellesskap der synet på samarbeid er delt, er tilstede. Avhengig av hvilke verdier de ulike lærerne anser som verdifulle, vil de ta individuelle valg (Löfgren & Karlsson, 2016). Hensynet til den kollektive kompetanseutviklingen vil kunne gå på bekostning av hensynet til den individuelle læreren sine ønsker (Hargreaves & Fullan, 2014), noe informantene i dette prosjektet beskriver at de har fått erfare.

En bevisstgjøring omkring hvilken type samarbeidskultur vi ønsker blant lærere på yrkesfag, og hvordan kompetansehevingsarbeidet skal drives innenfor læringsfellesskapet, kan være hensiktsmessig, for å oppnå målet om både kollektiv og individuell kompetanseheving gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Kunnskap om de ulike samarbeidsformene og mot til å faktisk sette sitt eget kollegium inn i en kategori for hvilken samarbeidskultur det tilhører, kan være nødvendig. For å komme dit vi ønsker, er det en fordel å vite hvilket utgangspunkt vi jobber ut fra.

### **7.3.2 Kompetansedeling innen fagfellesskapet**

Maugesten og Mellegård (2015) konkluderer med at det er viktig at det vies oppmerksomhet til å styrke lærernes kompetanse innen både kunnskapsdeling og kunnskapsformidling. Denne konklusjonen finner bekreftelse hos Ludvigsen-utvalget sitt råd om at sterke profesjonsfellesskap vil være en forutsetning for lærernes kompetanseutvikling i fremtiden (NOU 2015). Erfaringsbasert kunnskap bør stå i fokus for å fremme elevenes læring, og som informantene påpeker; det lar seg vanskelig gjennomføre å opparbeide seg erfaring innen alle emner. Kunnskapsdeling lar lærerne bygge videre på andres erfaringer, og slik får de mulighet til å delta i andres innsikt, både i forkant og underveis i sin egen kunnskapsutvikling.



Kanskje fokus på kunnskapsdeling vil føre med seg økt kompetanse innen kunnskapsformidling? Yrkesfaglærere gir uttrykk for at de opplever at de har behov for faglig kompetanseheving (Aamodt et al., 2016). For at kompetanseheving skal kunne foregå gjennom deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap, har Askling et al. (2016) funnet at det er viktig at skolene legger til rette for ulike typer samarbeid. Yrkesfaglærere er blant gruppen av lærere som samarbeider mest (Aamodt et al., 2016). Slik jeg tolker informantene som har deltatt i dette prosjektet, så opplever de ikke at organiseringen av kunnskapsdeling innen fagfellesskapene er tilrettelagt på en slik måte at behovet for kompetanseheving blir dekket. Kanskje vi må være åpne for å utvikle nye samarbeidsformer for at kunnskapsdeling innen profesjonelle læringsfellesskap skal kunne optimaliseres?

#### **7.4 Beslutningskapital som følge av profesjonelle læringsfellesskap**

Det samarbeidet som av informantene karakteriseres som uformelt, opplever de som positivt. Informantene signaliserer at slik type samarbeid gjør at de blir bedre kjent med hverandre, de får tips om nye arbeidsmetoder og de får bekreftelse på egen yrkesutøvelse.

Beslutningskapital karakteriseres av Hargreaves og Fullan (2014) som evnen til å komme frem til og å ta selvstendige beslutninger i ulike situasjoner. De mener at yrkesutøverens samlede profesjonelle kompetanse, humankapital og sosial kapital, er avgjørende for utviklingen av god beslutningskapital. Både individuell og kollektiv innsats kreves for å tilegne seg god beslutningskapital.

Det å få bekreftelse på den jobben du utfører, vil gjøre deg tryggere i yrkesutførelsen. Denne tryggheten kan føre til økt engasjement og mot til å gå nye veier i forfølgelsen på å tilegne deg mer kompetanse og å forsøke nye arbeidsmetoder for å finne bedre metoder for kunnskapsformidling. Slik jeg tolker informantene som har deltatt i dette masterprosjektet, mener de at de hovedsakelig benytter individuell tid til å komme frem til gode beslutninger, men at tiden de tilbringer med erfaringsutveksling og annet samarbeid i fagfellesskapet, gir dem bekreftelse på egen yrkesutøvelse og dermed den tryggheten de trenger for å treffe beslutninger. Dette er en bekymring som Little (1990) advarer mot. Beslutninger som baseres på en bekreftelseskultur med svært få innslag av kritikk, styrker ikke yrkeskompetansen,

mener hun. Tvert imot, kan det resultere i en kollektiv attestering av at middelmådighet er godt nok.

Irgens (2016) mener at læreren bør treffe sine beslutninger basert på forskning og evidens. Skau (2005) og Postholm (2010) hevder at kunnskap ikke kan anses som statisk, men i stadig endring og fornyelse. Forskning innen utdanning og kunnskapsformidling er i kontinuerlig utvikling. Det er en stor oppgave å holde seg oppdatert innen alle felt til enhver tid, som informantene påpeker. Beslutningskapital er ifølge Hargreaves og Fullan (2014) produktet av en rekke tilegnede kompetanser, som alle er vesentlige for at yrkesfaglæreren skal kunne utøve yrket sitt på best mulig måte. Aamodt et al. (2016) påpeker at yrkesfag vil måtte forberede seg på en hurtigere og mer omfattende utvikling i tiden fremover. Kan det tenkes at vi i fremtiden vil få problem med å utøve yrket vårt uten større fokus på betydningen av gode profesjonelle læringsfellesskap?

## 8. OPPSUMMERING

Gjennom å se verdien av samarbeid og felles arbeid, håper jeg at både yrkesfaglærere og andre som jobber med undervisningsarbeid, finner motivasjon og engasjement til å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Gjennom dette masterprosjektet har jeg vist at trygge og målrettede profesjonsfellesskap kan lede til hevet profesjonell kompetanse innen det kollegiale fagfellesskapet. De politiske styringsdokumentene krever en handling mot å opprette og videreutvikle slike. Dette prosjektet viser at ikke bare lærerne selv, men også elevene vil profittere på at lærerne jobber i fellesskap. Jeg har vist til litteratur og politiske styringsdokumenter som poengterer at i tillegg til økte kompetansekrav for lærere, er de intellektuelle, sosiale og emosjonelle kravene som stilles til lærere i dag så store, at disse i seg selv, bør motivere til samarbeid.

Flere av de politiske styringsdokumentene som jeg har vist til i dette prosjektet, er relativt nye og har nylig trådt i kraft. Når det gjelder forskriften «Ny overordnet del av læreplanen», venter vi fortsatt på dato for ikrafttredelse. Skolen som organisasjon er stor, og det tar tid for endringskultur å få fotfeste. Dette kan være en årsak til at styringsdokumenter som omhandler profesjonelle læringsfellesskap og lærernes oppfatning av realitetene omkring lærersamarbeid er litt i utakt. Organisasjonen må få anledning til å tilpasse seg nye krav og retningslinjer, før vi kan forvente et fruktbart resultat. Jeg mener likevel at hverken skoleledelse eller lærerne selv har anledning til å opptre defensivt med tanke på utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Nettopp fordi jeg har vist hvilken tidkrevende prosess dette arbeidet kan være. Vi må godta at det tar tid, men dette arbeidet må stå på dagsorden.

For at kollegial samhandling skal kunne resultere i kompetanseheving, kan vi ikke bare se på fagfellesskap som et forum der yrkesfaglærere samarbeider med hverandre.

Kunnskapsutvikling og kompetanseheving må stå i fokus for å gjøre lærerne i stand til å møte dagens og fremtidens krav til kyndighet i egen profesjon. Skolen som organisasjon skal drive opplærings- og utviklingsarbeid for elever og studenter. Da bør det også tilrettelegges for en skole der lærerne lærer, og utvikler seg.

## 8.1 Veien videre

Innledningsvis poengterte jeg at jeg savnet større grad av samarbeid mellom yrkesfaglærere i den hensikt å øke egen kompetanse. Dette kan ha ført til at mitt fokus gjennom dette masterprosjektet i noen grad har vært rettet mot de sidene av samarbeid som ikke oppleves som optimalt av yrkesfaglærerne. Informantene som har deltatt i mitt prosjekt fremhevet imidlertid at de anså at mye av det samarbeidet som fant sted, av dem ble opplevd som positivt. Dette aspektet kunne ha fått større plass i dette prosjektet.

Yrkesfaglærere har behov for stadig kompetanseutvikling. Funnene i dette prosjektet har vist at yrkesfaglærere er positivt innstilt til kompetanseheving gjennom samarbeid. De mener også at de trenger en kontinuerlig utvikling av egen kompetanse, og at profesjonelle fagfellesskap kan være en måte å nå dette målet på. Forskning tilsier at yrkesfaglærere i liten grad ønsker å tilegne seg ny, og videreutvikle sin kompetanse gjennom formelle utdanningstilbud, slik tilbudene framstår i dag (Aamodt et al., 2016). Dette kan bety at kompetanseheving gjennom profesjonelle læringsfellesskap har, og vil få enda større betydning for yrkesfaglærere enn for lærere som underviser i ungdomsskolen, eller i studieforbereende fag i fremtiden.

Profesjonelle læringsfellesskap kan imidlertid ikke bli en hvilepute for utdanningsinstitusjonene. Det må videreutvikles studier der yrkesfaglærere får tilfredsstilt sine individuelle behov for kompetanseheving gjennom formelle utdanningsløp. Behovene som yrkesfaglærere måtte ha for formell utdanning, er et tema som bør undersøkes grundigere. Dette er et område som er lite belyst, og det kan se ut til at denne gruppen lærere faller mellom to stoler, hva formell kompetanseheving angår. Videre studier omkring dette kan bidra til mer målrettet og hensiktsmessig utdanningsløp for lærere som underviser i yrkesfag i videregående opplæring.

Gjennom dette masterprosjektet har jeg funnet at profesjonelle læringsfellesskap blant lærere på yrkesfag er i ferd med å få fotfeste. Jeg tror at lærere i fremtiden i større grad vil se at gevinsten med å fatte beslutninger i fellesskap, vil ha en større tyngde. Både i form av at disse beslutningene blir tatt på bakgrunn av et større kunnskapsgrunnlag, fordi alle har mulighet til å delta med sin kompetanse, og i form av gjennomslagskraft, fordi alle kan stille seg bak. Informantene som har deltatt i dette prosjektet antyder at de ikke er vant med å jobbe på en

slik måte, men de går også langt i å hentyde at dette er en arbeidsform som de kunne ha tenkt seg mer av.



## LITTERATURLISTE

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. G. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere. En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Rapport 2016:6. Oslo: NIFU.
- Arbeidstidsavtalen (SFS 2213), 2018. Hentet 10.02.18 fra:  
<http://skoleneslandsforbund.no/wp-content/uploads/2017/12/SFS-2213-prolongert-01.01.2018-31.12.2019.pdf>
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., ... Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen om lærerrollen- Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Avalos-Bevan, B. & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, doi: <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bang, H. (1998). *Organisasjonskultur i praksis. Verktøy for kartlegging, utvikling og endring av organisasjonskultur*. Otta: Tano Aschehoug.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publishing.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching*, 8(3), 393-407.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hatch, M. J. (2011). *Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2015). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. (5. opplag). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Strategi. Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 05.02.18 fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 11.03.18 fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd\\_yrkesfaglærerløftet\\_web\\_01.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglærerløftet_web_01.10.pdf)
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(2\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(2)00101-4)
- Leana, C. R. (2011). The Missing LINK in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35.
- Leana, C. R. & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lægdene, Ø., Berg, G., Møller, J., Halvorsen, E. M., Hagsæter, A. og Stålsett, U. (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Löfgren, H. & Karlsson, M. (2016). Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach. *Teaching and Teacher Education*, 60(11), 270-280.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20.



- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28.01.18 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Moore, S. & Shaw, P. (2000). The professional learning needs and perceptions of secondary school teachers: Implications for professional learning community. *Paper presented at the Annual meeting of the American Education Research Association*, New Orleans, USA. Hentet 05.02.18 fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443793.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 27.01.18 fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2013). *Sundvolden-plattformen*. Hentet 28.01.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/#kunnskap>
- Skau, G. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Steinnes, G.S. (2013). Frå assistent til nyutdanna førskulelærer. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(1), 43–60.
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2002). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuren, T. (2000). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Udir (2014). *TALIS 2013 – oppsummering av norske resultater*. Hentet 28.01.18 fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/faktaark-talis.pdf>
- Udir (2015). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet 28.01.18 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>

Udir (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen* (bokmål). Hentet 27.01.18 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

# VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeerklæring

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Lærersamarbeid på yrkesfag»**

### **Formål og bakgrunn**

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut på hvilke måter lærersamarbeid på yrkesfag kan heve kompetansen blant lærere. Hensikten er å øke bevisstheten rundt betydningen av strukturerte samarbeidsformer. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvordan lærere på yrkesfag selv opplever samarbeidet med andre lærere. Jeg ønsker å få innsikt i deres tanker, erfaringer og meninger om temaet samarbeid.

Dette er et masterprosjekt som gjennomføres ved NTNU- program for lærerutdanning. Resultatene fra studien vil bli presentert i form av en masteroppgave.

Utvalg av informanter har foregått på bakgrunn av at de er ansatt på yrkesfag ved videregående skoler i Trøndelag fylke. Informantene har gitt uttrykk for at de ønsker å delta i studien.

### **Hva deltakelse i studien innebærer**

Datainnsamlingen for denne studien vil være samtaleintervju. Målet er å få tak i lærernes egen forståelse av temaet «samarbeid».

Alle intervju vil bli tatt opp på lydfil, deretter transkribert og lagret i en tekstfil. Ingen personopplysninger vil bli lagret. Ved innlevering av masteroppgaven (senest desember 2018), vil alle lydopptak bli slettet.

Deltakerne anonymiseres i publikasjonen, slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen noen av informantene.

Etter planen skal prosjektet avsluttes i juni 2018.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke, uten å måtte oppgi en årsak for dette. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Har du spørsmål knyttet til denne studien, ta kontakt med Ailin Indergård, telefonnummer: 91631533, eller epost: [ailin@trondelagfylke.no](mailto:ailin@trondelagfylke.no). Veileder for dette masterprosjektet er Britt Karin Støen Utvær.

Studien er på bakgrunn av NSD- Norsk senter for forskningsdata AS sitt vurderingsgrunnlag for meldeplikt, vurdert ikke meldepliktig.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signeres av prosjektdeltaker, dato)



## INTERVJUGUIDE

Innlede alle intervju med å gjenta formålet med studien, samt å forsikre informantene om at alle personopplysninger og svar vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon som fremkommer i intervjuene vil bli anonymisert og presentert på en måte som gjør at informanten ikke kan gjenkjennes.

- **Introduksjon- og bakgrunns- spørsmål**
  - Yrkesbakgrunn?
  - Alder?
  - Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- **Betydningen av samarbeid for lærerne selv**
  - Når jeg sier ordet «samarbeid», hva innebærer det for deg?
- **Skolen som organisasjon har et ansvar for å tilrettelegge for samarbeid mellom lærere**
  - Hvordan opplever du at det legges til rette for lærersamarbeid på din skole / avdeling?
  - Kan du beskrive hvordan du samarbeider med dine kollegaer på yrkesfag?
- **Kompetanseheving og kunnskapsdeling**
  - Kan du beskrive hvordan du går frem for å tilegne deg ny yrkesrelatert kunnskap?
  - Kan du si litt om hvilke erfaringer du har med kunnskapsdeling mellom kollegaer på din avdeling?
  - Hvordan påvirkes din lærerkompetanse av å samarbeide med andre lærere på yrkesfag?
- **Verdien av samarbeid**
  - Kan du si noe om verdien av at lærerne på yrkesfag samarbeider med hverandre?
- **Forutsetninger for samarbeid**
  - Etter din mening, hvilke forutsetninger bør være på plass for at du og dine kollegaer på yrkesfag skal kunne samarbeide med hverandre?
- **Negativt samarbeid**
  - Har du opplevd at samarbeid med dine kollegaer på yrkesfag har virket hemmende på din profesjonsutøvelse?
- **Savn i forbindelse med samarbeid**
  - Er det noe du savner for at samarbeid med dine kollegaer skal kunne foregå bedre?
  - Har du noen tanker om hvordan lærersamarbeid på yrkesfag bør organiseres?

Eksempler på oppfølgingsspørsmål:

- Kan du utdype ...?
- Kan du si litt mer om ...?
- Kan du fortelle hvordan du reagerte på dette?