

## Sammendrag

Arbeidet er en etnografisk studie av samarbeidspraksis og skolekultur ved en ungdomsskole i Norge. Formålet med arbeidet er å undersøke samarbeidspraksisen og skolekulturen, med hovedvekt på å beskrive og forstå samspillet mellom disse. Datamaterialet som er innsamlet består av intervjuer, observasjonsdata og relevante dokumenter, som er analysert ved koding og kategorisering inspirert av «grounded theory». Sentrale funn ved skolekulturen er en orientering og beskyttelse av individets handlingsrom, som kan henge sammen med en privat (i motsetning til profesjonell) forståelse av autonomi. Skolens samarbeidspraksis er tilsynelatende av begrenset kvalitet, og ser ut til å være knyttet til individualisme og en oppfattelse av begrenset tid. Trekkene ved samarbeidet og skolekulturen gir et overordnet inntrykk av at praksisen og endringsarbeidene som kollegiet deltar i opprettholder individualismen og vektlegger drift fremfor utviklingsarbeid.



## Forord

Denne teksten er mitt første møte med etnografi. Læringsprosessen har vært inspirerende og samtidig vanskelig (som læringsprosesser bør), preget av store åpne landskap og en mangel på kompass, og en stadig tilbakevendende tvil om retningen jeg har valgt faktisk leder til et formålstjenlig sted. Clifford Geertz beskriver denne følelsen på en svært dekkende måte:

Such, indeed, is the condition of things. [... I have not] gotten anywhere near to the bottom of anything I have ever written about, either in the essays below or elsewhere. Cultural analysis is intrinsically incomplete. And, worse than that, the more deeply it goes the less complete it is. It is a strange science whose most telling assertions are its most tremulously based, in which to get somewhere with the matter at hand is to intensify the suspicion, both your own and that of others, that you are not quite getting it right. But that, along with plaguing subtle people with obtuse questions, is what being an ethnographer is like.

*(Geertz, 2000, s. 29)*

Selv om denne teksten i så måte er «ukomplett», er den resultatet av mange timer hardt arbeid over materialet, på lesing og skriving.

Dette arbeidet ville ikke for meg å gjennomføre alene. Først og fremst ønsker jeg å takke Øverenga skole, som har holdt dørene sine åpne for meg og mine spørsmål, og som har ventet tålmodig på ferdigstillingen av arbeidet. Jeg håper teksten står til forventningene, og at den kan være verdifull for skolens videre utviklingsarbeid. Jeg ønsker også å takke min veileder, Kari Berg, for alle tilbakemeldinger og hjelpsomme råd i hele prosessen, fra tanke, til handling, til tekst. For en førstegangs forsker er alle råd dyre(bare).

Jeg har satt umåtelig stor pris på støtte, motivasjon og oppmuntring underveis fra mine gode venner, lesekamerater og medstudenter; takk særlig til Dennis og Lindis. Ikke minst skylder jeg min beste venn Elisabeth Stephanie Guillot en stor takk, for varme, kunnskap og inspirasjon, og som et eksempel til etterfølgelse. Til sist, men overhodet ikke minst, takk til min samboer, som bokstavelig talt har feid bort hverdagens store og små hindre, og som med ro, tålmodighet og kjærlighet har lyttet til mine tanker og engasjerte monologer underveis.

Trondheim, november 2015

Marit Kristine Berntsen



# Innholdsfortegnelse

<b>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON – ET MØTE MED ØVERENGA SKOLE.....</b>	<b>1</b>
1.1 INNLEDNING .....	3
1.2 FORSKNINGENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	5
1.3 TEKSTENS OPPBYGGING .....	5
<b>KAPITTEL 2: TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>7</b>
2.1 HVA ER SKOLEKULTUR?.....	7
2.2 SAMARBEID SOM KILDE TIL KVALITET I SKOLEN .....	10
2.3 TREKK VED SKOLEKULTUREN: INDIVIDUALISME OG PRIVATPRAKSIS .....	14
2.3.1 <i>Privat og profesjonell praksis</i> .....	14
2.3.2 <i>Individualisme eller samarbeid – en motsetning?</i> .....	15
2.3.3 <i>Ledelse for samarbeid</i> .....	18
2.4 TYPER SKOLEKULTURER .....	19
2.4.1 <i>Lærerstyrt samarbeid – Hargreaves sin samarbeidskultur</i> .....	19
2.4.2 <i>Når samarbeid er skadelig: balkanisering og påtvunget kollegialitet</i> .....	20
2.4.3 <i>Harmonikultur og læringskultur – et motsetningsforhold</i> .....	21
2.5 OPPSUMMERING .....	23
<b>KAPITTEL 3: METODE .....</b>	<b>25</b>
3.1 VALG AV TILNÆRMING OG DESIGN.....	25
3.1.1 <i>Utforming og avgrensning av problemstilling</i> .....	26
3.1.2 <i>Utvalg og kontakt med deltakere</i> .....	28
3.2 INNSAMLING AV DATAMATERIALE .....	29
3.2.1 <i>Observasjon</i> .....	30
3.2.2 <i>Intervjuer</i> .....	33
3.2.3 <i>Dokumenter og kulturelle gjenstander</i> .....	34
3.3 ANALYSE .....	35
3.3.1 <i>Koding og kategorisering</i> .....	36
3.3.2 <i>Skriving som både analyse og tolkningsarbeid</i> .....	38
3.3.3 <i>Bruk av dataprogram i analysearbeidet</i> .....	40
3.4 STUDIENS KVALITET .....	42
3.4.1 <i>Forskerrollen og min forforståelse</i> .....	42
3.4.2 <i>Verifiseringsprosedyrer</i> .....	45
3.4.3 <i>Studiens verdi og overførbarhet</i> .....	47
3.4.4 <i>Etiske betraktninger</i> .....	49

<b>KAPITTEL 4: TREKK VED SAMARBEIDET OG SKOLEKULTUREN .....</b>	<b>53</b>
4.1 INNLEDNING: SKOLENS INTERNE, FORMELLE STRUKTUR .....	53
4.1.1 <i>Organisering av mennesker</i> .....	54
4.1.2 <i>Organisering av tid</i> .....	59
4.1.3 <i>Organisering av rom</i> .....	61
4.2 SENTRALE TREKK VED SKOLEKULTURENS INNHOLD .....	63
4.2.1 <i>Prioritering av elevenes læring</i> .....	63
4.2.2 <i>Kollegialitet – Trivsel, tillit og samhold</i> .....	64
4.2.3 <i>Profesjonalitet - dyktige lærere</i> .....	68
4.3 KJENNETEGN VED SAMARBEIDSPRAKSISEN .....	71
4.3.1 <i>Formelt samarbeid</i> .....	74
4.3.2 <i>Uformelt samarbeid</i> .....	78
4.3.3 <i>Samarbeidets opplevde verdi og funksjon</i> .....	81
4.3.4 <i>Diskusjon: Samarbeidets kvalitet</i> .....	84
4.4 OPPLEVDE FORUTSETNINGER FOR SAMARBEIDET.....	87
4.4.1 <i>Tid til samarbeid</i> .....	87
4.4.2 <i>Ledelse</i> .....	90
<b>KAPITTEL 5: KULTURELLE TEMA – ØVERENGAS KULTURELLE FORM.....</b>	<b>97</b>
5.1 INDIVIDUALITET OG INDIVIDUALISME .....	97
5.2 STRUKTUR SOM FORKLARINGSMODELL .....	99
5.3 PÅTVUNGET KOLLEGIALITET OG HARMONIKULTUR – EN FORMSAMMENLIGNING .....	103
5.4 OPPSUMMERING .....	105
<b>KAPITTEL 6: AVSLUTNING.....</b>	<b>107</b>
6.1 IMPLIKASJONER: ØVERENGAS POTENSIALE OG RISIKO .....	108
6.2 AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....	109

## Tabeller

TABELL 1: OVERSIKT OVER OBSERVASJONER .....	31
TABELL 2: MØTERULLERINGEN FOR SKOLEÅRET 2012/2013 .....	60
TABELL 3: TEMATISK INNHOLD PÅ MØTER .....	75
TABELL 4: ENDRINGSFORSLAG FRA LÆRERNE I UTVIKLINGSARBEIDET .....	100

## Figurer

FIGUR 1: ORGANISASJONSKULTURENS UTTRYKK, INNHOLD OG FORM (BANG, 2013, s. 335) .....	9
FIGUR 2: ORGANISASJONSKART (PERSONALPLAN 2014-2015, 20.03.2014) .....	55
FIGUR 3: SAMSPILL MELLOM GRUPPERINGER (ETTER PERSONALPLANEN) .....	56

FIGUR 4: SAMARBEIDETS INNHOLDSMESSIGE KVALITET.....	85
FIGUR 5: UTVIKLINGSHJUL FOR SKOLER I UTVIKLING (ETTER IRGENS, 2009, s. 53) .....	105

## **Vedlegg**

VEDLEGG 1: FØRSTE HENVENDELSE TIL SKOLEN (DESEMBER 2012).....	I
VEDLEGG 2: AVTALE OM FORSKNINGSADGANG .....	III
VEDLEGG 3: AVTALE OM INFORMERT SAMTYKKE .....	V
VEDLEGG 4: FORENKLET INTERVJUGUIDE.....	VII
VEDLEGG 5: UTDRAK FRA INTERVJUTRANSKRIPSJON OG OBSERVASJONSNOTAT .....	IX
VEDLEGG 6: TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER, NSD .....	XI
VEDLEGG 7: STATUSRAPPORT: ANONYMISERT DATAMATERIALE, NSD.....	XIII





## Kapittel 1: Introduksjon – et møte med Øverenga skole

Øverenga er en gammel skole i nytt bygg, med en historie som strekker seg tilbake til 50-tallet. Skolen ligger midt i et boligfelt, ikke så langt unna byens sentrum. Bygget av murstein står vinklet rundt elevenes utearealer, hvor egne dører leder inn til trinnenenes tre fløyer, som alle er utstyrt med «store, åpne undervisningsareal, grupperom og auditorium for hvert trinn» (Skolens hjemmeside, 26.08.2014). Langs ganger og i elevenes klasserom dekorerer vegger og monterer med kunst og elevarbeid. I skolens sentrum finner elevene sammen i allrommet, et høyt, lyst rom som er åpent fra første til andre etasje, med tribuner og trapper som knytter dem sammen. Alle elevenes fløyer er tilknyttet allrommet, og når elevene samles her strømmer de til fra ulike vinkler og etasjer samtidig. Store vinduer slipper inn dagslys og inntrykk fra elevenes utearealer. Fra dette hjertet kan alle delene av skolen nås. I øverste etasje går åpne broganger fra en fløy til en annen, med utsikt over allrommet. Slike åpne broganger og ganger knytter fløyene sammen med administrasjonen og personalrommet i etasjen over allrommet.

Skolekretsen som skolen tilhører er en bydel i en større norsk by, der bydelen er blitt rangert som en av de som skårer høyest på levekår over flere år. Elevene på skolen presterer årlig på topp i byen, og er i stor grad orientert mot studiespesialiserende utdanning etter endt grunnskoleutdanning. Skolen skårer konsekvent høyt på grunnskolepoeng, og har en kjent posisjon blant skolene i byen. En av lærerne oppsummerer beskjedent skolens elevmateriale som «ganske brukbart» (Anders, lærer, intervju 29.05.2013). Lærerne ved Øverenga er stolte av elevene sine og arbeidet som gjøres ved skolen, og opplever at de har gode relasjoner til elevene sine.

Til sammen huser skolen omtrent 540 elever, fordelt på seks klasser på hvert trinn. Hver trinn har mellom 14 og 16 lærere tilknyttet seg. Her er 6 kontaktlærpar, ett per klasse, og resten faglærere. Lærerne ved Øverenga er jevnt fordelt på kjønn og alder, med en liten overvekt av kvinner, og en liten overvekt i aldersgruppen 30-40 år. Lærerne ved Øverenga er godt kvalifiserte i sitt fag, og skolen har lang tradisjon sterke og engasjerte faglærere. Følgelig vektlegges faglig fordypning i skolens strategi for nye ansettelser. Kontaktlærerne er den høyest prioriterte rollen ved skolen, og utgjør også den største gruppen av lærerne. Kollegiet er preget av tillit og høy trivsel.

Ledelsen ved skolen består av rektor og tre fagledere, med egne ansvarsområder, deriblant hvert sitt trinn. Rektor, Morten, er en målrettet mann som har lang fartstid ved skolen. Han har tidligere hatt faglederstilling, men er relativt fersk i rollen som rektor. En av faglederne er også nytilsatt, og har sin første stilling i skolen på flere år.

Kollegiet deltar i utstrakt samarbeid i ulike grupperinger og med ulike målsetninger. Samarbeidet er en verdsatt og veletablert arbeidsform, og lærerne setter pris på å møte hverandre, utveksle undervisningsopplegg og fordele arbeidsoppgaver på denne måten. Likevel har både lærerne og ledelsen opplevelsen av at det er et uforløst potensiale i arbeidsformene deres til vanlig, og arbeider for å øke samarbeidets omfang og kvalitet. Ønsket om å bedre samarbeidet er ikke nytt, og tiltak er forsøkt tidligere uten at det er tydelig hvorfor de ikke har ledet til de resultatene som lærerne ønsker. I tillegg opplever kollegiet at de er under forandring: kollegiets sammensetning har vært stabilt i lengre tid, men de siste årene har større grupper av lærerne med lang fartstid i kollegiet gått av med pensjon samtidig, og endringer i skolekretsen har også ført til endringer i elevgruppen. Mange av lærerne betrakter derfor kollegiet som i en identitetssøkende prosess. Arbeidet for å reetablere hva de står for og finne ut hvordan de ønsker at skolen og kollegiet skal være i fremtiden ble oppstartet gjennom etableringen av en egen gruppe i kollegiet, Utviklingsgruppen. Denne gruppen hadde blant annet som mål å komme frem til tiltak som kunne styrke samarbeidet og fellesskapet ved skolen.

### 1.1 Innledning

Det hersker stor enighet internasjonalt om at *samarbeid* er gunstig for å heve kvalitet i arbeidslivet, og skolene som arbeidsplass er intet unntak. Ønsket om å skape og øke samarbeid er et kjernetema innen flere fagområder, hvor jeg vil særlig fremheve skoleledelse, FoU-arbeid i skolen og *Effektive skoler*-områdene, men mye av forskningen har stort overlapp og implikasjoner på tvers. Samarbeidet har vist seg å ha stort potensiale for å fremme kvalitet i alle delene av skolens arbeid. Det er en forutsetning for effektivitet og fornyelse, ved at det muliggjør læring og utvikling på den enkelte skole (DuFour, DuFour, & Eaker, 2009; Hargreaves, 1996; Maslowski, 2001). Videre har samarbeid et potensiale ved at det støtter lærerne i arbeidet sitt og skaper et sterkt kollektiv, som er en kjernekomponent i alle beskrivelser av hensiktsmessige trekk ved skolekulturer (DuFour et al., 2009; Hargreaves, 1996; Irgens, 2011; Ogden, 2004). Slike skolekulturer har vist seg å støtte opp under den enkelte skoles målsetninger, og kan føre til nedgang i atferdsproblemer og mobbing, økte

læringsutbytter for elevene og mer nyvinning og utvikling av praksis (Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, & Rasmussen, 2002; Ertesvåg, 2014; Fuglestad & Møller, 2006; Irgens, 2011; Levin, Nilssen, Ravn, & Lisbeth, 2012; Ogden, 2004; Postholm, 2012; Postholm & Rokkones, 2012). Dette potensialet for samarbeid i skolen er også fremhevet i forskningen som sikter på å beskrive hva som kjennetegner hensiktsmessig skoleledelse (Bungum et al., 2002; Fuglestad, 2006; Fuglestad & Møller, 2006; Møller, 2006).

Disse forskningsresultatene har nødvendigvis også påvirket politikken på utdanningsområdet. Det har vært et jevnt økende politisk trykk for å øke samarbeid som arbeidsform blant norske lærere de siste 15 årene. I denne sammenhengen er det relevant å peke til stortingsmeldingene «Læreren – Rollen og utdanningen» og «Kultur for læring», som begge understreker at samarbeidskompetanse og –praksis er blant de mest fremtredende trekkene i en ideell undervisnings- og skoledriftspraksis (St.meld. nr. 11, 2008-2009; St.meld. nr. 30, 2003-2004). Den nåværende regjeringens satsing på videreutdanning av lærere, *Lærerløftet*, fremhever også samarbeid under overskriften «Læring og lagbygging i skolen» (Regjeringen.no, 2014). Arbeidet for å fremme samarbeid mellom norske lærere har altså pågått over lang tid. En stor del av KS sitt argumentasjonsgrunnlag for endringene i arbeidstidsavtalen i forhandlingene som førte til en av de mest omfattende lærerstreikene vi har sett på lang tid, lærerstreiken i 2014, handlet også nettopp om å øke samarbeid ("Streik i skolen - løsning for flertallet," 25.06.2014).

Det er tilsynelatende enighet i forskningen og politikken om samarbeidets frukter og potensiale for kvalitet i skolens arbeid. Lærerne er intet unntak, og også de enes om at samarbeid er en både ønskelig og nødvendig del av arbeidshverdagen (Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund har sågar nedfelt samarbeid som en del av sin etiske plattform (Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund, 25.10.2012)). TALIS-resultatene fra 2013 viser at norske lærere også samarbeider forholdsvis mye: blant landene som deltok i studien ligger norske lærere på toppen når det kommer til andel av arbeidstiden som brukes til samarbeid (Carlsten, Caspersen, Vibe, & Aamodt, 2014). Lærerne har her oppgitt hvor mange timer de har brukt til samarbeid og andre kategorier for arbeidet, som f.eks. etterarbeid og undervisning. Undersøkelsen har imidlertid unnlatt å gå inn på selve innholdet eller karakteren i samarbeidet, eller la lærerne vurdere det som godt, dårlig, utilstrekkelig eller tilstrekkelig. Dette er på mange måter et godt eksempel nettopp på hvordan samarbeid betraktes og omtales i denne sammenheng, hvor behovet for samarbeid domineres av en

økonomisk tankegang: man ønsker seg primært *mer* av det, uten å gå i noen særlig dybde på spørsmål om innhold, funksjon, mål og kvalitet.

Vi vet altså mindre om hvordan lærernes samarbeid ser ut, enn vi vet hva den kan bringe. Tilstedeværelsen av samarbeid i seg selv i lærernes praksis medfører ikke automatisk alle de positive effektene som litteraturen lover (Raaen & Aamodt, 2010). I tillegg har vi også lite detaljer om hvordan det gode samarbeidet ser ut, og hvordan det eksisterer i samspill med andre faktorer innad på den enkelte skole. Hargreaves (1996; 2004; 2012) beskriver i sine forskningsarbeid hvordan samarbeid på ingen måte trenger å være en positiv side av lærernes arbeidshverdag og heller ikke trenger å medføre noen kvalitetsøkning: ikke bare kan samarbeid ha lav kvalitet, men det kan være direkte skadelig for både lærerne selv og elevene.

Selv om vi har forskning som viser at samarbeid kan heve kvaliteten på arbeidet som gjøres, og selv om vi har noe kunnskap om hvordan et slikt samarbeid kan se ut (Bungum et al., 2002), fremstilles det ønskelige samarbeidet ofte i ferdig foredlet form i litteratur og forskning. Slike beskrivelser viser med andre ord i hvilken retning det er ønskelig å strekke seg, men det kan være vanskelig å se, både for den enkelte lærer, skole og skoleeier, hvordan en kan arbeide for å komme seg dit. Veien til et slikt mål er uklar, og krever innsikt også i hvordan samarbeidet ser ut i alle de langt mer virkelighetsnære og «uperfekte» variantene i spennet mellom hensiktsmessig og mindre hensiktsmessig samarbeidspraksis.

## 1.2 Forskningens hensikt og problemstilling

I denne teksten vil jeg undersøke samarbeidspraksisen til lærerne ved Øverenga skole, med hovedvekt på å skulle beskrive og forstå samarbeidet, og dets samspill med skolekulturen. Forskningens problemstilling, med underspørsmål, er som følger:

*Hva kjennetegner Øverenga og Øverengas samarbeid?*

- Hva kjennetegner innholdet i Øverengas skolekultur?
- Hva kjennetegner samarbeidet i praksis?
- Hvilken verdi og funksjon har samarbeidet for lærerne?
- Hvilke spesielt fremtredende vilkår finnes for samarbeidet ved Øverenga?

Vektleggelsen av å beskrive og forstå, fremfor å forklare, praksisen, henger sammen med at jeg ønsker å kunne gå i detalj om samarbeidspraksisen til lærerne og hvordan de opplever den, fremfor å gi noe fasitsvar på hva som har ført denne til der den er. Det

innebærer at mine diskusjoner av årsaksforklaringer springer ut fra kollegiets egne opplevelser og forståelser av årsaksforhold, satt opp mot egne observasjoner av kollegiet.

### 1.3 Tekstens oppbygging

Teksten er inndelt i 6 hovedkapitler. I dette kapitlet, kapittel 1, har jeg i første omgang presentert kollegiet ved skolen jeg undersøker, Øverenga. Deretter har jeg presentert konteksten som forskningen inngår i, og beskrevet studiens formål og avgrensning.

I kapittel 2 går jeg gjennom de teoretiske rammene jeg benytter for å forstå mitt datamateriale. Jeg definerer her hvilke forståelser av begrepene *skolekultur* og *samarbeid* jeg legger til grunn for arbeidet, og presenterer ulike perspektiver for hvordan samarbeid kan forstås som en del av en skolekultur. I tillegg presenterer jeg noen eksempler på former for skolekultur, som grunnlag for sammenligning med Øverenga.

Kapittel 3 begrunner valget av kvalitativ metode som metodisk tilnærming, og redegjør for øvrige metodiske valg jeg har tatt i planleggingen av arbeidet. Kapitlet beskriver hvordan jeg har gått frem i utformingen av problemstillingen, innsamling av datamaterialet, og den påfølgende analysen. Til sist redegjør jeg for min forforståelse og bakgrunn, drøfter studiens kvalitet og pålitelighet, og redegjør for ulike etiske betraktninger knyttet til gjennomføringen av forskningen.

I kapittel 4 presenterer jeg hva jeg har funnet i mine undersøkelser, med utgangspunkt i problemstillingens underspørsmål. Først beskriver jeg skolens interne formelle strukturer. Deretter beskriver jeg sentrale trekk ved skolekulturens innhold, og kjennetegn ved samarbeidet og lærernes opplevelser av dette. Jeg diskuterer også her hvilken kvalitet samarbeidet kan sies å ha. Til sist presenterer jeg hvilke vilkår lærerne opplever som mest sentrale for samarbeidet ved skolen.

I kapittel 5 tar jeg for meg problemstillingen som helhet, og diskuterer kulturens form på et overordnet plan. Jeg tar da utgangspunkt i de to mest gjennomgående trekkene som jeg fant: (1) individualisme, og (2) struktur som forklaringsmodell. Jeg sammenligner også Øverengas skolekultur med to former som en kultur kan ta.

I det avsluttende kapittelet, kapittel 6, oppsummerer jeg studiens mest sentrale funn, vurderer studiens troverdighet, og diskuterer implikasjonene og relevansen til studien.



## Kapittel 2: Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken forståelse for begrepene *skolekultur* og *samarbeid* jeg har brukt i arbeidet. Jeg presenterer her ulike perspektiver for samarbeidets forhold til begrepet skolekultur, og hvordan de påvirker hverandre gjensidig.

### 2.1 Hva er skolekultur?

Meningsinnholdet i begrepet skolekultur er ikke entydig. Andy Hargreaves (1996) beskriver lærerkulturene som at de omfatter:

[...] overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over tid. Kulturen bærer gruppens historisk genererte, kollektivt aksepterte løsninger videre til nye og uerfarne medlemmer. Den utgjør et rammeverk for den læringen som skjer i yrket. [...] Yrkeskulturen bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres.

(Hargreaves, 1996, s. 172-173)

Han støtter seg videre til en svært utbredt inndeling når man diskuterer kultur: innhold og form. Innholdet består av de vesentlige holdningene, overbevisningene, antatte måter å gjøre på, verdier og vaner som gruppen er felles om. Innholdet kan vi se uttrykt i lærernes handlinger og ytringer, og meningene de har. Innholdet representerer det lærerne deler og enes om – det normative – og kan det kan være både uttalt og uuttalt enighet om innholdet. Denne måten å betrakte kultur på er svært utbredt, og kan for eksempel også ses i Eirik Irgens beskrivelse av en skoles *etos* (Irgens, 2011, s. 60).

Viktigst for Hargreaves er imidlertid kulturens *form*, som beskriver karakteristiske relasjonsmønstre og samværsformer for lærerne. Disse mønstrene er uttrykk for relasjonene lærerne imellom. Gjennom formen blir kulturens innhold realisert, opprettholdt og foredlet, og endringer i en skolekulturs innhold kan være avhengig av endringer i relasjonene dem imellom. Kunnskap om formen til en yrkeskultur synliggjør med andre ord muligheter og begrensninger for endringer og utvikling i et kollegium (Hargreaves, 1996, s. 170-174).

Denne todelte forståelsen av kultur er utbredt innen flere disipliner. En modell av psykolog Henning Bang (2013) legger den samme todelingen til grunn, men går i større detalj rundt den indre strukturen i hvert av elementene, og hvordan innholdet kommer til uttrykk:

(1) Kulturens *innhold*, skriver han, består av verdier, normer og virkelighetsoppfatninger.

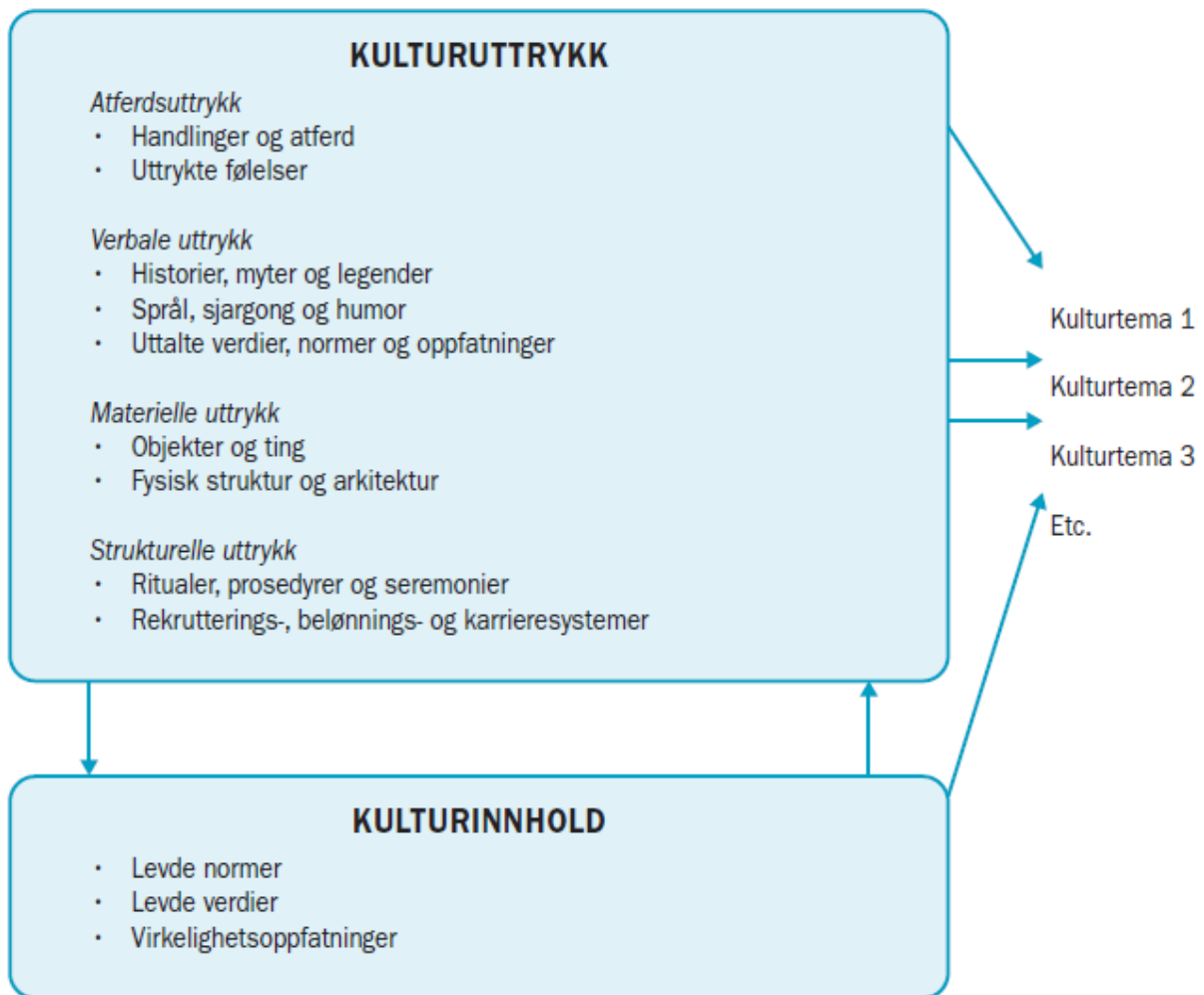
Verdiene kan være forfektete (det man sier at man står for), eller levde verdier (det som kulturens uttrykk viser at man står for). Normene er forventninger til hva som er forventet, akseptert eller støttet atferd, en preferanse til hva som er godt og ønskelig – og motsatt. Virkelighetsoppfatningene er hva medlemmene holder som sant om seg selv, årsaksforklaringer eller fortolkninger som de har utviklet sammen.

Innholdet kan komme til *uttrykk* i observerbare produkter av kulturen. Disse produktene kan være handlinger og atferd, uttrykte følelser, verbale uttrykk (språk og myter), materielle uttrykk (kleskode, innredning, dekorasjon, arkitektur), eller strukturelle uttrykk (ritualer, prosedyrer, seremonier, og belønningssystemer).

Uttrykkene henger nært sammen med kulturens innhold og kan sies å være bærere av verdiene, og må tolkes før man kan si hva slags betydning de har for organisasjonen.

(2) Kulturens *form* er mønstre eller klynger av kjerneelementer og kulturuttrykk, som man kan kalle *kulturelle tema*. Disse grupperingene kommer til uttrykk i handlinger, symboler og strukturer i organisasjonen. Kulturelle tema springer ut fra kulturens to deler, og kan gjennomsyre hele kulturen eller være spesifikke for en bestemt del av kulturen (Bang, 2013).





**Figur 1: Organisasjonskulturens uttrykk, innhold og form (Bang, 2013, s. 335)**

Bang gjør det klart at kulturen er noe som vokser frem i medlemmenes interaksjoner. Den uttrykkes ikke bare gjennom medlemmenes uttalte ønsker og meninger, men må observeres i atferd og handlingene til organisasjonens medlemmer.

Hargreaves og Bangs inndeling av kultur i innhold og form tydeliggjør det faglige samarbeidets rolle i skolekulturen. De ansattes samhandlinger står helt sentralt i utviklingen, opprettholdelsen og endringen av skolekulturen. Det er meningsbærende handlinger som forsterker eller utfordrer det etablerte. Kulturens uttrykk står i et gjensidig påvirkningsforhold til kulturens innhold. Det innebærer at endringer i lærernes samarbeidspraksis kan ha betydelige påvirkninger på skolekulturen.

På denne måten er skolekulturen hele tiden underlagt forhandlinger, hvor det tiden er et spørsmål om legitimitet og makt hvilke virkelighetsforståelser som er gyldige, og hvordan man forklarer og forstår hverdagen. Det forhandles konstant om kulturens innhold, enten for å

forsvare tingenes tilstand mot endringer, eller for å etablere nye verdier og praksiser. Ifølge Ehn og Löfgren brukes da kultur som et maktmiddel eller forsvarsvåpen. Disse bruksmåtene kommer tydeligst frem i konflikter, hvor symboler og handlinger markerer identiteter og tilhørigheter (Ehn & Löfgren, 2002, s. 10). Denne dynamikken, som ifølge Ehn og Löfgren synliggjør de maktstrukturene som utgjør grunnlaget i en kultur, viser hvordan en sterk skolekultur ikke er et udelt gode: på en skole med sterk skolekultur kan også endring være vanskeligere å gjennomføre. Arbeid med skolekulturen er altså en inngang for å skape endring på skoler, men det betyr ikke at det er en prosess som er ukomplisert å navigere.

I Ogdens (2004) diskusjon av spenningsforholdet stabilitet og fornyelse, beskriver han skolens struktur som todelt. Han deler opp skolen i to deler: den profesjonelle strukturen inneholder de ansattes kjerneaktiviteter, omgitt av den materielle strukturen – altså rammer som planer, budsjetter, rutiner og rapportering. I møte med endringer eller endringskrav har kollegier en tendens til å gjøre endringer i den materielle strukturen, mens det er langt vanskeligere å få gjennomført endringer i den profesjonelle strukturen. Dette fører til at den profesjonelle strukturen forblir som den er i stor grad, altså at kjerneaktivitetene ikke endres. Skolene svarer dermed på endringskrav med tilpasninger som kun berører dens ytre lag (Ogden, 2004, s. 214). Overført til den forståelsen av skolekultur som er etablert ovenfor, kan en si at dette kan handle om å gjøre endringer i de forfektede verdiene i skolekulturens innhold, uten at det påvirker skolekulturens levde verdier. Nye planer eller strukturer lages, men i praksis fortsetter kollegiet som før. Endringsforsøk på skoler trenger altså ikke medføre suksess bare fordi man velger skolekultur som inngangsport – det kan like gjerne være et stort hinder som gjør det mulig for en skole å simulere endringer, uten at noe av det som faktisk er grunnleggende ved skolen er forandres.

### **2.2 Samarbeid som kilde til kvalitet i skolen**

Diskusjonen om skolen og dens aktiviteter handler ofte om kvalitet i ulike deler av skolens arbeid. Når vi snakker om kvalitet ved en enkelt skole, ser vi ofte ser at det er elevenes prestasjoner som blir målestokken for hvorvidt skolen holder høy eller lav kvalitet, gjerne sammenlignet med andre skoler. Sammenligningen av resultatene fra nasjonale prøver høster kritikk nettopp fordi det i noen tilfeller vil innebære å sammenligne epler og pærer: skoler med vidt forskjellige utgangspunkt lar seg ikke sammenligne i den forstand at man kan si noe om størrelsen på kvalitet. Forskjellene i utgangspunkt består som regel i ulikhet i elevgruppens forutsetninger og nivå, og ulik tilgang på menneskelige og materielle ressurser.

Terje Ogden (2004) foreslår at spørsmålet om kvalitet i skolen handler om potensiale og utbytte, altså hvordan skolen utnytter de ressursene de har tilgjengelig. Det gjelder både materielle og menneskelige ressurser. Målingen av effekt eller kvalitet bør derfor ta hensyn til hvilke forhold lærerne faktisk har påvirkningskraft over. Lærerne kan ikke påvirke skolens budsjett når de tar sine beslutninger om undervisningen og oppfølgingen av elevene, og de kan ikke bestemme hvilke elever de vil ha, men de har stor påvirkningskraft på sin egen og kollegers praksis og arbeidshverdag. I norske skoler har også lærere relativt mulighet til å påvirke hvordan skoler ledes. Ettersom vi vet at skolekulturen har et stort potensiale for å påvirke læringsutbyttet til elevene, blir arbeid med skolekulturen en sentral målsetning for skoler som målbevisst arbeider for å heve skolens kvalitet. Arbeid med skolekultur forutsetter at lærerne har utstrakt samarbeid som i tilstrekkelig grad muliggjør dette arbeidet.

DuFour, DuFour og Eaker (2009) sitt begrep *profesjonelle læringsfellesskap* beskriver samarbeidets potensiale i arbeidet for kvalitet i skolen. Dette profesjonelle læringsfellesskapet kan forstås som en kollektiv innsats for utvikling av hensiktsmessig undervisningspraksis, med det overordnede målet om å heve elevenes læring. Denne innsatsen skjer gjennom forpliktende samarbeid, og er en fortløpende prosess som er preget av kollektive undersøkelser av sin egen praksis og relevant forskning. Sagt med andre ord: samarbeidet mellom lærerne er orientert mot utvikling av lærernes felles praksis, med mål om å heve elevenes læringsutbytte. Arbeidet gjøres altså med den grunnleggende antakelsen at nøkkelen til bedre læringsutbytte for elevene er et kontinuerlig, daglig læringsarbeid for lærerne (DuFour et al., 2009). Et slikt fellesskap seks kjennetegn<sup>1</sup>:

- (1) Shared Mission (Purpose), Vision (Clear Direction), Values (Collective Commitments), and Goals (Indicators, Timelines and Targets)—All Focused on Student Learning
- (2) A Collaborative Culture With a Focus on Learning
- (3) Collective Inquiry Into Best Practice and Current Reality
- (4) Action Orientation: Learning by Doing
- (5) A Commitment to Continuous Improvement
- (6) Results Orientation

(DuFour et al., 2009, s. 87-91)

Samarbeid hvis formål og utseende er i tråd med disse trekkene er altså en av flere forutsetninger for et profesjonelt læringsfellesskap. For den videre diskusjonen velger jeg å gå

---

<sup>1</sup> Jeg velger å gjengi disse på engelsk, da meningsinnholdet fremstår som mindre tydelig på norsk, som i noen tilfeller mangler tilstrekkelige begreper for å dekke de engelske begrepene.

nærmere inn på det andre trekket i denne listen, som jeg vil referere til i det videre som *læringsorientert samarbeidskultur*. En slik kultur beskrives av forfatterne som følger:

A PLC [(Professional Learning Community)] is composed of collaborative teams whose members work *interdependently* to achieve *common goals* – goals linked to the purpose of learning for all – for which members are held *mutually accountable* [...]. In a PLC, *collaboration* is a systematic process in which teachers work together, interdependently, to analyze and *impact* professional practice in order to improve results for their students, their team, and their school.

(DuFour et al., 2009, s. 89-90)

Han beskriver med andre ord en kultur som er preget av samarbeid om delte mål om læring for både lærere og elever, og gjensidig avhengighet og forpliktelse. Samarbeidet er systematisk og analytisk, og fører til endringer i lærernes praksis, som positivt påvirker elevenes læring, deres egen læring, og skolens kvalitet (DuFour et al., 2009).

DuFour et al. sin beskrivelse av *læringsorientert samarbeidskultur* representerer en av mange modeller fra forskningstradisjonen om *effektive skoler*, som sikter på å kartlegge hva som leder til skole som gir gode resultater hos elevene. Det må nevnes at det finnes bredt empirisk grunnlag for å hevde at kollektiv utviklingsorientering i skoler, der læring er sentralt for både elever og lærere, er et tilbakevendende kjennetegn ved skoler som oppnår høye resultater, også i Norge (Irgens, 2011; Maslowski, 2001; Ogden, 2004). Denne modellen viser med andre ord at samarbeidet som arbeidsform, når det er gjort på visse måter, representerer et potensiale for kvalitet, der kvalitet forstås som et forhold mellom potensiale og utbytte.

Hvordan kan vi så beskrive kvaliteten på samarbeidet til lærerne? Raaen og Aamodt har utviklet en gradering av samarbeidets kvalitet, når det kommer til hva samhandlingene kan bety for lærernes arbeid med å holde seg oppdatert og utvikle seg profesjonelt, individuelt og kollektivt. Denne typologiseringen bygger de på forskning som viser at skoler som er preget av høy kvalitet gjerne har utstrakt samarbeid, og hvor samarbeidet er orientert mot profesjonslæring. Den begrenser seg til kvaliteten på de samhandlingene som er relatert til undervisningen, hvor a) er den svakeste formen for utveksling, og d) er den sterkeste. De skiller mellom der samhandlingene er basert på at:

- a) lærerne bare fordeler undervisningsoppgaver seg imellom,
- b) lærerne planlegger og gjennomfører sin egen undervisning i fellesskap,
- c) lærerne både planlegger, gjennomfører og evaluerer sin undervisning i fellesskap, og
- d) lærerne i tillegg har en systematisk erfaringsdeling.

(Raaen & Aamodt, 2010, s. 275 (jeg har satt inn ekstra linjeskift))

Basert på denne typologiseringen benytter Raaen og Aamodt seg av en inndeling av lærernes aktiviteter i begrepene *koordinering* og *profesjonelt samarbeid*. Førstnevnte henviser til praktiske forhold og fordeling av arbeidsoppgaver underveis, for eksempel planlegging og vurdering, og utvikling av materiell. Sistnevnte henviser til utvekslinger som kan støtte opp under profesjonslæring, som for eksempel felles gjennomføring av undervisning, kritisk drøfting av undervisningspraksisen, og drøfting av pedagogikk og forskningslitteratur opp mot undervisningen (Raaen & Aamodt, 2010, s. 277-279).

Et fokus på *hva det samarbeides om* er imidlertid ikke dekkende om vi skal undersøke samarbeidets kvalitet – det er også nødvendig å se på hva som motiverer lærerne til å delta i samarbeidet og hva dette fører til. Johnson, Johnson, Haugaløkken og Aakervik (2006) beskriver samarbeid med utgangspunkt i elevers samarbeidslæring, hvor miljøet kan preges av samarbeid, individuelt arbeid, eller konkurranse. I et miljø preget av samarbeid finner vi *positiv gjensidig avhengighet*, hvor deltakerne er forpliktet til arbeidet og til hverandres velbefinnende, og opplever at målet og resultatet for arbeidet angår dem som en samlet gruppe. Deltakerne er avhengige av hverandres suksess for å lykkes og arbeider derfor til fordel ikke bare for seg selv, men også de andre i gruppen. Individuelt arbeid preges av at fremgang for andre ikke er viktig for den enkelte, og en har individuelle mål og resultater forstås som individuelt. Konkurranse er preget av *negativ gjensidig avhengighet*, som innebærer at en persons suksess er avhengig av at andre mislykkes (Johnson et al., 2006, s. 15-16;123). Jeg tolker forskjellene mellom konkurranse, individuelt arbeid og samarbeid som en akse:



Både et miljø (eller en kultur) og enkelvise samhandlingsmønstre kan så plasseres langs denne aksene, alt etter i hvilken grad de preges av positiv, ingen, eller negativ gjensidig avhengighet.

I undersøkelsen av samarbeidspraksisen til lærerne ved Øverenga skole, legger jeg til grunn at samarbeid av høy kvalitet er samarbeid som muliggjør å utnytte seg av potensialet som ligger i en kollektiv læringsorientering, hvor målet med lærernes læring er å heve elevenes læringsutbytte. Innholdet i dette samarbeidet sammenfaller med det som Raaen og Aamodt kaller *profesjonelt samarbeid*, og er i tillegg preget av *positiv gjensidig avhengighet* for lærerne.

## 2.3 Trekk ved skolekulturen: Individualisme og privatpraksis

Individualisme og privatpraksis er i sammenheng med tematikken samarbeid og skolekultur kjente begreper, med delvis overlappende og utydelig meningsinnhold. Jeg velger her å presentere Damsgaards (2010) beskrivelse av spenningsforholdet privat – profesjonell, og deretter Hargreaves (1996) sine beskrivelser av ulike former for individualisme, og hvorvidt disse trekkene kan sies å påvirke samarbeid ved en skole.

### 2.3.1 Privat og profesjonell praksis

Profesjonalitetsbegrepet er rikt på meningsinnhold, og i denne sammenhengen velger jeg en relativt enkel distinksjon som grunnlaget for dette begrepet. Hilde L. Damsgaard (2010) setter begrepet *privat* opp mot *profesjonell* når det kommer til å beskrive læreres praksis:

[...] det er viktig å unngå at det som preger en privat, ukritisk får sette preg på profesjonsutøvelsen eller blir en form for unnskyldning for å fungere lite profesjonelt. [...] Å skille mellom den private reaksjonen og den vi kan tillate oss som profesjonister, er derfor et ledd i å ta det ansvaret læreren har og må ta.

(Damsgaard, 2010, s. 67)

Dette innebærer ikke at profesjonell atferd er en utslettelse av alt det som er privat ved en person, men som at læreren må forholde seg kritisk til privat atferd og private forståelser, slik at disse ikke får utilsiktet påvirke lærerens praksis. En lærer som ikke har et bevisst forhold til denne balansen risikerer at ens private selv påvirker praksisen på skolen i negativ forstand, uten at det hverken oppdages eller rettes. Én av måtene praksis kan være privat på, er at en lærer forklarer mennesker og årsaksforhold som knyttet til statiske eller endimensjonale egenskaper. En slik holdning forklarer situasjoner ut fra egenskaper ved den enkelte elev, for eksempel gjennom bruk av negative merkelapper. Denne læreren ville for eksempel forstått atferdsproblemen til en enkeltelev som at eleven var vrang, dum, umulig e.l.. Det innebærer altså en snever og privat bedømmelse av hvorfor ting er som de er. Motsetningen til denne holdningen er å betrakte atferdsproblemen til den samme eleven ut fra samhandlinger og samspill av faktorer rundt eleven – hvor læreren selv er en del av samspillet. Dette utgjør en mer faglig og profesjonell forståelse av årsaksforhold. Det egenskapsorienterte tankesettet forklarer utfordringen overfladisk og forenkende, og svært negativt for eleven, og gjør at handlingsrommet for å forbedre situasjonen er lite: eleven *er* sånn, og det kan vanskelig endres på av læreren – den som må rette dette er eleven selv. Det samhandlingsorienterte tenkesettet gir en mer kompleks forklaring, som igjen utvider mulighetene for å løse

utfordringen. På samme måte som at private holdninger påvirker lærernes praksis overfor elevene sine, påvirker de også lærerens måte å betrakte sin egen væren i kollegiet på. Ikke minst påvirker de i hvilken grad læreren selv opplever ansvar i årsaksforklaringen, og ilegger seg selv et ansvar for å løse utfordringene (Damsgaard, 2010, s. 66-108).

I en skolekultur preget av privatpraksis etter denne definisjonen er det ikke nødvendigvis rom for kritisk tenking rundt skolens praksis og kultur. Egenskapsorienterte årsaksforklaringer gir lite rom for alternativer og nye vinkler å se handlingsrom og ansvar fra. Mangelen på en samhandlingsorientert forståelse kan innebære en manglende forståelse av kulturens påvirkningskraft, og dermed en begrenset kollektiv profesjonalitet. Damsgaard bruker begrepet *kulturanalyse* om lærernes kollektive, kritiske forståelse av sin egen kultur. Her forklares ikke forhold med utgangspunkt i statiske egenskaper, og kulturen forstås som en potensiell årsak og løsning på utfordringer og endringskrav. Tilstedeværelsen av en kollektiv og kritisk kulturanalyse, hvor lærerne unngår å benytte overfladisk «feilfinning» eller skyldplassering, er altså et trekk ved en skole som makter å flytte seg fra et fokus på den individuelle lærerens private praksis til lærerne som et profesjonelt kollektiv (Damsgaard, 2010, s. 34-38;66-110;139-171).

### **2.3.2 Individualisme eller samarbeid – en motsetning?**

Individualisme er et kulturtrekk som gjerne blir satt i motsetning til samarbeid. Hargreaves (Hargreaves, 1996) påpeker at denne motsetningen gjerne fremstilles som svært polarisert, hvor samarbeid er et udelt gode, og individualisme et udelt onde. Individualisme har blitt oppfattet som noe som må utryddes fra lærerkollegier, da det er isolerende, og kan lede til tærende konkurranse. Individualisme har blitt knyttet til dårlig praksis og sviktende profesjonalitet. Meningsinnholdet i begrepet *individualisme* er imidlertid ikke entydig. Selv om individualisme absolutt kan ødelegge for skolens arbeid, er det ifølge Hargreaves ikke alle former for individualisme som er skadelig – og enda viktigere handler det ikke nødvendigvis om sviktende profesjonalitet eller negative trekk ved lærerne som praktiserer det. Han deler individualisme opp i tre former: *tvungen individualisme*, *strategisk individualisme* og *selvvalgt individualisme*.

*Tvungen individualisme* oppstår der det er økologiske trekk ved skolen som ikke tillater samarbeid. Skoler der tvungen individualisme forekommer er preget av mangel på arenaer for samarbeid, underbemanning og vanskeligheter med tilgjengelighet. Det er ikke slik at strukturene simpelthen ikke er tilrettelagt for samarbeid – de motarbeider samarbeidet aktivt.

Om vi forstår skolekultur som en ramme, kan skolekulturen også være en slik ramme, f.eks. der det er sterke og veletablerte strategier og normer som motarbeider. *Strategisk individualisme* er en tilpasningsstrategi i møte med uoverkommelige arbeidsmengder og utilstrekkelig tid, hvor det å arbeide alene er et strategisk valg for å overleve arbeidshverdagen. Samarbeidet kan oppleves som sløsing, eller for tidsmessig krevende sammenlignet med de umiddelbare utbyttene ved å arbeide alene. Strategisk individualisme fremstår dermed som en beskyttelsesstrategi mot tidsnøden. Både *tvungen* og *strategisk individualisme* fremstår som reaksjoner på underliggende, økologiske sider av arbeidshverdagen som kan være utenfor eller innenfor skolens kontroll. Ved begge disse formene for individualisme er samarbeidet ved skolen skadelidende, og individualismen kan føre til at skolekulturen blir fragmentert (på grunn av mangel på samhandlinger), og de ansatte isoleres (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004).

Den siste formen for individualisme, selvvalgt individualisme, referer til en personlig preferanse om å jobbe alene, og undergraver ikke nødvendigvis samarbeidets kvalitet i en skolekultur. Selvvalgt individualisme har tre bestanddeler: (1) personlig omsorg, (2) individualitet, og (3) å få være alene (Hargreaves, 1996, s. 170-194).

*Personlig omsorg* (1) handler om det psykiske utbyttet lærere opplever ved å arbeide med elevene. Dette kan sees i sterke eierforhold til sin elevgruppe, med vekt på følelser av omsorg og forpliktelse overfor dem. Lærerne kan gjerne aktivt arbeide for å opprettholde kontroll over elevgruppen, da den sterke omsorgsfølelsen kan resultere i at en opplever at ansvaret for elevene eksklusivt tilfaller den enkelte lærer. Dette kan føre til konflikter som handler om hvem som har bestemmelsesrett over enkelte elever, eller hvems omsorg over elevene som er mest legitim på et individuelt plan. Samtidig kan sterk personlig omsorg også resultere i en delt opplevelse av omsorg og ansvar for elevene, som bidrar til samarbeid.

*Individualitet* (2) er det andre aspektet av selvvalgt individualisme. Individualiteten har, ifølge Hargreaves, ofte blitt offer for overivrige tiltak for å utrydde individualismen, da man ikke i tilstrekkelig grad har klart å skille mellom de to. Hargreaves gjengir Steven Lukes sin forklaring av den grunnleggende motsetningen mellom de to begrepene:

Det første [(individualisme)] implementerer ifølge Lukes «anarki og sosial atomisering». Det andre [(individualitet)] impliserer «personlig uavhengighet og selvrealisering». *Individualisme* fører til at den sosiale enhet blir løsere [...]. Men hvis *individualiteten* utslettes (kanskje i den hensikt å få bukt med individualismen), blir resultatet bare en falsk enhet; en kapitulasjon for den offentlige mening.



(Hargreaves, 1996, s. 186)

Individualisme er med andre ord en måte å betrakte mønsteret i relasjonene mellom individene, mens individualitet er i større grad en egenskap ved individet. Dette setter Hargreaves i sammenheng med begrepet *kjetteri*<sup>2</sup>. Individualitet som selvvalgt individualisme representerer på mange måter av retten til prinsippfast uenighet eller meningsavvik. Individualitetens rolle i selvvalgt individualisme er en utøvelse av retten til å ta uavhengige vurderinger, og å vise skjønn. Det innebærer også en rett til kreativitet og å vise initiativ. Dette sammenfaller i stor grad med meningsinnholdet i begrepet *autonomi*<sup>3</sup>, og er ifølge Hargreaves et viktig aspekt av ethvert fellesskap som sikter på å opprettholde trivsel og en følelse av dyktighet. Kjetteriet utgjør også en nødvendig forutsetning for utvikling. Den enkelte læreren må kritisk tenke, vurdere og handle, samtidig som at kollektivet vil ønske at den enkelte skal underlegge seg gruppens overbevisninger. Dette spenningsforholdet er en forutsetning for analyse og endring i kollektivet – uten motstand innad vil ikke nye idéer eller analyser kunne fremmes, hvilket resulterer i en opprettholdelse av det som er bekvemt, uten at det finnes endringspotensiale. Altså må individualitet ses på som et nødvendig trekk i en skolekultur, hvor skolen søker å ha et kritisk blikk på egen praksis (Hargreaves, 1996, s. 171;186-189).

Det siste aspektet av selvvalgt individualisme er *å få lov til å være alene*. (3) Hargreaves beskriver selvvalgt ensomhet som en preferanse hos den enkelte læreren, som handler om de forbigående lommene av enerom i arbeidshverdagen. I likhet med hvordan individualiteten har blitt ofret i forsøket på å komme individualisme til livs, har gjerne retten til å få være alene blitt ofret i forsøket på å utrydde privatisme (et aspekt av individualisme) i skolen. Å få lov til å være alene handler om individuelle preferanser, og nødvendig ro for kreativitet og tenkearbeid. At lærerne har «sin egen tid» som de selv kan disponere knytter seg til denne retten (Hargreaves, 1996, s. 189-191).

Individualisme trenger altså ikke å være et negativt trekk ved en skolekultur, ettersom det ikke alltid er splittende eller et hinder for samarbeid. Det må likevel nevnes at alle de overnevnte

---

<sup>2</sup> Hargreaves beskriver kjetteriet som å skulle sette spørsmålstegn ved det etablerte. Den enkelte må tenke selv, men gruppen ønsker at medlemmene ukritisk skal gjengi de overbevisningene som er gjeldende i gruppen. Dette kaller Hargreaves «kjetteriets konstante struktur», og illustrerer spenningsforholdet mellom det enkelte individets skjønn og kollektivets krav om forpliktelse (Hargreaves, 1996, s. 171).

<sup>3</sup> Gagné og Deci definerer autonomi som «endorsing one's actions at the highest level of reflection», og knytter det til mulighet til å vise skjønn, og behovet for å oppleve seg kompetent og uavhengig (Gagné & Deci, 2005, s. 34).

formene for individualisme har et slikt negativt potensiale, også selvvalgt individualisme. Om individualismen er hensiktsmessig eller problematisk avhenger i stor grad av hva individualismen er bygget på, grunnene til at lærerne selv deltar i den, og hva den fører til av konsekvenser for lærernes praksis.

### 2.3.3 Ledelse for samarbeid

Jorunn Møller (2006) beskriver i sin gjennomgang av ledelse i anerkjente norske skoler, som en relasjon til andre:

[...] der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Den makt en overordnet har i kraft av sin stilling, regulert gjennom lover og de belønnings- og tvangsmidler som kan settes inn, vil påvirke de reelle mulighetene for å gripe styrende inn overfor andre.

(Møller, 2006, s. 30-31)

Samtidig eksisterer det i alle organisasjoner flere former for makt, der noen er fullstendig tillitsbasert. Ledere i skolen er dermed avhengige av å legitimere handlingsrommet for utøvelse av makt og autoritet overfor kollegiet, og det krever at lederen opererer på grunnlag av delte gjensidige forståelser av normer på arbeidsplassen. Så lenge ledelsen følger normene, vil kollegiet oppfatte maktposisjonen til ledelsen som legitim. Dette betegner Møller som *et relasjonelt perspektiv* på ledelse, med fokus på interaksjon og samhandlinger. Nøkkelen, skriver hun, til å forstå ledelsespraksis handler om å forstå «hvordan ledelsespraksis etablerer seg ut fra individenes kontinuerlige forsøk på å forhandle frem sine relasjoner med situasjonene de er i». Spørsmålet om legitimitet, som endrer seg og reforhandles i møte med de andre aktørene i kollegiet, er dermed helt grunnleggende for ledelsens maktutøvelse. (Møller, 2006, s. 30-31).

Otto Laurits Fuglestad (2006) hevder i sin studie at ledelsespraksis i den norske skolen som helhet faller innenfor et relasjonelt perspektiv og kjennetegnes av arbeid med skolekultur. Dette arbeidet fremstår som et samarbeidsprosjekt – i relasjonen mellom rektor og mellomledere tar det form som samarbeid om de ulike ledelsesoppgavene og utvikling av skolen. Ledelsens praksis opptrer som en del av relasjonene og samhandlingene ved skolen, ikke som en individuell leders enkeltvis handlinger og beslutninger. Skolekulturen hører altså ikke bare lærerne til, da ledelsen er en integrert del av kollegiet i den forstand. Arbeidet med kulturen er ett av fem tema som ifølge Fuglestads studie er tydelig representerte i skoleledelse i Norge, og er det temaet som samler de øvrige fire. Norsk ledelses arbeid med

skolekultur omfatter altså fire punkter: fokus på læring og utvikling; makt og innvirkning, tillit og legitimitet; strukturer for samarbeid og ledelse; og verdiaspektet ved ledelse.

Postholm og Rokkones (2012) viser til forskning som plasserer ledelsens rolle i utviklingsarbeid og samarbeid for læring som tilrettelegger, men hvor målsetningene for arbeidet bør settes av deltakerne selv. Læringsprosessene må være selvstendig, ved at lærerne har mulighet til å definere hvilken retning og hvilke mål arbeidet skal ha. Ledelsens rolle i dette blir i hovedsak å muliggjøre, gjennom organisatoriske tiltak og sørge for tilgang til interne og eksterne ressurser.

## 2.4 Typer skolekulturer

Kulturell form beskrives gjerne arketyrisk i faglitteraturen, altså at en fremstiller kulturene som rendyrkede kategorier eller samlinger av typiske mønstre som utgjør en tydelig helhet. Mange slike beskrivelser tar derfor form som idealer. I virkeligheten vil en skolekultur aldri være identisk med slike arketyriske formbeskrivelser, men befinner seg et sted i nærheten av eller mellom ulike arketyriske formbeskrivelser: virkeligheten er mer kompleks enn teoriboken. En skolekultur vil derfor kunne ha trekk fra både den ene og den andre typen skolekultur om vi sammenligner kun med litteraturen. Spørsmålet er altså ikke om skolen oppfyller visse krav for å kunne defineres som en kultur av en spesifikk type, men om skolekulturen deres kan sies å være orientert i retning av den ene eller den andre formbeskrivelsen. Slik sett er ikke formbeskrivelsene en liste kriterier som en kan klassifisere en skolekultur etter, men snarere en samling trekk som virkelighetens skolekulturer har mer eller mindre til felles med.

De følgende skolekulturbeskrivelsene har det til felles at de kan bidra til å belyse de videre beskrivelsene av Øverengas kulturtrekk. Jeg presenterer dem her som separate beskrivelser snarere enn å drøfte dem innbyrdes, og bruker disse som grunnlag for drøftingen av skolekulturen til Øverenga i de analytiske kapitlene.

### 2.4.1 Lærerstyrt samarbeid – Hargreaves sin samarbeidskultur

Hargreaves (1996; 2004) bruker begrepet *samarbeidskultur* om skoler der samarbeidet har en sentral plass i arbeidet i positiv forstand. Samarbeidet i en samarbeidskultur preges av *spontanitet*, og organisering av samarbeid tar form som tilrettelegging for lærernes praksis heller enn planlegging av samarbeid. Samarbeid er følgelig sjelden en aktivitet som er innført i timeplanen, selv om dette også kan forekomme i en samarbeidskultur. Relatert til dette er

også samarbeidet i en samarbeidskultur preget av *frivillighet*. Det er lærerne selv som ønsker, tar initiativ til, og ser nytten av samarbeidet. Samarbeidets utspring og opprettholdelse kommer fra kollegiet, ikke planer eller administrativ tvang.

I en samarbeidskultur er samarbeidet *omfattende i tid og rom*. Lærerne opplever det som en nødvendig og naturlig del av arbeidshverdagen, og de deltar i det ved små, korte, nærmest umerkelige uformelle møter. Det uformelle samarbeidet skjer hele tiden og dominerer måten lærerne løser arbeidsoppgaver på, og oppleves som vesentlig for det daglige arbeidet. Utveksling av undervisningsmidler og felles planlegging er en norm for lærernes praksis. Mange steder deltar lærerne i felles arbeid i klasserommet, f.eks. fellesundervisning.

Til sist er samarbeidet orientert mot *utvikling*. Da det springer ut fra lærernes egne ønsker om å arbeide sammen, fokuserer samarbeidet først og fremst på å utvikle og følge opp lærernes egne initiativer, eller å følge opp initiativer utenfra som de selv støtter. Lærerne bestemmer selv hva de samarbeider om, og hvorfor – de gjennomfører sine egne målsetninger, ikke andres. Målsetningene retter seg mot hva som kan forbedre læring og undervisning. Sammen med at samarbeidet forekommer spontant, ikke planlagt, kan dette kan føre til at samarbeidet blir *uforutsigbart*. Resultatene av utviklingsarbeid kan være usynlige eller uforutsigbare for de som ikke aktivt deltar i det, noe som kan føre til administrativ forvirring – særlig på sterkt sentralstyrte skoler der beslutninger knyttet til vurdering og læreplaner kommer fra sentralt hold.

Kollegiet i en samarbeidskultur er preget av at ledelsen oppmuntrer til å arbeide og være sammen, og administrative tiltak fremmer samarbeid ved å tilrettelegge for lærernes praksis. Relasjonene i kollegiet er stabile og bygget på en samlet fellesskapsfølelse, tillit og støtte. Videreutdanning er orientert mot team, og skjer helst på skolens områder (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004).

### **2.4.2 Når samarbeid er skadelig: balkanisering og påtvunget kollegialitet**

Samarbeid trenger ikke være positivt. Hargreaves (1996; 2004) viser til to kulturelle former, påtvunget kollegialitet og balkanisering, som spesielt skadelige.

Påtvunget kollegialitet kjennetegnes av utstrakt samarbeid, men uten spontanitet eller frivillighet. Samarbeid er påtvunget fra ledelsen, det er planlagt og administrativt styrt, og tiltak fremmer mer av et kontrollert og forutsigbart samarbeid hvor målsetningene er satt på forhånd. Dette samarbeidet representerer en trygg og forutsigbar (administrativt sett)

simulering av samarbeid (om man sammenligner med den foregående beskrivelsen av samarbeidskultur). Utbyttet av samarbeidet er her begrenset som en følge at det konstruerte, simulerte samarbeidet stenger ute det spontane, frivillige samarbeidet. I denne formen for skolekultur marginaliserer og kveler strukturene alle forsøk på eget initiativ eller nyvinning fra deltakernes side.

*Balkanisering* representerer en skolekultur der medlemmene er fordelt i ulike grupperinger som har et skarpt skille mellom hverandre. Gruppene står i konkurranse med hverandre, og ressurser og makt er ujevnt fordelt. Innad i grupperingene kan lærerne oppleve både tillit og støtte, og delta i utstrakt samarbeid, men konfliktnivået mellom gruppene gjør at samarbeidet forblir i den enkelte gruppe, og dermed ikke kommer til nytte for hele kollektivet.

Balkanisering preges dermed både av samarbeid, som innad i hver gruppering kan være svært positivt, men også fravær av samarbeid (konkurranse) mellom ulike grupperinger (Hargreaves, 1996, s. 195-249).

### **2.4.3 Harmonikultur og læringskultur – et motsetningsforhold**

Bjørn Overland beskriver to kulturformer som er motsetninger av hverandre, harmonikultur og læringskultur. Disse kulturene har motstridende trekk, som jeg har valgt å oppsummere som følger:

### Harmonikultur

- Kontroll og styring sentrale elementer.
- Utviklingsarbeid og lærere kan styres og kontrolleres.
- Unngå ubehagelige situasjoner, som kritikk eller ubehagelig informasjon.
- Enkeltkretslæring – bedre i det samme, gjør mer av det samme.
- Begrenset profesjonalitet: mangel på tilstrekkelig etisk eller didaktisk kunnskap, og liten evne til dypere refleksjon.
- Preget av individualisme.
- Preget av her-og-nå-orientering i tid.
- Kan fremstå som rigid.
- Kan ha innslag av privatpraktisering.

### Læringskultur

- Valg og informasjon, og medbestemmelse er sentralt.
- Læringsprosess kan ikke ledes på en slik måte at ledelsen har kontroll.
- Ikke forsvarspreget kultur, men undersøkende, reflekterende og evaluerende. Mot til kritikk anerkjennes og verdsettes.
- Systematisk informasjon om hvordan virksomheten fungerer er sentralt.
- Nødvendige endringer for å forbedre praksis iverksettes på bakgrunn av innhentet informasjon.
- Informasjon er tilgjengelig for andre, og valg begrunnes.
- Samarbeid har en sentral plass, og kjennetegnes av framtidsoverretning og fleksibilitet.
- Lærerne har rom for å ta selvstendige valg og diskutere åpent.
- Sårbarhet og åpenhet for forandring er en styrke.

*(Overland, Bjørn, i Damsgaard, 2010, s. 141-142)*

Disse to kulturarketyper står i et motsetningsforhold til hverandre, hvor en skoles kultur vil kunne befinne seg et sted langs aksene mellom disse polene. Om vi sammenligner med de foregående beskrivelsene av samarbeidskultur, påtvunget kollegialitet og balkanisering (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004), kan vi se at innholdet i dem overlapper til en viss grad med harmonikultur og læringskultur. En særlig sentral distinksjon mellom dem er fokuset på analyse og læring. Et relevant begrep i denne modellen er enkeltkretslæring, altså at lærings- og endringsarbeid unnlater å utfordre det gjeldende, med det resultat at årsakene til utfordringer vedvarer selv om skolen endrer seg for å få bukt med det. Enkeltkretslæring resulterer altså i mer av det samme, og kan sammenlignes med dobbelkretslæring (setter spørsmålsteget til grunnleggende forutsetninger og styrende faktorer), og metalæring (at en lærer også av læringsprosessen (Irgens, 2011, s. 98-99).

## 2.5 Oppsummering

Jeg har i denne delen redegjort for hva skolekultur består av, og hvordan samarbeid inngår i skolekulturen. I den sammenheng har jeg presentert ulike måter samarbeid kan inngå i en skolekultur på.

Skolekultur kan deles opp i delene innhold, uttrykk og form. Innholdet i en skolekultur representerer de grunnleggende verdier, antakelser, normer og virkelighetsforståelser som finnes i kulturen, og uttrykket er hvordan disse verdien kan sees i praksis. Disse delene står i et gjensidig påvirkningsforhold. Kulturens form består av klynger av tema eller mønstre som finnes i kulturens innhold og uttrykk. Skolekultur utgjør et potensiale for kvalitet i skolen, hvor samarbeid kan bidra til at skoler utnytter seg maksimalt av dette potensialet.

Tilstedeværelse av samarbeid trenger ikke medføre høy kvalitet ved en skole, og kan ha høy eller lav kvalitet. Det skilles mellom samarbeid preget av koordinering (utføring av løpende arbeidsoppgaver) og profesjonelt samarbeid (knyttet til utvikling av praksis). Samarbeid kan også være preget av negativ eller positiv gjensidig avhengighet, som er et trekk ved relasjonen mellom samarbeidspartnerne. Jeg legger til grunn i det videre i denne teksten at samarbeid som sammenfaller med beskrivelsen av profesjonelt samarbeid, og som er preget av positiv gjensidig avhengighet, regnes som samarbeid av høy kvalitet (altså som utnytter potensialet i samarbeid maksimalt).

Samarbeid innebærer et kollektivt arbeid. Forståelsen av individet og dets handlingsrom på overordnet plan er derfor vesentlig når det kommer til hvilket samarbeid som har økologiske forutsetninger for å finne sted. Individualisme har gjerne vært et trekk ved skolekultur som det har vært ønsket å fjerne, og er her blitt presentert i tre former: tvungen, strategisk og selvvalgt individualisme. Disse formene har ulikt samspill med samarbeidet ved skolene; tvungen og strategisk individualisme assosieres med et generelt fravær av samarbeid på grunn av manglende muligheter til å samarbeide, mens selvvalgt individualisme kan forekomme i skolekulturer med velutviklet samarbeid. Individualisme er altså ikke nødvendigvis assosiert med noe negativt. I sammenheng med begrepet individualisme er også spenningsforholdet privat – profesjonell presentert, hvor profesjonell atferd forstås som å kritisk vurdere hvilke deler av sitt private jeg en tillater på arbeidsstedet. Begge disse perspektivene bidrar til å fremheve hvordan samarbeid av høy kvalitet, *profesjonelt samarbeid*, forutsetter at den enkelte lærer er bevisst sitt forhold til kollektivet ved skolen.

Videre presenteres hvordan skoleledelsen kan ses i samspill med skolekulturen, og hvilke trekk som finnes i ledelsen ved skoler som evner å fremme et sterkt og lærende kollektiv. Til sist har jeg valgt å presentere noen perspektiver på ulike skolekulturers form, med henvisning til Hargreaves (Hargreaves, 1996) og Damsgaard (2010). Disse beskrivelsene bidrar til å illustrere hvordan samarbeid, også der det er utstrakt, ikke trenger å bety at samarbeidet er av høy kvalitet eller til gunst for skolen.



## Kapittel 3: Metode

Denne studien benytter seg av kvalitativ metode. Ifølge Nilssen (2012) er *transparens* et kriterium for en kvalitativ studies kvalitet. Kvalitativ metode er gjerne preget av uforutsigbarhet. I mangel på veletablerte arbeidsmetoder, oppskrifter og kart er det nødvendig å beskrive hvordan forskeren kom frem til svaret på forskningsspørsmålet, slik at dette kan forstås av leseren. Forskeren er sin egen forsknings viktigste verktøy: det er forskeren som har tolket, og grunnlaget for tolkningen må dermed tydeliggjøres. Beskrivelsen av forskningens metodiske arbeid skal bidra til at det er mulig å forstå, og til en viss grad ettergå, det som er gjort, slik at kvaliteten på forskerarbeidet kan vurderes. (Nilssen, 2012, s. 154-157).

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i innsamlingen og analysen av datamaterialet, og hvilke metodiske og etiske betraktninger som ligger til grunn for valgene jeg har tatt. Jeg vil også redegjøre for hvilken rolle min tilstedeværelse har spilt i innsamlingen av datamaterialet, og de forforståelsene jeg har tatt med meg inn i analyse- og tolkningsarbeidet.

Jeg har valgt å dele kapitlet inn i fire underdeler. 3.1 beskriver hvilket planleggingsarbeid jeg gjorde før datainnsamlingen ble foretatt, mens 3.2 beskriver hvordan datainnsamlingen og den innledende behandlingen av materialet ble gjennomført. Del 3.3 beskriver analysearbeidet mitt, og del 3.4 redegjør for mine etiske betraktninger og en redegjørelse for hvordan forforståelsene mine har påvirket analyseprosessen.

### 3.1 Valg av tilnærming og design

Hvilken metodisk tilnærming som best kan passe studien bestemmes av problemstillingens utforming. Med min problemstilling ønsker jeg å beskrive hvordan samarbeidet til lærerne ved Øverenga er en del av skolens kultur. Det setter fokuset for arbeidet på menneskelige samhandlinger, og jeg valgte derfor kvalitativ metode for å besvare forskningsspørsmålet. En kvalitativ studie, skriver Postholm (2010), har nettopp menneskelige prosesser og samspill i fokus. Slik forskning søker å beskrive og forstå den menneskelige opplevelsen av virkeligheten, fremfor å forklare årsaksforholdene i den. Postholm mener at all kvalitativ forskning legger den konstruktivistiske virkelighetsforståelsen til grunn, som innebærer at kunnskap, forståelse og mening skapes og endres i sosial interaksjon mellom mennesker (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Kultur, forstått som skapt gjennom menneskers samhandlinger og relasjoner, har også den konstruktivistiske virkelighetsforståelsen som

utgangspunkt (Ehn & Löfgren, 2002; Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2010). Overlappet mellom problemstillingens tematikk og de virkelighetsparadigmer som kvalitativ forskning er bygget på gjorde at kvalitativ forskning ble et naturlig valg for å besvare en problemstilling som søker å beskrive og undersøke kultur. Innenfor kvalitativ metode falt deretter valget på retningen etnografi, av mange av de samme årsakene som nevnt ovenfor.

Etnografien har sitt utspring i antropologien, men er nå som studieform brukt i mange ulike disipliner, inkludert skoleforskningen. Ehn og Löfgren beskriver en av kulturanalysens viktigste oppgaver som å undersøke en kultur i detalj, deriblant spenningene som eksisterer i en gruppe menneskers virkelighet, for eksempel mellom kulturen og samfunnsstrukturer; individuelle erfaringer og kollektive mønstre; og forfektede og uttrykkede verdier (2002).

Denne studien er ikke en fullbyrdet etnografisk studie i omfang. Da etnografiske studier kan være svært omfattende i tid og rom, og ofte har fokus på et overordnet nivå (f.eks. en beskrivelse av et helt folk eller en hel yrkesgruppe), har jeg valgt et mikroetnografisk design på oppgaven, med fokus på en enkelt skoles kultur. Postholm beskriver en mikroetnografisk studie som en etnografisk studie på mikronivå. Det innebærer at den studerte kulturen ikke gjelder et helt folk eller et helt samfunn, men en mindre kontekst - for eksempel en enkelt skole. Dette gjør den mer passende for masteroppgaveformatet (Postholm, 2010, s. 48-49). Mikroetnografiske studier har som hensikt å beskrive en kultur, og innebærer å studere deltakernes daglige aktiviteter i den konteksten de naturlig utspiller seg i.

### **3.1.1 Utforming og avgrensning av problemstilling**

To kjennetegn ved kvalitative studier er det som Nilssen (2012) betegner som «ongoing analysis» og «emergent design». De innebærer henholdsvis at analysen starter med en gang og fortsetter hele tiden i forskningsarbeidet, og at studiens design kan endre seg underveis. Forskeren kan planlegge innsamling av datamateriale og analysemetoder basert på de forståelsene hun har av temaet de skal undersøke, men hun kan ikke vite sikkert hvor forskningen vil ta henne før hun faktisk har påbegynt datainnsamlingen (Nilssen, 2012, s. 25). Det var derfor nødvendig at de innledende spørsmålene hadde rom for denne uforutsigbarheten. Min beskrivelse av fokuset for studien i min første henvendelse til Øverenga illustrerer godt hvor åpen problemstillingen min var i begynnelsen:

Forskningsprosjektet mitt har læreres samarbeidskultur på skolenivå som hovedfokus, og vil munne ut i min masteroppgave. Formålet med studien er å kartlegge hvordan samarbeidskulturen ved skolen er organisert (formelt og

uformelt) og hvordan den kommer til uttrykk i lærernes yrkesutøvelse. Jeg ønsker å knytte undertemaet profesjonalitet opp til funnene mine i videre drøfting.

*Vedlegg 1: Første henvendelse til skolen*

Det åpne fokuset tilspisset seg kort tid etter at innsamlingen av datamaterialet var påbegynt, da jeg innså at jeg måtte revurdere begrepet *samarbeidskultur* og heller dele begrepet i to komponenter.

Hammersley og Atkinson påpeker at hele prosessen i kvalitativ forskning, inkludert arbeidet med problemstillingen, gjerne tar form som en trakt som hele tiden tilspisser seg i løpet av at arbeidet skrider frem. Problemstillingens rekkevidde og struktur bør gjennomgås som en del av de jevnlige refleksjonene forskeren gjør seg i løpet av feltforskningen. Dette vekslende fokuset mellom datamateriale og problemstilling kan innebære at man går fra åpent å beskrive ens observasjoner, til å utvikle og teste analytiske slutninger og teorier. Dette fører igjen til endringer i problemstillingen og datainnsamlingens fokus (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 59-65;233-236). Traktstrukturen som den Hammersley og Atkinson beskriver er svært lik hvordan Postholm beskriver endringer i fokus for datainnsamlingen. Ifølge henne har datainnsamlingen gjerne et bredt fokus innledningsvis, men vil etter hvert gå inn i en spiral hvor både innledende og nye antakelser blir bekreftet eller avkreftet. Det gir både problemstillingen og den videre datainnsamlingen og analysen et stadig mer spisset fokus (Postholm, 2010, s. 59).

Problemstillingen, datainnsamlingen og analysen har dermed stått i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre gjennom hele arbeidet, og det følger at én av delene ikke har stått ferdig før de andre også har gjort det. Mine endringer i problemstillingen har i hovedsak bestått av presiseringer, og av å tilføre eller forkaste mulige vinklinger og underspørsmål der nødvendig. Den endelige problemstillingen presenterte jeg i kapittel 1.2 (side 5), men jeg velger å gjengi også den her for å illustrere hvordan den har endret seg fra mitt i fokus:

#### **Hva kjennetegner Øverenga og Øverengas samarbeid?**

- Hva kjennetegner innholdet i Øverengas skolekultur?
- *Hva kjennetegner samarbeidet i praksis?*
- *Hvilken verdi og funksjon har samarbeidet for lærerne?*
- Hvilke spesielt fremtredende vilkår finnes for samarbeidet ved Øverenga?

### 3.1.2 Utvalg og kontakt med deltakere

Øverenga skole ble valgt som en egnet skole for dette prosjektet av flere grunner, deriblant min egen erfaring med skolen. I løpet av mine lærerstudier var jeg i en av praksisperiodene student ved Øverenga. Disse erfaringene gjorde at jeg hadde kjennskap til skolens indre virke, og dermed lettere kunne vurdere om den var aktuell for studien. Det er i etnografiske studier normalt å velge et forskningssted som kan bidra til å belyse tema som utforskes (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 66-74; Nilssen, 2012, s. 23). Ettersom forskningens hensikt var å få en forståelse for hvordan skolekulturen på en skole behandlet samarbeid, var det naturlig å velge en skole hvor jeg hadde inntrykk av at samarbeidets karakter og omfang kunne lære meg noe. Dette betegner Postholm som hensiktsmessig utvalg (Postholm, 2010, s. 143).

I løpet av planleggingen av studien kontaktet jeg rektor ved Øverenga og avtalte et møte for å presentere studien jeg ønsket å gjennomføre. I presentasjonen gjorde jeg rede for hva hensikten med studien var, hvilket tidsforløp som var planlagt, hvilke datainnsamlingsmetoder jeg tenkte å benytte, hvordan jeg så for meg at min rolle ville være i utførelsen, og hvordan resultatene skulle presenteres. Dette var også formulert skriftlig i et skriv til rektor (Vedlegg 1: Første henvendelse til skolen (desember 2012)). På en senere anledning møtte jeg ham og tok med et forslag til en skriftlig avtale om forskningsadgang, som ble signert. Avtalen refererte til informasjonen gitt i den overnevnte presentasjonen, og spesifiserte forpliktelser fra skolens og forskerens side (Vedlegg 2: Avtale om forskningsadgang). Kort tid etter at avtalen om forskningsadgang ved Øverenga var avtalt startet innsamlingen av datamaterialet opp. Jeg og prosjektet mitt ble da presentert i fellestid for lærerne, slik at de var klar over forskningens hensikt og hvordan datainnsamlingen skulle foregå.

Forløpet av mitt forskningsprosjekt har ikke vært etter den opprinnelige planen, hva gjelder problemstilling eller tidsplan. Da jeg påbegynte studiet var jeg heltidsstudent, men fikk tilbud om – og takket ja til – full jobb i løpet av våren 2013. Fullføringen av arbeidet har dermed strukket seg lenger ut i tid enn jeg informerte skolen om i første omgang. Etter hvert som at tidsplanen har endret seg har jeg vært i kontakt med rektor ved skolen ved et par anledninger angående resultatet og tidspunkt for fullføring. Denne ferdige teksten kommer Øverenga i hende to år etter at det ble forespeilet at prosjektet skulle være avsluttet.

### 3.2 Innsamling av datamateriale

I etnografisk forskning kan forskeren benytte seg av alle mulige datainnsamlingsstrategier, men særlig vekt på observasjoner er vanlig. I tillegg er det normalt å gjennomføre intervjuer og å studere kulturelle produkter eller objekter (som kan være alt fra dokumenter, til kleskode eller arkitektur) (Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2010, s. 45-49). Jeg vurderte det slik at observasjoner alene ikke ville kunne besvare problemstillingen, da de ikke ville gi meg tilstrekkelig grunnlag for å forstå lærernes tenkesett og opplevelser. Intervjuer med ansatte ved skolen ville gi meg innsikt i hvordan lærerne tenkte, begrunnet, og opplevde handlingene som utspilte seg i observasjonsnotatene mine, og dermed raskt gi meg bedre grunnlag til å forstå samhandlingene fra deltakernes synspunkt (det emiske perspektivet). Jeg valgte derfor å samle inn materiale både ved hjelp av observasjoner og intervjuer. I tillegg ønsket jeg å bruke dokumenter der skolen selv beskrev sitt arbeid, da det – i likhet med intervjuene – ble en ytterligere kilde til å belyse perspektivet til de ansatte ved skolen. Disse tre kildene har alle kunnet tilby meg ulik informasjon, og har måttet behandles ulikt av meg. Størrelsen på datamaterialet har vært formidabelt – til sammen har jeg gjennomført litt over 40 timer observasjon, fem intervjuer og bearbeidet en håndfull dokumenter. Jeg velger først å beskrive hvordan disse ulike formene for data har bidratt til det totale datamaterialet mitt, og går deretter nærmere inn på gjennomføringen av innsamlingen.

Observasjoner utgjør kjernedataene for feltforskeren, og er den kanskje eldste av datainnsamlingsstrategier. Målet i en etnografisk studie er å observere fenomenet eller kulturen i dens naturlige kontekst, i denne studiens tilfelle arbeidshverdagen til lærerne (Postholm, 2010, s. 142). Hammersley og Atkinson påpeker at «objektene» man observerer i samfunnsforskning som oftest er mennesker, som jo er subjekter med sine egne virkelighetsforståelser og -beskrivelser. Denne deltakerkunnskapen er verdifull for feltforskeren, og Hammersley og Atkinson bruker ordet «beretninger» for de hendelser og dialoger feltforskeren observerer i løpet av datainnsamlingen. Deltakere tilbyr deltakerberetninger til forskeren, uoppfordret eller oppfordret, og gir dem til andre deltakere i kulturen gjennom daglige samtaler. Gjennom beretningene informerer deltakerne forskeren om miljøet, deltakernes virkelighetsoppfatninger og perspektiver, og følelsesliv (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 151-155). Observasjonene kan, hvis vi returnerer til definisjonen av kultur som et resultat av menneskers samhandlinger, bidra til å belyse kulturen ved å dokumentere nettopp hvilke samhandlinger som finnes i kulturen, hvilken rolle og funksjon de har, og hvordan deltakerne betrakter og behandler dem.

Intervjuene jeg har gjennomført har også vært en svært verdifull del av datamaterialet. Ettersom jeg ikke var ansatt ved skolen selv var jeg det som Postholm og Nilssen beskriver som en «outsider», uten mulighet til å nærme meg deltakerne (Postholm, 2010, s. 64-66). Intervjuene bidro til å gjøre opp for denne manglende innsikten ved å gi meg et innblikk i hvordan deltakerne selv beskrev sine hverdagsopplevelser, og hva de følte og tenkte om sin egen diskusjon og samhandlingene de deltok i til vanlig. Ettersom fremhevingen av deltakernes perspektiv (det emiske perspektivet) er sentralt i kvalitativ forskning, var intervjuene spesielt verdifulle for å sikre at dette ikke gikk tapt i de analytiske slutningene jeg gjorde meg på grunnlag av observasjonene.

Alle de kulturelle objektene jeg har studert, foruten ett, har vært produkter av kulturen, altså at deltakerne selv har skapt dem, som individer eller sammen. Enkelte av dokumentene har sågar vært kollektive eller overordnede produkter som er produsert av ledelsen, mens andre igjen har vært enkeltlæreres referater av møter. Disse har gitt meg et innblikk i hvordan kollegiet ved Øverenga selv velger å ordlegge seg, og hva de fremhever som viktig fra de møtene jeg har hatt referat fra. Mange av møtene har jeg mitt eget referat fra, som gir meg et sammenligningsgrunnlag som kan kontrollere mine egne slutninger, og som kan belyse hvilke vektlegginger som gjøres av kollegiet. Studiet av arkitekturen, innredning og andre trekk ved kollegiets fysiske omgivelser har bidratt til å belyse kulturen på liknende måter som observasjonene har.

Den etnografiske forskeren fortsetter å samle inn data inntil hun har mulighet til å forstå handlingene som studeres fra deltakernes synspunkt (det emiske perspektivet), og til datamaterialet ikke lenger tilfører ny informasjon (Hammersley & Atkinson, 1996; Postholm, 2010). Jeg satte derfor ikke noe strengt sluttidspunkt for datainnsamlingen på forhånd. Jeg startet observasjonene mine åpent og fortsatte til jeg fikk følelsen av at materialet og notatene mine gjentok seg selv ganske mye. Observasjonene ble avsluttet i juni 2013. De siste intervjuene ble gjort på våren i 2014, da jeg ønsket å gjennomføre et visst antall intervjuer, for å sikre grunnleggende representasjon på tvers av trinnene. Etter disse intervjuene var datainnsamlingen avsluttet. I de videre delene vil jeg beskrive fremgangsmåten min for innsamling av ulike typer materiale.

### **3.2.1 Observasjon**

Våren 2013 observerte jeg ved en rekke anledninger på Øverenga skole. Arbeidet strakk seg over elleve uker. Observasjonene ble gjort i møter, på personalrommene, og i ganger og på

arbeidsrom. Brorparten av observasjonene ble gjort i møtetid, relativt jevnt fordelt på de møtene jeg hadde tilgang på. Flere av møtene er for enkelte trinn av gangen, og jeg har en relativt jevn fordeling også der. Skjevhet skyldes i hovedsak avlysninger og flytting av møter. Noen møter ble også spesielt ofte avlyst. Det er derfor en viss overvekt av enkelte møter og trinn der jeg har flest observasjoner:

	På tvers	Trinn A	Trinn B	Trinn C	Totalt	Å min.	Total lengde
Fellesmøte	7	0	0	0	7	60	420
Trinnmøte	--	4	4	5	13	35	455
Seksjonsmøte	2	6	3	4	15	60	900
Klasselærerråd	--	1	1	1	3	30	90
Møter i utviklingsgruppa	1	0	0	0	1	90	90
Ad-hoc-møter	0	0	1	1	2	15	30
Andre møter	1	1	0	1	3	35	105
Observasjon i ganger	2	2	2	1	7	20	240
Observasjon på personalrom	3	0	0	0	3	25	75
Observasjon på arbeidsrom	0	2	2	2	6	25	150
<b>Totalt</b>	7	16	13	15	51	--	2555

**Tabell 1: Oversikt over observasjoner**

I mange tilfeller er lengden på observasjonene estimert til omtrentlige tall, da jeg noterte dato og sted for observasjonene, men ikke nøyaktige klokkeslett. Jeg vet imidlertid av erfaring hvilken lengde møtene var tiltenkt, og hvor lenge de vanligvis varte, da dette var timeplanfestet. Totalt utgjør observasjonene mine omtrent 42 timer.

Jeg startet opp datainnsamlingene med observasjonene. Forskeren i studier som benytter seg av observasjon må ta høyde for at hennes tilstedeværelse kan påvirke forskningsdeltakerne, og det var derfor nødvendig med en avklaring om min funksjon i forkant av at observasjonene begynte. Som nevnt fikk jeg anledning, etter en introduksjon av rektor, til å presentere formålet med observasjonene og studien min for lærerne ved skolen på et fellesmøte. Deretter begynte observasjonene, og jeg valgte en sitteplass i ytterkanten av rommet og begynte å skrive observasjonsnotater. Jeg skrev observasjonsnotatene for hånd i en egen notatbok som var tiltenkt kun det formålet.

Den første observasjonsøkten hadde jeg et åpent fokus, med hensikt om å notere meg hva deltakerne foretok seg rent fysisk – hva snakket de om, og hvordan snakket de om det? I min problemstilling er det fokus på et fenomen der samhandlinger og relasjoner er sentralt, og samhandlingene blir derfor tilsvarende sentrale i mine observasjoner. Analytiske tanker og ideer som dukket opp underveis skrev jeg ned på en egen side i boken. Etter observasjonene var over for dagen og jeg hadde gått hjem leste jeg gjennom notatene, renskrev dem til digital form og tilførte eventuelle tanker som oppsto mens jeg enda hadde observasjonene friskt i minnet. Deretter valgte jeg fokuset mitt for neste observasjonsøkt. De digitale dokumentene ble også lastet inn i NVivo, ordnet kronologisk og klassifisert (dato, sted, hvem som deltok, type situasjon/møte).

Rytmen med å observere, renskrive og bestemme fokus har jeg i det store og det hele brukt i løpet av observasjonene, med noen unntak og forglemmelser. Jeg måtte flere ganger returnere til fokus jeg hadde dekket tidligere for å få mer utfyllende informasjon, særlig de foki jeg hadde i begynnelsen av observasjonene. Notatboken har vært et verktøy i seg selv, og verdien av å bla frem og tilbake på jakt etter ideer har vært stor. Måten jeg skrev ned notatene på varierte i form fra gang til gang, alt etter hva som var fokus for økten. Noen ganger var jeg interessert i tematikken lærerne arbeidet om, og jeg skrev ned et tematisk referat over hva de gikk gjennom og arbeidet med. Andre ganger ønsket jeg å observere fysisk atferd, og hadde en todeling med kommentarer og klargjøringer på den ene siden, og atferdsbeskrivelser på den andre. I mange sammenhenger tegnet jeg sitteplass-figurer, og på dem enkle kommunikasjonskart som viste hvem som snakket med hvem, en metode jeg lærte som gruppefasilitator i faget Eksperter i Team ved NTNU. I alle observasjonsnotatene noterte jeg småtanker og «NB!» eller «OBS!» og en kort kommentar i margin av arket der jeg fikk følelsen av at noe spesielt viktig skjedde.

Et tilbakeblikk på mine observasjonsnotater viser at disse blir stadig kortere eller mer konkrete etter hvert. I begynnelsen var notatene mine lange og svært detaljerte, og hvis jeg var i tvil om noe var relevant, skrev jeg det ned. I noen av observasjonsnotatene bruker jeg gjentakende formuleringer som jeg i det påfølgende analysearbeidet har brukt som koder, for eksempel «Deling og deltakelse» om en måte å samarbeide på. Noen steder i notatene begynner jeg å vise til observasjonsnotater gjort tidligere, for å indikere hva som er forskjellig eller at jeg ikke fant noe nytt.



### 3.2.2 Intervjuer

Jeg gjennomførte totalt fem intervjuer. Tre av disse deltakerne er lærere: Anders (36), Lars (39) og Nina (49). To er representanter fra ledelsen, ved rektor Morten (42) og fagleder Hilde (46). Alle skolens trinn er representert, og de er greit fordelt på kjønn (2 kvinner og 3 menn). Jeg gjennomførte de første to intervjuene i mai/juni 2013, og de tre siste i mars-juni 2014. Akkurat disse månedene var spesielt hektiske tidspunkter for lærerne, etter skoleårets gang og tid for halvårsvurderinger. Dette, kombinert med at det tok tid å skaffe frivillige til intervjuer, førte til at intervjuene ble gjennomført i to bolker.

Intervjuene ble gjennomført etter en forhåndsbestemt intervjuguide (Vedlegg 4: Forenklet intervjuguide). Intervjuguiden ble til med utgangspunkt i flere kilder og med erfaring fra datainnsamlingen. På forhånd hadde jeg lest meg opp på ulike definisjoner av kultur og skolekultur, slik at jeg hadde en idé om hva spørsmålene måtte dekke for at svarene skulle kunne gi meg hensiktsmessig informasjon. Jeg ønsket å få tak i deltakerperspektivet, og valgte å bruke hovedsakelig to spørsmålsformer for å belyse dette – spørsmål som ber deltakeren beskrive virkeligheten, og spørsmål som ber deltakeren beskrive hva de opplever, føler, har behov for eller ønsker rundt et tema eller fenomen. Intervjuguiden ble tilpasset til de to intervjudeltakerne som tilhørte ledelsen, der jeg la til og nyanserte enkelte spørsmål. Jeg delte intervjuguidene opp i temamessige bolker slik at de skulle være ryddige for meg i selve intervjusituasjonen.

Gjennomføringen av intervjuguiden var ikke tenkt som en strengt formell intervjusituasjon. Hammersley og Atkinson beskriver etnografiske intervjuer som preget av at de ligner samtaler mer enn tradisjonelle intervjuer:

Etnografer bestemmer ikke alltid på forhånd hva de vil spørre om, og stiller ikke identiske spørsmål til alle intervjuobjektene, selv om de vanligvis vil ha med seg en liste over temaer som skal dekkes. Heller ikke ønsker de å etablere en fast rekkefølge for de forskjellige temaene; de har en mer fleksibel tilnæringsmåte hvor de lar diskusjonen løpe fritt på en naturlig måte.

*(Hammersley & Atkinson, 1996, s. 177)*

Denne beskrivelsen passer mine intervjuer godt. Spørsmålene i intervjuguiden ble stilt på forskjellig tidspunkt, og guiden inneholdt en rekke potensielle underspørsmål til hvert hovedspørsmål og tema. Underspørsmål ble stilt alt etter hvor intervjudeltakeren ledet samtalen. Mange ganger gikk for eksempel deltakeren selv inn på tematikk som jeg tenkte å ta opp senere, og jeg valgte da å følge deltakerens assosiasjoner og dekke det temaet med en

gang. Noen ganger knyttet deltakerne de ulike temaene sammen på helt uventede måter. Som et resultat er ingen av intervjuene like, og selv om de dekket de samme temaene og hovedspørsmålene (i hovedsak), er det flere underspørsmål som bare har blitt besvart av noen få av deltakerne. Intervjudeltakerne var interessert i samtaleemnet og hadde som regel rikelig med betraktninger å tilby meg. Jeg hadde planlagt intervjuer som skulle vare i omtrent tre kvarter – i praksis overskred intervjuene en time i lengde, alle sammen, og tre av dem varte lenger en halvannen time. Under intervjuene hadde jeg med meg intervjuguiden på papir med stor marg slik at jeg kunne notere meg tanker på arkene. Disse tankene ble senere ført inn sammen med analytiske tanker og ideer fra observasjonsnotatene. Intervjuene ble gjennomført i skolens lokaler og tatt opp digitalt med diktafon.

Etter gjennomføringen av intervjuene ble de transkribert, noe som var svært tidkrevende. Jeg har ikke brukt en forhåndsbestemt standard for intervjutranskripsjoner, men laget mitt eget system som ble brukt konsekvent gjennom transkripsjonene, blant annet etter anbefalinger i metodebøker, selv om jeg ikke fulgte dette slavisk (Nilssen, 2012, s. 49-50). Det var spesielt utfordrende å ta stilling til å beslutte når setninger begynte og sluttet, og hvordan jeg kunne notere meg at deltakeren avbrøt seg selv eller endret samtalefokus i en bråvending. Også fyllord som «likksom», «altså» og «på en måte», som enkelte deltakere gjentok mye, var vanskelige å forholde seg til, da de ofte brøt opp setningene betraktelig og gjorde kommunikasjonen vanskelig å lese, og i noen tilfeller vanskeligere å forstå. For å presentere sitater ryddig har jeg i denne teksten valgt å fjerne slike fraser eller ord hos intervjudeltakere når de er åpenbart benyttet som pauseord eller fyll-ord. Disse ordene eller frasene, både fra meg selv og deltakerne, er imidlertid inkludert i transkripsjonene, da de kan klargjøre konteksten for meg når jeg leser gjennom det. Jeg noterte som regel når deltakerne nølte, tenkte seg om, lo, og så videre. Også avbrytelser markerte jeg med tankestrek («lang bindestrek»), om det så var den som snakket som avbrøt seg selv, eller en som avbrøt den andre.

### **3.2.3 Dokumenter og kulturelle gjenstander**

Øverenga skole har delt enkelte dokumenter med meg, som jeg har tatt med i analysen. I tillegg har jeg samlet inn annen informasjon om skolen, f.eks. deres beskrivelse av skolens historie fra skolens hjemmeside. Jeg har også fått tilgang på en håndfull møtereferater som er skrevet av lærere og ledere ved skolen. Sist men ikke minst fikk jeg også skolens resultater fra en medarbeiderundersøkelse som ble gjennomført i hele kommunen. Disse dokumentene sprer

seg også, på samme måte som intervjuene, over tid. Dokumentene tilhører skoleårene 2012/13, 2013/14 og 2014/15. Dokumentene ble ikke bearbeidet, men forelå som ferdige tekster som ikke behøvde innledende bearbeidelse. Andre kulturelle gjenstander, som arkitekturen og innredning, har jeg selv laget tegninger av når jeg har observert. Det fremsto ikke som viktig å gå i voldsom detalj om arkitekturen i den grad at jeg behøvde faktiske kart over bygget, så dette er ikke blitt innhentet fra skolen.

Jeg refererer flere ganger til skolens resultater i medarbeiderundersøkelsen 2014. En forklaring av hvordan denne scores er derfor nødvendig. Medarbeiderundersøkelsen er gjennomført i hele kommunen på et anonymt, standardisert digitalt skjema. I undersøkelsen inngår en rekke tema, og en ekstra kategori for tilpassede spørsmål for ansatte i visse sektorer. Øverengas svarprosent var på 81,8%, som i 2014 tilsvarte at 45 av de ansatte hadde besvart undersøkelsen. Det regnes som pålitelige data. Jeg velger å sitere undersøkelsens egen beskrivelse av hvordan scorer blir fremstilt:

Resultatene blir presentert på tre måter:

- Gjennomsnittsscore for hvert enkeltspørsmål for din enhet, tjenesteområdet og kommunen samlet
- Frekvensfordeling på spørsmålene for din enhet – gjengitt i både antall (N) og prosent
- Gjennomsnittsscore for hvert enkeltspørsmål for din enhet for årene 2010, 2012 og 2014 (side 24)

Spørsmålene er besvart i form av en vurdering etter en skala fra 1 til 6 hvor 1 står for ”svært liten grad” mens 6 står for ”svært stor grad”. Gjennomsnittsscore er beregnet ut fra denne skalaen og kan følgelig variere fra 1 til 6. Kategorien ”vet ikke” er holdt utenfor beregningen.

*(Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)*

Der jeg referer til scorer i den videre teksten er det altså med referanse til at 1 og 6 tilsvare henholdsvis lav og høy score.

### **3.3 Analyse**

Kvalitativ forskning tar en induktiv tilnærming til det som studeres. Induksjon innebærer at forskeren nærmer seg forskningsfeltet med et åpent sinn, og tilpasser forskningen til det som studeres etter hvert. Det rådende prinsippet er at materialet skal være grunnlaget for å skape teorier, i kontrast til deduksjon der man undersøker om materialet passer med en forhåndsbestemt teori. Induktiv tilnærming refereres også til som en «data-driven» analytisk

tilnærming, eller en analyse som går nedenfra og opp (fra datamaterialet til teoriene) (Nilssen, 2012, s. 11; Postholm, 2010, s. 32-36;46).

Ettersom forskningen i stor grad handler om forskerens åpne møte med et miljø, finnes ingen A-B-C-oppskrifter på hvordan etnografisk analyse skal utføres (Ehn & Löfgren, 2002, s. 145; Hammersley & Atkinson, 1996, s. 53-54; Postholm, 2010, s. 45-49). Jeg har imidlertid valgt en tilnærming som er inspirert av forankret teori (grounded theory). Forankret teori er en rendyrket induktiv metode som innebærer at den utviklede teorien skal være fullstendig forankret («grounded») i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 78-79; Postholm, 2010). Innenfor forankret teori, forstått som en metodisk tilnærming, er det ifølge Postholm utviklet en analysemåte kalt den konstant-komparativ metode, som benytter seg av koding og kategorisering av dataene. Disse to blir i ulike gjengivelser ofte blandet sammen eller beskrevet både som prinsipp og som analysemåte. Koding og kategorisering er heller ikke ensbetydende med den konstant-komparative metoden - Hammersley og Atkinson beskriver eksempelvis koding og kategorisering som en del av etnografisk ordning av data, uten referanse til denne analysemåten (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 223-228). Analysearbeid som benytter seg av koding og kategorisering trenger med andre ord ikke benytte seg av hverken forankret teori eller den konstant-komparative metode. Jeg har valgt å bruke koding og kategorisering som arbeidsform i analysen. Beskrivelser av de ulike kodefaser i den konstant-komparative metoden (åpen koding, aksial koding og selektiv koding) har imidlertid bidratt til hvordan jeg har vurdert kategoriseringsarbeidet underveis. Derfor har jeg valgt å beskrive min tilnærming som inspirert av forankret teori og den konstant-komparative metode, snarere enn at de har utgjort en oppskrift eller streng ramme for arbeidet som er gjort.

Jeg vil beskrive arbeidet med koding og kategorisering videre i kapitlet, der jeg også redegjør for hvordan skriving og bruk av dataprogrammet NVivo har støttet meg i arbeidet. Nilssen skriver at det ikke er uvanlig at forskeren ikke vet hvor i analyseprosessen, eller i hvilken fase, hun befinner seg (Nilssen, 2012). De påfølgende underkapitlene fremstilles sekvensielt men har, som beskrevet under, blitt gjort med overlapp og stadige vekslinger. Prosessen har i min opplevelse på ingen måte vært lineær, og ulike faser har hele tiden glidd over i hverandre og blitt påbegynt på nytt.

### **3.3.1 Koding og kategorisering**

I kodingen og kategoriseringen av datamaterialet har jeg valgt å benytte meg av dataprogrammet NVivo. De videre beskrivelsene redegjør med andre ord for arbeid som er

gjort i dataprogrammet. Jeg velger å drøfte fordeler og ulemper med bruken av programmet i en egen del senere i kapitlet.

I begynnelsen av arbeidet hadde jeg allerede lastet inn dokumenter, transkripsjoner og observasjonsnotater i NVivo. Jeg åpnet analysearbeidet med analyse og databearbeidelse ved åpen koding av observasjonsnotatene. Jeg tolker åpen koding som både en organisering av datamaterialet, og som en kartlegging av hva datamaterialet inneholder. Postholm (2010) beskriver prosessen som å legge inn merkelapper på datamaterialets fenomener og deler. Hammersley og Atkinson beskriver dette som en ryddeprosess der formålet er å organisere datamaterialet slik at det gjøres oversiktlig og slik at forskeren lettere kan hente ut informasjon om ulike deler av materialet senere. Det kan også forstås som en form for indeksering av materialet (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 203-232). Slik deler forskeren opp datamaterialet i mindre enheter og isolerer mening i datamaterialet til enheter. Jeg valgte å gjennomføre den åpne kodingen fullstendig fritt, og la inn koder for enkelte ord, setninger eller hele avsnitt. Det var også ofte overlapp mellom kodene jeg brukte. Hammersley og Atkinson påpeker at etnografer gjerne koder datamaterialet positivt, altså at hvis forskeren tror at det er noen som helst sjanse for at et avsnitt vil passe i en kode eller kategori, så legges den inn der. Den legges også inn i så mange koder som skulle passe (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 221-223). Det er ikke uvanlig at forskeren sitter igjen med et stort antall koder etter den åpne kodingen, noe som også var tilfelle for meg.

Etter den åpne kodingen av observasjonsnotatene ønsket jeg å gjøre det samme med intervjutranskripsjonene, men fant dette vanskeligere. Jeg hadde allerede en god idé om hva spørsmålene handlet om ut fra intervjuguiden, selv om intervjuenes transkripsjoner varierte en del med tanke på hvilke oppfølgingsspørsmål som var blitt stilt. I første omgang la jeg derfor inn koder som var de faktiske spørsmålene jeg hadde stilt, og deltakernes svar. Jeg samlet slik alle intervjudeltakernes svar på tema, som gav meg et ryddigere utgangspunkt for videre bearbeiding. Jeg kopierte deretter dette settet med koder og bearbeidet kategoriseringen slik at den passet bedre overens med hvordan jeg nå betraktet de ulike temaene de snakket om, i stedet for at de fulgte strukturen i intervjuguiden.

Jeg satt dermed etter igjen med to ulike sett koder og kategorier, et for observasjonsnotatene og et for intervjuene. Nå begynte arbeidet med å forsøke å kombinere disse på ulike måter slik at jeg kunne arbeide med et samlet datamateriale, særlig for å luke ut deler av materialet som ikke var relevant videre. Med kodesettet til intervjuene var det vanskelig å finne andre måter å

dele det opp – jeg var litt fastlåst i strukturen som var laget, og som var nært beslektet til intervjuguiden. Jeg laget til slutt en rekke ulike kategorisett som kunne belyse materialet på ulike måter, og forsøkte å kombinere disse med kategoriene fra observasjonsnotatene. Dette arbeidet var preget av sammenligninger, fremskritt og tilbakeskritt. Kombinasjonen av kodesettene viste seg å være vanskelig, og jeg forsøkte mange ulike sett som ikke ledet meg noen steder. Jeg returnerte også på et tidspunkt for å gjennomføre deler av den åpne kodingen av observasjonsnotatene på nytt, i et forsøk på om dette ville tilføre arbeidet noe, men med lite resultater. Jeg valgte derfor å gå bort fra den tekniske ryddingen av datamaterialet i NVivo og prøve noen andre måter å betrakte datamaterialet på, gjennom skriving.

### **3.3.2 Skriving som både analyse og tolkningsarbeid**

I første omgang skrev jeg sammendrag av intervjuene basert på den originale kategoriseringen av intervjuene fra NVivo. Deretter skrev jeg om disse tekstene i to omganger til, forkortet dem hver gang, og endret da også hvordan jeg ordnet tekstens innhold rent tematisk. Dette reduserte materialets omfang og gjorde innholdet tydeligere, og bidro også til nye inndelinger av materialet. Jeg tolker Nilssen som at det er dette hun referer til som meningsfortetting, eller datareduksjon (Nilssen, 2012, s. 45;109). Disse nye, fortettede, dokumentene var tydeligere og omorganisert, og tok da form som en mulig kategorisering av intervjuene, som jeg la inn i NVivo og arbeidet videre med. Nå var det enklere å kombinere datasettene for observasjonene og intervjuene, og jeg laget flere nye, kombinerte kategorisett som jeg erfarte som langt mer dekkende på tvers av datamaterialet. Kategoriene inneholdt nå flere underkategorier, var færre og rikere i innhold.

Vekslingen mellom skriving og arbeid i NVivo var en stor del av analysearbeidet etter dette. Jeg valgte meg ut det mest dekkende kategorisettet så langt, og tekstliggjorde dette på samme måte som jeg tidligere hadde gjort med intervjuene. Jeg inkluderte da informasjonen fra disse kategoriens underkategorier, og ordnet i første omgang teksten etter hovedkategoriene, som kapitler. Så renskrev jeg dem i flere omganger, og sammenlignet deretter kapitlene med penn, fargetusj og notater, i forsøk på å forstå hvordan og hvorfor noen av dem overlappet hverandre i stor grad, eller hvilken relasjon de hadde til hverandre. I dette arbeidet fortsatte jeg å sammenfatte nye kategorier og forsøksvise relasjoner tekstlig, og skrev om samme tema i ulike strukturer flere ganger. Denne bearbeidelsen gav meg innsikt og større klarhet i hvordan jeg selv oppfattet datamaterialet, og gjorde det tydeligere hvilket faktisk meningsinnhold materialet og tekstene hadde. Jeg opplevde at skrivingen førte til at jeg

opdaget nye måter datamaterialet hang sammen på, og noen ganger helt nye måter å tolke en frase eller et avsnitt på. Nilssen beskriver at det hun kaller *reformulering* kan fungere slik i konteksten av å lese teori og forskning (Nilssen, 2012, s. 53-54), men for meg var denne opplevelsen veldig tydelig i analysearbeidet.

Der det tekstlige arbeidet førte til en ny idé eller tolkning gikk jeg tilbake til NVivo og kategoriene og undersøkte om eller hvordan kategoriene kunne passe med den nye tolkningen. Siden det tekstlige arbeidet hele tiden vekslet med og returnerte til kodingarbeidet, utgjorde skrivingen for meg en støtte til å utarbeide mer dekkende kategorier, snarere enn et brudd med koding og kategorisering som analysemåte. Sammenligningene mellom tekstene og kategorisettene bidro til gjensidig berikelse av både tekst og kategorisering, og førte også til at kategoriene i NVivo var ajourført med min egen tankeprosess. Slik fortsatte jeg arbeidet til jeg satt igjen med kategorier som jeg mente beskrev de mest sentrale delene av lærernes opplevelser og det jeg hadde observert. Slik jeg tolker Postholm og Nilssen har dette bidratt til min aksiale koding. Aksial koding innebærer å sammenligne kategoriene med deres underkategorier, og utvide kategorien med informasjon om hvilken kontekst kategoriens fenomener oppstår i (Nilssen, 2012, s. 78-79; Postholm, 2010, s. 87). Etter hvert som flere runder av tekstlig bearbeiding og koding og kategorisering skred frem satt jeg igjen med rike, tekstlige kategorier som inneholdt kontekstuell data om enkelte fenomener.

Nilssen påpeker at skriving er en vesentlig del av forskerarbeidet i alle ledd, og at skriving er en naturlig del av analysen som det bør vies tid til (Nilssen, 2012). Mitt arbeid med skriving har vært mer variert enn som tekstlig sammenfatning av kategorier fra kodingsarbeidet. Mange ganger har jeg for eksempel forsøkt å svare på analytiske spørsmål med utgangspunkt i de kategoriene jeg hadde kommet frem til, på et vis for å teste hvor dekkende de var. Jeg har også tegnet mye – tenkt gjennom å visualisere i diagrammer og sammenlikninger i tabeller. Jeg har tegnet modeller og forkastet dem, og mange ganger tegnet modeller som aldri var tenkt å skulle beskrive noe ferdig resultat. Først og fremst har altså skriving og tegning fungert for meg som tenkeverktøy.

Fordelen med å arbeide tekstlig, selv om det var tidkrevende, var at jeg etter hvert som analysearbeidet skred frem produserte tekstlig materiale som kunne brukes til utformingen til beskrivelsen av Øverenga. I etnografisk forskning kommer beskrivelsen av kulturen i forgrunnen av presentasjonen av tolkningsarbeidets resultater. Samtidig utgjør beskrivelsen også en stor del av tolkningsarbeidets resultater i seg selv. Tolkning og beskrivelse er gjerne

flettet sammen, da forskerens eget perspektiv gjerne er flettet sammen med det emiske gjennom forskerens nære tilknytning til miljøet for studien (Postholm, 2010, s. 45-49). Beskrivelsen av kulturen er også analysens viktigste tekstlige resultat (Hammersley & Atkinson, 1996), og problemstillingen min vektla også beskrivelsen som et sentralt resultat. Jeg begynte dermed å eksperimentere med måter å fremstille kategoriene og de sentrale delene av datamaterialet på. Selv om jeg følte at jeg hadde tenkt meg litt ferdig om kategoriene, opplevde jeg at når jeg igjen skulle bygge beskrivelsene til denne teksten, oppdaget jeg fremdeles nye aspekter og gjorde justeringer og endringer i kategoriene. Analysearbeidet har slik sett ikke stoppet i denne oppgaven, men har fortsatt helt til teksten sto i sin ferdige form.

### 3.3.3 Bruk av dataprogram i analysearbeidet

Torunn Klemp beskriver programmet NVivo som CAQDAS-programvare<sup>4</sup>, hvis formål er å støtte den kvalitative forskeren i sitt arbeid med analyse og teoriutvikling. NVivo er designet med utgangspunkt i forankret teori og induktiv metode, men kan være en støtte i alle former for kvalitative studier. Særlig er programvaren nyttig for å sammenligne og kvantifisere data for særlig omfangsrrike studier, for dermed å kunne bygge teori (Klemp, 2012, s. 119-120). Min studie har ikke som mål å utvikle teori i så måte, men jeg har likevel hatt stor nytte av å bruke programmet i arbeidet.

Jeg hadde ikke erfaring med bruk av NVivo før arbeidet begynte, men hadde av egen interesse undersøkt hva programmet kunne tilby. Personlig har jeg sterke preferanser på å jobbe digitalt, og det fremsto derfor som en åpenbar tidsbesparelse å bruke dataprogramvare, da det gjorde at jeg i større grad kunne arbeide digitalt. Det betyr ikke at jeg ikke har brukt manuelle, papirbaserte metoder i løpet av arbeidet, men dette arbeidet har alltid blitt ajourført i NVivo, da jeg ønsket å samle alt arbeidet i én enkelt, ryddig organisering. En fordel med dette er at jeg hele tiden har måttet renskrive arbeid og overføre notater til digital form, som har bidratt til å gi meg en økt intimitet med materialet. En annen fordel ligger i min personlige oppfatning om at arbeid på datamaskin gjør det enklere å holde oversikt og orden, da filer alltid raskt og enkelt kan flyttes, kopieres og omdøpes til å passe i nye, mer hensiktsmessige ordninger. Programmet NVivo har også blitt designet nettopp for å støtte arbeid med kvalitativ metode, og inneholder mye funksjonalitet som knytter seg til nettopp organisering,

---

<sup>4</sup> Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software



klassifisering, kopiering, flytting, søking og visualisering av datamaterialet som er lastet inn i programmet. Jeg hadde med andre ord en klar forventning om at organiseringen av datamaterialet ville bli enklere med bruk av NVivo. Denne antakelsen ble langt på vei bekreftet i løpet av forskningsarbeidet.

I Torunn Klemps gjennomgang av fordeler og ulemper ved å bruke dataprogrammer i kvalitativ forskning er det nettopp de administrative fordelene som er mest fremtredende (Klemp, 2012). Programmet gav meg en enhetlig og dynamisk inngang til lagring og organisering: alle mine filer kunne åpnes, spilles av, og redigeres i samme grensesnitt<sup>5</sup>. I tillegg var det innebygde funksjoner for å klassifisere, filtrere og søke i materialet, som er spesielt nyttig når materialet var så stort. Jeg valgte å være metodisk rundt å klassifisere alle kildedokumentene jeg lastet inn, og alle koder og kategorier etter hvert som de ble lagt inn. Det tvang meg til å forholde meg kritisk til hvordan jeg ordnet materialet, og gjorde det mulig å generere informative oversikter over datamaterialet, som jeg har brukt blant annet til å lage Tabell 1: Oversikt over observasjoner og Tabell 3: Tematisk innhold på møter. Den aller største fordel for meg var imidlertid måten kodene og kategoriene fungerte i programmet. Programmet bruker begrepet *noder* om koder, og bruker ikke kategorier i den forstand at den skiller mellom en kode og en kategori. Noder kan imidlertid ordnes inni hverandre i uendelig mange nivå, som gjorde det mulig for meg å hierarkisk bygge opp kategoriene. Et dobbeltklikk på en kode åpnet enten den enkelte kodens innhold (altså biter at materialet der koden var lagt inn), eller både kodens innhold og innholdet til alle koder som var underordnet den. Dette var nyttig lesning, og sikret at jeg hadde god oversikt over datamaterialet, ettersom den åpne kodingen var omfattende og nøye. En stor fordel med dette, som også Klemp påpeker, er at det reduserer risikoen for at forskeren går glipp av innhold i en kode – en datamaskins hukommelse er betraktelig bedre enn den menneskelige når det kommer til denne typen søkearbeid. Klemp påpeker at en slik ryddighet bidrar til å heve forskningens troverdighet, og gir økt transparens for materialet (2012, s. 121). I og med at det gir en bedre oversikt over materialet, og siden det er enklere å håndtere de ulike typene materiale, gjør det også at dataprogramvare kan støtte forskerens mål om å lage tykke beskrivelser (Nilssen, 2012, s. 123)

---

<sup>5</sup> Grensesnitt brukes om begrepet brukergrensesnitt i sammenheng med IT. Brukergrensesnitt er programvare som gjør det mulig for en bruker å kommunisere med en datamaskin, eksempelvis gjennom visuelt design eller kommandofunksjoner. I sammenhengen med NVivo menes at alle data kan manipuleres og hentes i samme programvare sitt design og øvrig utforming. Sammenlignet utgjør Microsoft Word sitt design et annet brukergrensesnitt for behandling av tekst på datamaskin.

Klemp beskriver hvordan det kan være en skepsis til programvare som NVivo, med den begrunnelse at mulighetene for automatikk gjør arbeidet mer upersonlig, og går på bekostning av solide menneskelige vurderinger. Bekymring for overfladiskhet i databehandlingen, og metodetvang ut fra programvarens utforming, kan også gå på bekostning av studiens kvalitet. Hun påpeker imidlertid at dataprogrammer aldri vil være mer enn en støtte for forskerens arbeid. Til syvende og sist er NVivo et verktøy, og det er forskerens ansvar å skjønne det riktig – og vite når i prosessen hun skal benytte seg av andre hjelpemidler (Klemp, 2012, s. 133-136). Jeg opplever at min bruk av NVivo passer til en slik beskrivelse, og jeg har – selv om jeg synes mange av funksjonene var spennende og har lekt med dem – betraktet slike visualiseringer og modeller kritisk. Jeg tror imidlertid at funksjonene kan ha svært stor verdi for en mer erfaren forsker som for eksempel har et snevrere fokus eller en problemstilling som søker å bygge teori eller forklare fenomener.

### 3.4 Studiens kvalitet

En kvalitativ studie skal gjennomføres slik at resultatene reflekterer virkeligheten, altså at den ikke er en forvrenging eller løgn. Studien skal være gjennomført etisk forsvarlig, og uten at forskeren har latt sine egne personlige interesser eller meninger styre forskningens retning. Kvaliteten på studien avhenger derfor av om forskeren har redegjort tilstrekkelig for sine egne forforståelser og sin egen subjektivitet, og at arbeidets resultater er virkelighetsnære og sannferdige. I tillegg bør forskningen ha verdi for andre – overføringsverdi (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 293-318; Nilssen, 2012, s. 137-152; Postholm, 2010, s. 126-141).

Jeg har i det foregående redegjort for hvordan forskningen er gjennomført rent metodisk. I denne delen vil jeg vurdere min forforståelse og påvirkning på studien, og studiens øvrige kvalitetstrekk og svakheter.

#### 3.4.1 Forskerrollen og min forforståelse

Objektivitet og subjektivitet er tilbakevendende diskusjonstema innen all forskning, også kvalitativ forskning. Ifølge Postholm krever en rendyrket induktiv studie med forankret teori i grunn at forskeren legger til side sine forforståelser og sin subjektivitet og lar seg påvirke kun av datamaterialet i analysen og tolkningen av dette. Objektivitet som krav faller imidlertid bort innenfor et konstruktivistisk perspektiv, der objektivitet ikke kan oppnås. Der deltar forskerens virkelighetsforståelse fra starten av i alle ledd av forskningen. Spørsmålet blir dermed ikke *om* forskerens subjektive forforståelse har preget forskningen, men *hvordan* den

har gjort det. En kvalitativ studies troverdighet avhenger dermed ikke av om forskeren har klart å legge til side hele sitt hode og sin person i arbeidet, men om forskeren har redegjort for forforståelsene i tilstrekkelig grad. Denne redegjørelsen, og beskrivelse av forskerhåndverket, må være tydelig nok til at leseren kan forstå og selv vurdere dets betydning for resultatet som legges frem i teksten (Nilssen, 2012, s. 137; Postholm, 2010, s. 127,135). Det innebærer en erkjennelse av at forskeren selv er arbeidets fremste forskningsinstrument, og at synliggjøring av forskerens subjektivitet viser hvordan hun reflekterer over sine forforståelser og subjektivitet. Dette refererer Postholm til som refleksivitetsprosessen. Subjektiviteten skal etter dette prinsippet ikke utryddes fra forskningsarbeidet, men synliggjøres (Postholm, 2010, s. 127-128).

Forskeren i en induktiv studie skal møte feltet med et åpent sinn, slik at arbeidet er forankret i datamaterialet, men et tomt sinn trenger ikke være synonymt med å møte arbeidet med et tomt hode. Snarere er det en styrke om forskeren har en bred forståelse av tematikken hun skal studere, da det gir et rikt grunnlag for ulike tolkninger og analysetilnærminger til materialet som samles inn. Forforståelser er med andre ord ikke ensbetydende med noe som er negativt eller som truer en studies kvalitet (Hammersley & Atkinson, 1996; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Jeg vil i det videre redegjøre for de deler av min forforståelse som jeg mener kan ha hatt innvirkning på forskningen.

Jeg er ikke uten personlig tilknytning til Øverenga. Som nevnt i begynnelsen av dette kapitlet har jeg tidligere vært praksisstudent ved skolen, og opplevde dette som positivt. Jeg begynte dermed forskningsarbeidet med en forventning om at samarbeidet ved skolen var preget av høy kvalitet og positive relasjoner mellom lærerne. Det var dette jeg hadde opplevd da jeg var student. Denne opplevelsen, og særlig i kontrast til praksisopplevelser ved en annen skole, gjorde at jeg fikk en interesse for tematikken i utgangspunktet. Det kan innebære en risiko for at skolen blir tolket i mer positiv forstand enn det som er reelt. I praksisperioden hadde jeg også all undervisningen min på samme trinn, som gjør at det spesielt er ett trinn der jeg kjenner lærerne bedre. Det kan medføre en skjevhet i fokus, eller at jeg tolker dem annerledes.

Som nyutdannet lærer har jeg begrenset med erfaring fra å arbeide i skolen. Da jeg begynte studiet hadde jeg ingen erfaring ut over praksisperiodene fra lærerstudiet. Som nevnt tok jeg en jobb i løpet av arbeidet med oppgaven, som innebar arbeid på intet mindre enn tre grunnskoler i Trondheim. Det vil være fåfengt å påstå at dette ikke har påvirket mine perspektiver. Det har i det minste bidratt til å gi meg noen referanserammer for hva jeg

vurderer som normalt og ikke normalt når det kommer til hvordan kollegier er organisert, og hvordan de samhandler. Disse erfaringene ville jeg ikke vært foruten, og selv om studien ikke sammenligner skoler vil det være umulig for meg å unngå helt å sammenligne det jeg opplever på arbeidsplassen med datamaterialet underveis i tolkningsarbeidet.

Mine forforståelser for læreres arbeidshverdag henger nært sammen med studiet som denne oppgaven er en del av. Masterprogrammet har fokus på lærerprofesjonen, både rammene den finner seg innenfor og hva profesjonell yrkesutøvelse vil si som lærer. I tillegg har den et sterkt fokus på FoU-kompetanse. Disse teoretiske perspektivene har ubestridelig påvirket hvordan jeg betrakter kollegiet ved Øverenga. I forkant av studiet hadde jeg lest meg opp på samarbeidskultur, særlig Andy Hargreaves sin bok fra 1996, som hadde bidratt til at temaet fanget min interesse i første omgang. I tillegg hadde jeg lest en rekke bøker og artikler om læreres arbeidshverdag og organisering av kollegier, om utviklingsarbeid, og samarbeid i skolen og organisasjoner (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004; Hargreaves et al., 2012; Irgens, 2011, 2012; Ogden, 2004; Postholm, 2012; Postholm & Moen, 2009).

Forforståelsen min er ikke begrenset til den jeg hadde da arbeidet tiltok. Den har vært under utvikling i løpet av hele forskningsarbeidet, særlig gjennom lesing. Jeg har lest mye i arbeidet, om både metode og teori fra ulike disipliner. Dette har hjulpet meg til å utstyre meg med ideer til måter å betrakte datamaterialet på. I denne sammenheng må jeg påpeke at jeg har hatt særlig glede av Ehn og Löfgrens «Kulturanalyser» (2002), som foruten å gi gode eksempler på etnografisk tekst, beskriver analytiske strategier (s. 151-164) og spesifikke mønstre man kan gå på jakt etter i de innledende undersøkelsene av datamaterialet (s. 28-29). Sistnevnte var av stor verdi i den åpne kodingen. Postholm skriver at lesing kan føre til forsøksvise slutninger eller analytiske ideer om materialet, som forskeren deretter vurderer opp mot materialet. Disse bevegelsene mellom induksjon og deduksjon særlig verdifulle for å vurdere når innsamlingen av materiale er uttømt, eller «mettet», og var for meg relevant i beslutningen om når observasjonene skulle avsluttes (Postholm, 2010, s. 57). Øvrige kilder jeg har hatt stort utbytte av å lese, særlig etter at analysen var påbegynt og skrivingen ble stadig mer verdifull, har vært to bøker av Clifford Geertz: «Works and lives – The Anthropologist as Author» (1988) og «The Interpretation of Cultures» (2000). Disse to bøkene er kanskje ikke sitert i denne teksten, men de har bidratt mye til min forståelse av etnografi, og resultatene ville ikke vært presentert slik de er uten refleksjonene jeg har gjort meg i lesingen av dem.

I forskningsarbeidet har jeg inntatt en distansert rolle, særlig når det kommer til observatørrollen. Jeg plasserte meg ofte på fysisk avstand fra lærerne, og deltok ikke i aktivitetene som utspant seg. Nilssen beskriver den distanserte observatøren, den sokratiske kleggen, som en nyttig posisjon for å bevare distanse til feltet, men at den kan svikte i nærheten (Nilssen, 2012, s. 33). Selv om mine observasjoner har vært distanserte, opplever jeg ikke at observasjonene mine (eller intervjuene, for den saks skyld) var *for fjerne*. Det kan ha sammenheng med at kollegiet var imøtekommende overfor meg, og fordi jeg hadde en tidligere tilknytning til kollegiet. Jeg gjorde aldri noe forsøk på å direkte skjule at jeg var til stede, og det varierte hvilken fysisk nærhet jeg hadde til dem under observasjonene – alt etter hvor viktig det var for meg å få med meg dialogen. Under selve observasjonene opplevde jeg ikke at deltakerne viet meg noen særlig oppmerksomhet, men det hendte at de henvendte seg til meg på måter som skulle tilsi at de ikke var helt uten opplevelsen av å være overvåket. Spørsmål som «Ja, finner du noe spennende, da?» var vanlige i alle mulige oppbrudd mellom aktiviteter. Lærerne var med andre ord fullstendig klar over at jeg var der, og virket interessert i arbeidet jeg gjorde. Gjennom min tidligere tilknytning til skolen var det noen av lærerne som kjente meg igjen og var helt komfortable med å sitte og snakke med meg i ulike sammenhenger, også på eget initiativ. Jeg opplevde også at noen av lærerne kom med spontane beretninger eller ønsket å inkludere meg i en pågående samtale på personalrommet som de tenkte at jeg ville ha interesse av.

### 3.4.2 Verifiseringsprosedyrer

Verifiseringsprosedyrer bidrar til at en studie kan oppfattes pålitelig og troverdig. Postholm referer til fire måter forskeren kan sikre dette på (1) lange opphold på forskningsfeltet, (2) Triangulering, (3) Member checking, og (4) Avkreftende/bekreftende/uforutsette tilfeller (Postholm, 2010, s. 131-133). Punkt (1) referer til at forskeren bør ha oppholdt seg lenge nok i feltet til å forstå det som utspiller seg fra deltakernes perspektiv. Det innebærer at studien har pålitelighet ved at forskeren har opprettet et nært samarbeid med deltakerne, og at forskerens nærhet til deltakerne utgjør et solid grunnlag for forskerens fortolkninger (Postholm, 2010, s. 131). Jeg har tidligere i kapitlet redegjort for lengden for min tilstedeværelse ved Øverenga, og forholdet til lærerne ved skolen. Punkt (4) referer til hvordan forskeren forandrer sine antakelser i arbeidet, altså hvordan forskerens personlige forforståelse og forståelse endrer seg i takt med at arbeidet fremskrider. Mine erfaringer på dette punktet har jeg beskrevet i det foregående underkapitlet. Jeg velger å diskutere verifiseringsprosedyrene (2) *Triangulering* og (3) *Member checking* i dette kapitlet.

(3) *Triangulering* er et verifiseringsprinsipp som kan brukes på ulike måter. I hovedsak betyr det at man kontrollerer tolkninger fra ett perspektiv med tolkninger fra et annet – eksempelvis ved at det samme datamaterialet undersøkes av flere forskere uavhengig av hverandre, som deretter sammenligner sine funn. Det kan også bestå av å bruke datamateriale som er innsamlet på ulike tidspunkt, eller beretninger fra ulike deltakere. Triangulering kan også oppnås ved at man benytter seg av ulike kilder, eller ulike teorier for å forstå og understøtte funn. Tilliten til resultatene øker der ulike trianguleringsmetoder fører til samme konklusjoner, og legger til rette for at forskeren kan skrive tykke beskrivelser (beskrevet i neste underkapittel), som i seg selv også er en indikator på studiens kvalitet (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 258-261; Postholm, 2010, s. 132-133). Triangulering i denne studien finnes i datainnsamlingsstrategien, der jeg har benyttet meg av intervjuer, observasjoner og dokumenter. Som beskrevet tidligere i kapitlet har disse kildene kunnet belyse tema på ulike måter, og jeg har dermed oppnådd et rikere totalt perspektiv på Øverenga. Intervjuenes spredning i tid bidrar også til dette: selv om kollegiet hadde gjennomgått noen endringer siden de første to intervjuene, var det lite helt nye opplysninger, og ingen opplysninger som bidro til at tolkningene radikalt endret retning.

(4) *Member checking* (også kalt respondentvalidering) innebærer å sjekke at medlemmene kjenner seg igjen i datamaterialet som er samlet inn, eller bearbeidelsen av det (f.eks. foreløpige resultater av analysearbeidet). Deltakerne er involvert i hendelsene og feltet som studeres, og kan derfor ha langt bredere kunnskaper om kontekst, årsaker, relevante hendelser, rammer, motiver og liknende, enn det forskeren har. Bruk av member checking gir dermed pålitelighet til studien ved at det forhindrer at forskerens tolkninger og slutninger gjøres på en vaklende forståelse av deltakerne. Member checking kan foregå på mange måter gjennom hele forskningsprosessen, og er ifølge Postholm den viktigste prosedyren for å oppnå troverdighet (Postholm, 2010, s. 132-138).. Hammersley og Atkinson er enige i at det kan være en avgjørende test for om aktørene anerkjenner arbeidet, og at det slik kan bidra til at det etableres samsvar mellom aktørene og forskerne. Samtidig, påpeker de, er member checking av begrenset verdi fordi vi som mennesker, deltakerne inkludert, ikke alltid forstår våre handlinger, og gjerne forstår vi dem først i ettertid. Det er ubevissthetsen som styrer mange sosiale handlinger, og forskeren kan ikke ta utgangspunkt i at deltakerne er bevisste sine beslutningsrutiner og handlingsmønstre. En deltaker kan også ha mange ulike grunner til å gi den tilbakemeldingen de gir, og det kan være i deres interesse å motsi eller underbygge feltforskerens tolkninger på enkelte områder. Forskeren kan ved å la seg styre for sterkt av

deltakernes vurderinger også risikere å gjøre forskningen sin mindre pålitelig.

Tilbakemeldingene må altså analyseres på samme måte som datamateriale. Forskeren må balansere riktig mellom å ivareta deltakernes perspektiver, og å ikke tillegge tilbakemeldinger for stor påvirkningsmakt over forskningen (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 256). Member checking i denne studien har bestått av at intervjudeltakerne har fått mulighet til å lese gjennom intervjutranskripsjonene og komme med rettinger og presiseringer. Dette ble sendt til dem på e-post. Jeg fikk tilbakemelding fra samtlige, og to av deltakerne hadde noen få kommentarer og presiseringer. Alle deltakerne godkjente transkripsjonene, men det må påpekes at to av deltakerne fikk transkripsjonen tilsendt mer enn et år etter at intervjuet deres fant sted, da dette ble sendt ut samtidig. En annen form for member checking bestod av at jeg i intervjuene fortløpende fulgte opp uklare uttalelser med oppfølgingsspørsmål eller ved å be dem om å utdype eller forklare hva de mente. Mange av oppfølgingsspørsmålene mine besto også av at jeg av og til foreslo min tolkning og ba dem vurdere denne, f.eks. i formatet «Altså, du mener at [...], eller ...?» I utformingen av intervjuguiden la jeg også inn spørsmål med overlapp, slik at jeg ville få svar fra deltakerne om det samme fenomenet eller det samme teamet fra ulike vinkler. Jeg håpet at dette ville sikre at jeg fikk både nyanserte svar, og at eventuelle mistolkninger fra min side ble redusert til et minimum. Observasjonsnotater og tolkninger underveis, og resultatene av studien, har ikke blitt vurdert av deltakerne, men skolen vil bli tilsendt resultatene av studien som per avtalen om forskningsadgang (Vedlegg 2: Avtale om forskningsadgang).

### 3.4.3 Studiens verdi og overførbarhet

En av begrensningene til etnografien er at undersøkelsene gjøres i det som Geertz kaller en mikrokontekst (Geertz, 2000, s. 23), hvor en studerer et enkelt tilfelle, eller en mindre gruppe av en stor folketype. Min mikrokontekst er én av hundrevis av ungdomsskoler i Norge, og tolkningene jeg gjør av skolen er knyttet kun til Øverenga skole. Mangelen på kunnskap som er direkte overførbar kan begrense nytteverdien min studie har for å forstå andre skoler eller skoleforskere. I hvilken grad en kvalitativ studie har nytteverdi bestemmes imidlertid ikke av om kunnskapen er direkte overførbar til andre kontekster, men av om leseren opplever at beskrivelsene i studien er parallelle til sine egne erfaringer eller sin egne situasjon – det som kalles *naturalistisk generalisering*. Et eksempel på det kan være om en lærer opplever at beskrivelsene i denne teksten gir henne grunnlag til å betrakte hvordan hennes skole samhandler på nye måter, eller som opplever at beskrivelsene hjelper henne til å forstå sitt eget samarbeid (Nilssen, 2012, s. 154; Postholm, 2010, s. 51).

En forutsetning for at naturalistisk generalisering kan forekomme er det som gjerne kalles *tykke beskrivelser*. Tykke beskrivelser er et begrep som betegner en hensiktsmessig detaljert beskrivelse av en situasjon, et fenomen eller en handling som er sentral for forskningsområdet. Beskrivelsen er rik på kontekstuell informasjon, slik at leseren er gitt muligheten til å forstå fenomenet som beskrives. Dette hjelper leseren til å analysere og tolke handlingene som beskrives. Tykke beskrivelser står i kontrast til tynne beskrivelser, som er en ren beskrivelse av det som er gjort. Det er mulig å illustrere forskjellen mellom tykke og tynne beskrivelser på flere måter (Postholm, 2010, s. 122-123). Geertz illustrerer kontrasten mellom tynne og tykke beskrivelser med blinking som eksempel: et blunk kan være et blunk som en ren kroppslig funksjon, men også en flørtende gest, alt etter konteksten. Eksempelet illustrerer hvorfor konteksten er viktig – uten kontekstuell informasjon blir slike meningsforandringer i tilsynelatende like handlinger usynlige for leseren. En tynn beskrivelse vil si at blunket er en sammenkniping av øyelokket, mens en tykk beskrivelse også vil beskrive konteksten rundt blunket, som kan bidra til å forstå hva blunket betyr og hvorfor vedkommende blunker (Geertz, 2000, s. 3-32). Som tidligere litteraturstudent var det for meg nærliggende å trekke en parallell mellom tykke og tynne beskrivelser, og det litterære virkemiddelet *vis, ikke fortell* («Show, don't tell»). Å *vise* i en fortelling, er et litterært virkemiddel der hendelsesforløpet ikke blir beskrevet eksplisitt, men heller beskrevet gjennom kontekstuell informasjon. I en tekst preget av dette virkemidlet forstår leseren handlingsforløpet ikke ved at forfatteren eksplisitt forteller leseren hva som skjer, men ved at forfatteren beskriver konteksten rundt hendelsesforløpet slik at leseren *skjøner* hva som skjer, gjennom tolkning. Teksten til en forfatter som *forteller* tar gjerne form som en overfladisk oppramsing av et hendelsesforløp. Den rike, kontekstuelle fortellingen som *viser* er den imidlertid en mer engasjerende tekst, da den maler bilder som vi kan relatere oss til i våre egne liv.

I denne studien er det et par trekk ved forskningsarbeidet som legger til rette for slike tykke beskrivelser. En av disse er bruk av dataprogramvare og triangulering i innsamlingen av datamaterialet gir meg et godt utgangspunkt for å skrive tykke beskrivelser, da hensiktsmessig organisering av datamaterialet sikrer at jeg ikke mister detaljer. Kodings- og kategoriseringsfasen aksial koding tilfører kategoriene kontekstuell informasjon, som gjør det mulig å skrive tykke beskrivelser med utgangspunkt i kategoriene. Triangulering over datamaterialet er ennå en måte å legge til rette for tykke beskrivelser, da de ulike typene datamateriale, som tidligere nevnt, tilbyr meg som forsker informasjon fra ulike perspektiver.



Min utstrakte bruk av skriving i arbeidet med å berike kategoriene med detaljer og kontekstuell informasjon har også gitt meg et godt grunnlag for å utarbeide tykke beskrivelser.

#### 3.4.4 Ethiske betraktninger

Postholm understreker at det er et sentralt etisk prinsipp at deltakerne i en studie er informert om arbeidet før det begynner, slik at de vet hva som skal skje og hva de har samtykket til. Deltakerne bør få vite hva forskningens hensikt er, og dens planlagte forløp, og hvilken belastning forskningen vil innebære for dem, for eksempel om forskeren ønsker å gjøre oppfølgingsintervjuer. Retten til å trekke seg bør også uttales eksplisitt, slik at det ikke er noen tvil om dette for deltakerens del. Deltakeren bør også få beskjed om hvordan materialet vil behandles og av hvem, også etter endt forskning. Det er viktig at deltakerne forsikres om at forskeren vil sikre konfidensialitet, og deltakernes anonymitet. Et infoskriv ved forskningens oppstart kan med fordel gis ut til deltakerne, og eventuelt underskrives. Det er et vesentlig poeng at deltakernes samtykke til *å la seg forske på* er gitt fritt og ikke under press fra hverken forskeren eller andre faktorer (Postholm, 2010, s. 145-146).

Min kontakt med skolen knyttet til forskningsadgang har blitt beskrevet innledningsvis i dette kapitlet. Jeg viser derfor bare til Vedlegg 1 og Vedlegg 2, som illustrerer på hvilken måte jeg har informert og kommunisert med skolens ledelse om forskningen. Ansvar for å informere lærerne i kollegiet om forskningen har jeg i den sammenheng overlatt til rektoren ved Øverenga, og jeg vet at dette ble drøftet i ledelsesteamet før en beslutning ble tatt. Jeg vet ikke om rektor også diskuterte dette med resten av personalet før han inngikk avtalen med meg. Men, da jeg presenterte prosjektet for kollegiet i plenum tok jeg med meg prosjektbeskrivelsen i en håndfull kopier som jeg la igjen ved skolen, slik at de som var interesserte kunne lese om det. I løpet av observasjonene fikk jeg ingen tilbakemeldinger om at noen var bekymret over at jeg observerte dem, og ingen kom bort til meg og spurte om å bli utelatt. Det er imidlertid ingen garanti for at det var individer i kollegiet som, hvis spurt, ikke ville gitt samtykke til å la seg observere.

Like etter at observasjonene begynte sendte jeg e-post til skolen som ble videresendt til lærerne. Jeg etterlyste da frivillige intervjudeltakere og oppgav min e-postadresse slik at interesserte kunne ta direkte kontakt med meg. Det ble ikke tilbudt noen godtgjørelse overfor intervjudeltakere hverken fra meg, og lærerne ble heller ikke pålagt av ledelsen ved skolen å delta i intervjuer, så jeg var avhengig av at lærerne frivillig stilte opp. Det var ikke stor

respons på e-posten, så noen av deltakerne ble også direkte spurt av meg om de kunne ønske å bidra til studien, slik at jeg fikk gjennomført nok intervjuer. Deltakerne ble tilsendt en formell avtale om informert samtykke på e-post omtrent en uke før gjennomføring av intervjuet (Vedlegg 3: Avtale om informert samtykke), slik at de var kunne trekke seg fra intervjuet i god tid hvis de ønsket det. Skrivet om informert samtykke redegjorde for mine forpliktelser overfor deltakeren når det kom til intern og ekstern anonymisering og forsvarlig behandling av informasjonen, deltakerens mulighet til å få gjennomgå transkripsjonen, og en redegjørelse av forskningens hensikt. Avtalen om informert samtykke ble underskrevet av deltakeren og meg selv på møtetidspunktet. Ingen av intervjudeltakerne trakk seg i løpet av forskningsprosessen.

Alle deltakerne i studien, skolen inkludert, ble anonymisert for å hindre at de kunne bli identifisert av personer utenfor skolen (ekstern anonymisering). I utgangspunktet hadde jeg også forpliktet meg til å tilby intervjudeltakerne mine intern anonymisering, altså at intervjudeltakerne ikke skal kunne identifiseres av andre ansatte ved skolen. Etter hvert som analyse- og skrivearbeidet skred frem ble det imidlertid tydelig at dette ville være vanskelig eller umulig å tilfredsstille for enkelte av intervjudeltakerne, simpelthen på grunn av størrelsen på utvalget og variabler som kjønn og stilling. Jeg sendte da ut en e-post til samtlige av intervjudeltakerne og ba om svar på om de kunne gå med på at dette punktet ble gått bort fra, av hensyn til studien. Samtlige deltakere gikk med på dette uten problemer.

Postholm fremhever at forskningsdeltakernes *rett til privatliv* kan innebære at deltakerne kontrollerer informasjon om dem selv og hvordan det brukes i studien. Også Hammersley og Atkinson påpeker at det er vesentlig at forskeren tenker gjennom hvordan hun skal ivareta deltakernes privatliv (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 294-318; Postholm, 2010, s. 153). Mitt perspektiv i forskningen har vært på menneskenes arbeidshverdag, og informasjon om privatlivet har derfor blitt holdt til et minimum. Jeg samlet imidlertid inn noen opplysninger som NSD betegnet som sensitiv informasjon: fødselsdato og alder, fullt navn og e-postadresse. I tillegg skulle jeg ta opp intervjuene digitalt, som utløste et krav om konfidensiell behandling av materialet av NSD (Vedlegg 6: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger, NSD). Kravene stilt av NSD om anonymisering og konfidensiell behandling av sensitive opplysninger ble oppfylt ved at jeg anonymiserte og slettet denne informasjonen om deltakerne digitalt, og at den papirbaserte nedtegnelsen ble makulert innen tidsfristen. Dette skjedde før analysen var ferdig, men var ikke lenger relevant på det tidspunktet og fremover mot ferdiggjøring av oppgaven. Deltakernes e-postadresser er

på sett og vis fremdeles lagret i min personlige e-postkonto sin historikk, men den er passordbeskyttet via universitetet og dermed konfidensiell. Anonymiseringen var fullført i juni 2014 (Vedlegg 7: Statusrapport: anonymisert datamateriale, NSD).

Forskeren bør unngå at deltakerne i studien blir skadelidende på noen måte som følge av forskningen. Hammersley og Atkinson peker på ulike måter dette kan skje. Det kan for eksempel være skader i løpet av innsamlingen av datamaterialet, og skader som følge av publisering. I tillegg bør forskeren vurdere hvordan informasjonen som blir publisert kan brukes av andre i etterkant – kan andre forårsake skade ved bruk av informasjonen? I praksis er det umulig for en forsker å fullstendig utelukke at noen i fremtiden bruker informasjonen til noe som går mot deltakernes interesser, men forskeren bør gjøre grep for å minimere denne risikoen (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 294-318). Øverenga har et godt rykte som de ønsker å ivareta, og forskningen kan stå i kontrast med det de ønsker å formidle og dyrke i den sammenheng. Slik kan publiseringen av studien, selv om skolen er anonymisert, ha skadevirkning på skolens omdømme. Ettersom jeg ikke kunne sikre intern anonymisering kan individene jeg har intervjuet, som kan identifiseres i kraft av sin stilling av andre som tilhører kollegiet (f.eks. rektor), tape ansikt. En ansatt sine relasjoner kan ta skade av utsagn som er sitert i teksten, eller en konflikt mellom ledelsen og kollegiet for øvrig kan bli skapt. I verste fall kan studien føre til at noen ansatte velger å slutte eller blir sagt opp som følge av uttalelser som er sitert i studien. Slik jeg ser det ville det vært uetisk, en utakk, å fremstille deltakerne i et dårlig lys etter at de har valgt å blottstille seg for at mitt prosjekt skal kunne finne sted. Jeg tror imidlertid at så ekstreme reaksjoner er usannsynlig – kollegene ved Øverenga er, som vi skal se, positivt innstilt til hverandre og verdsetter muligheter for vekst. Jeg opplever det derfor som langt mer sannsynlig at eventuelle følger av denne studien vil være i retning av utviklingsarbeid ved skolen.

Jeg bruker ordet «deltaker» om menneskene som forskningen min handler om. Det henger sammen med perspektivet om at de har gitt noe til min forskning – de har gitt av sin tid, og vist meg tillit, slik at jeg har kunnet samle inn datamaterialet og bearbeide dette. Deltakerne har ikke blitt tilbudt noen form for gjentyelser (ut over et eksemplar av studien når den foreligger), noe som er veldig generøst. Det åpner imidlertid for et ubalansert forhold mellom deltakerne og forskeren, der forskeren *utnytter* seg av deltakerne for å fremme sitt egoistiske formål, nemlig forskningen. Generøsiteten til Øverenga kan ha sammenheng med de ideologiske perspektivene som deles mellom utdanningsinstitusjoner og forskere, en vekt på læring og utvikling, og kunnskapens verdi. I tillegg er det forståelse for at en enkelt

masterstudent ikke har midler til å utbetale materielle gjenytelser i bytte mot deltakelse. Slik jeg tolket rektor da ledelsen vurderte Øverengas deltakelse var det også mitt inntrykk at skolen anså det som at de kunne tjene på at forskningen ble gjort hos dem, nettopp fordi tema står sentralt for arbeidet deres. Jeg tror og håper derfor at når denne teksten når frem til skolen, vil den kunne bidra til deres kollektive diskusjoner om nettopp disse temaene, og at deltakelse i studien oppleves av Øverenga som verdifull.

## Kapittel 4: Trekk ved samarbeidet og skolekulturen

Skolekulturen ved Øverenga er kompleks og rik på motsetninger, som man kan forvente av alle kulturer. Som vi skal se er det noen gjentakende tema for lærerne ved skolen, hvor *tid*, *struktur* og *autonomi* er særlig fremtredende. Disse tre temaene gjennomsyrrer hele samarbeidsdiskusjonen ved skolen, og vil derfor være tilbakevendende for alle deler av dette kapitlet.

De videre beskrivelsene av skolen er flettet sammen med analytiske betraktninger, og ordnet i en struktur som gjenspeiler underspørsmålene i problemstillingen for forskningen, dog med en noe annerledes rekkefølge.

### 4.1 Innledning: skolens interne, formelle struktur

De interne strukturene som skolen har etablert må tolkes som kulturelle artefakter eller *produkter*, i den forstand at de består av strategier og løsninger på utfordringer som kollegiet har vært utsatt for over tid, og som etter hvert har blitt formalisert og gjort til en del av arbeidshverdagen (Bang, 2013; Ehn & Löfgren, 2002; Wittek, 2011). Disse strukturene representerer valgte strategier for kollegiet, og er et uttrykk for hvilke verdier og virkelighetsoppfatninger som råder ved skolen. I tillegg utgjør de rammer som muliggjør og begrenser ulike handlinger og praksiser. Rammene er altså ikke statiske strukturer som styrer retningen til lærerne, men krefter som er med på å underbygge det ønskelige og undergrave det mindre ønskelige, ved at kollegiet velger å endre eller å la være å endre på dem. Slik er strukturene et godt eksempel på det gjensidige påvirkningsforholdet mellom en skolekulturs uttrykk og innhold.

Jeg har derfor valgt å gi en beskrivelse av kollegiets valgte organisering både av rom, mennesker og tid. Et svært viktig kulturelt produkt i denne sammenheng er skolens *personalplan*. Denne er en beskrivelse av skolens formelle strukturer, og fordelingen av arbeidsoppgaver i kollegiet. Jeg tolker beskrivelsene i personalplanen som hvordan strukturene er *tenkt* å fungere, altså som et foreskrivende dokument, snarere enn et deskriptivt dokument. Samsvar eller avvik mellom personalplanen og praksis kan dermed belyse en eventuell avstand mellom det som Bang omtaler som skolekulturens forfektete og levde verdier (Bang, 2013).

Et viktig tidselement for lærerne, foruten kulturelle produkter om tid som timeplaner og møterulleringen, er treårssyklusen. Lærerne følger elevene sine fysisk i rom og tid for hvert år, som gjør at også lærerne har treårsløp. Etter et endt treårsløp omrokkeres organiseringen av ledelsen, og en ny syklus starter. Ledelsen oppgir at de benytter seg av oppbruddene mellom disse syklusene til å gjøre om på sammensetningene innad på trinnene, slik at lærernes trinnteam blir for statiske i sammensetningen. I tillegg bestemmer ledelsen på dette tidspunktet hvilke kontaktlærere som skal jobbe i par for hvilke nye klasser. Lærernes parallelle treårssyklus innebærer at de arbeider med de samme kollegene i tre år, før de er en del av en ny sammensetning, og at det er klassens progresjon gjennom ungdomsskolen som dikterer lærernes organisering.

### 4.1.1 Organisering av mennesker

Organiseringen av kollegiet har to sider som jeg velger å ta opp i samme rekkefølge: personalplanens og ledelsens beskrivelse av kollegiet, og hvordan lærerne selv opplever og forstår organiseringen.

Personalplanen beskriver hvordan kollegiet er organisert, i tillegg til å beskrive ansvarsområdene til ulike stillinger og stillingstyper. Den beskriver hvilke prioriteringer, målsetninger og hovedprinsipper som ligger til grunn for sammensetningen av personalet. I tillegg beskrives personalets hovedstruktur rent formelt, men da i relativt korte trekk:

Skolen er organisert trinnvis. Hvert trinn holder til på sitt eget areal. Dette arealet er fast for alderstrinnet, hvilket innebærer at elevene flytter fra år til år. Skolen forsøker i størst mulig grad å gi lærerne undervisning og arbeidsoppgaver på sine respektive trinn. Det er normalt seks klasser på hvert trinn (ca 30 elever i hver klasse), og vi tilstreber to kontaktlærere pr. klasse. Kontaktlærerne skal ha så mye tid med egen klasse som mulig. Ved sammensetting av trinnene vil behovet for fagkompetanse og helhetstenking bli vektlagt.

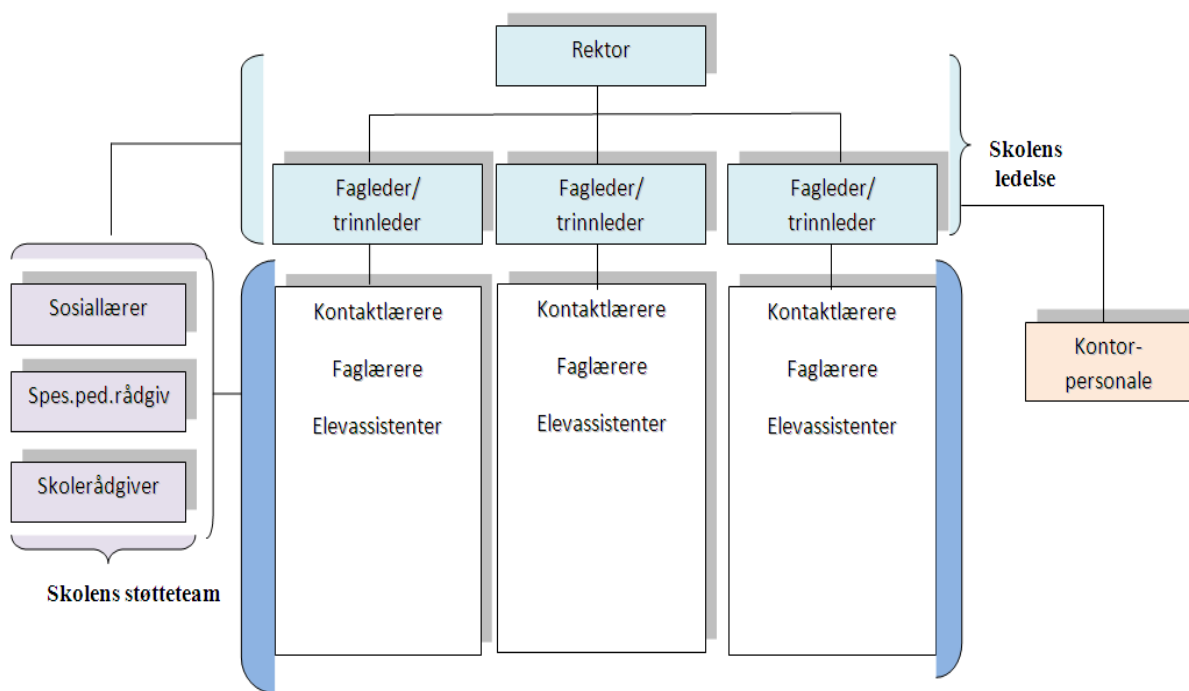
Lærernes arbeidsrom er knyttet til trinnarealet, og også lærerne flytter fra år til år (følger trinnet sitt).

*(Personalplan 2014-2015, 20.03.2014)*

Som det kommer frem er lærerne samlet på trinn, blant annet ved å binde lærernes undervisning til trinnenes ressursbehov, og holde kontaktlærere så nært egne klasser som mulig. Når sammensetningen av lærerne skal bestemmes tas det hensyn til helheten på det enkelte trinn, og hvert trinnteam er tenkt å dekke hele trinnets behov for faglærere og kontaktlærere. I intervju uttrykker begge representantene fra ledelsen at de anser

trinnorganiseringen som en teammodell, der ett trinn utgjør et stor-team. Trinnet inneholder kontaktlærerpårene, som er skolens minste team.

En modell som viser organiseringen av kollegiet er også inkludert i personalplanen. Denne viser trinnteamenes relasjoner til hverandre og øvrige grupperinger i personalet:

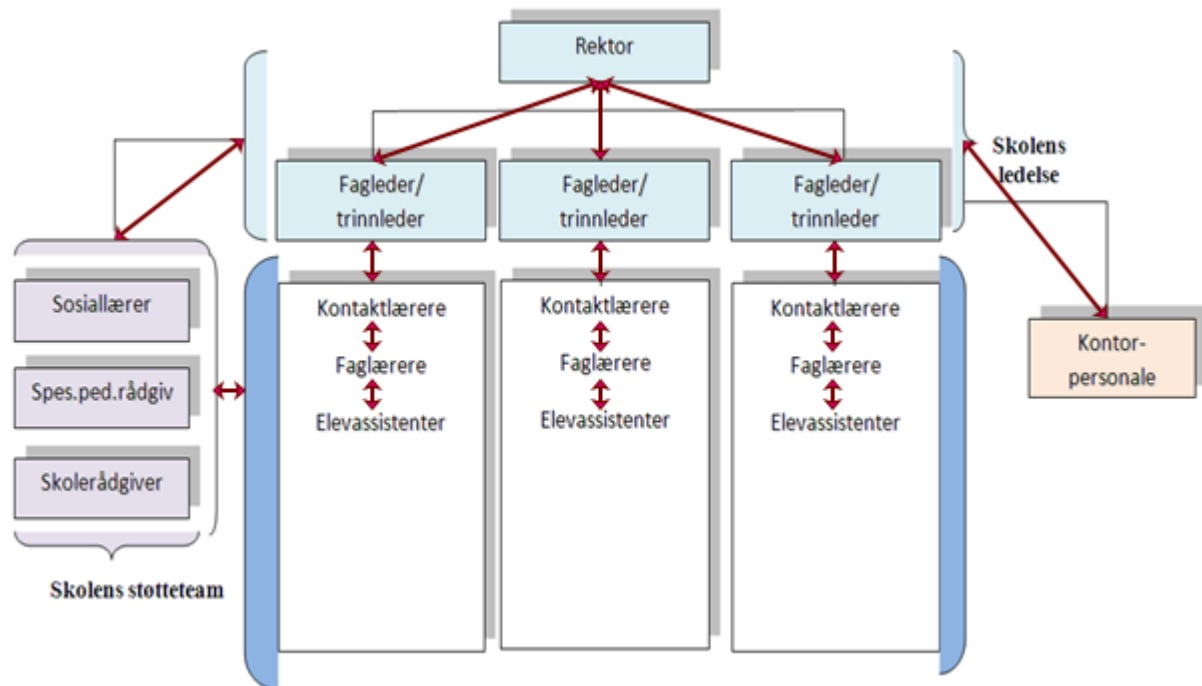


**Figur 2: Organisasjonskart (Personalplan 2014-2015, 20.03.2014)**

I denne figuren ser vi at trinnene utgjør parallelle grupperinger i kollegiet. Organiseringen består også av to ytterligere team: ledelsesteamet og støtteteamet. Selv om det bare er støtteteamet som er eksplisitt beskrevet med ordet «team» i planen, tolker jeg altså ledelsens beskrivelser i intervjuene som at det er en generell team-tankegang som er grunnlaget for alle grupperingene i kollegiet.

I tillegg til de ulike formelle grupperingene i kollegiet, beskriver personalplanen også de ansattes ansvarsområder. Dette beskrives ut fra hvilken rolle den enkelte ansatte har, og samtlige ansatte holder en eller flere slike roller. For eksempel er de fleste kontaktlærere også faglærere i tillegg i andre klasser, og dermed underlagt beskrivelsen av både «faglærer» og «kontaktlærer». Rollene utgjør altså gruppetilhørigheter i den formelle gruppestrukturen, og handler på én og samme tid om individene og de ulike undergrupperingene i kollegiet. Beskrivelsene av selve ansvarsområdene for en rolle er imidlertid individuelle, og rollene beskrives i entallsform («Kontaktlæreren» versus «Kontaktlærerne»). Samarbeid er likevel et

tilbakevendende tema i ansvarsbeskrivelsene, hvor det nevnes hvilke roller den enkelte rolle er forventet å samarbeide med, og om hva. Slik sett er det nedfelt hvilke grupperinger som *skal* ha et delt ansvar og en fast kommunikasjon om enkelte oppgaver. En gjennomgang av hvilke grupper som i personalplanen blir beskrevet som samarbeidende med hverandre gir følgende modell:



**Figur 3: Samspill mellom grupperinger (etter personalplanen)**

Som vi kan se er det beskrevet samarbeid mellom det enkelte trinnteam, ledelse og støttepersonell, mens det er ikke beskrevet samarbeid mellom de enkelte trinnteamene, og heller ikke eksplisitt mellom de enkelte faglederne. Trinnene fremstår slik sett som isolert fra hverandre, i likhet med kontorpersonalet, som kun samhandler med ledelsen. Ettersom jeg anser personalplanen som et foreskrivende dokument, tolker jeg disse beskrivelsene som det skolen anser som et nødvendig minimumsnivå av samarbeid mellom de ulike delene av kollegiet.

Selv om organiseringen i personalplanen er tydelig illustrert hersker det ikke nødvendigvis en samlet forståelse av den tenkte organiseringen i kollegiet, og lærerne enes heller ikke om hvordan de opplever at den fungerer i praksis. Lærerne har eksempelvis en felles forståelse av at organiseringene er til elevenes fordel, men er ikke like samlet i hvordan organiseringen skal gagne dem selv. Et godt eksempel på denne uklarheten er en diskusjon som spontant oppsto på et seksjonsmøte. Diskusjonen oppsto i en diskusjon om tverrfaglig vurdering, spesifikt



hvordan det var mulig å gjennomføre innenfor de gjeldende rammene ved skolen. En av lærerne uttrykte:

Noe som ligger i bunnen av Øverenga er sterke faglærere, ikke trinnlærere. Folk blir ikke bedt om å undervise i andre fag enn de man har utdanning til bare fordi det er innen trinnet. Det er jeg veldig glad for!

*(Utvidet fellestid, observasjonsnotat 04.03.2013)*

En lærer utbryter i respons: «Ja, vi følger vel egentlig et faglærersystem». Rundt bordet var det utover dette ingen umiddelbar enighet eller uenighet med påstanden, og temaet forsvant av seg selv før de gikk over til videre diskusjoner. Jeg syntes imidlertid at det var interessant, og lurte på om lærerne hadde en klar forståelse av organiseringens formål. Jeg valgte derfor å inkludere et spørsmål om dette i intervjuguiden. Da jeg i intervjuene fremmet denne påstanden var ikke ledelsen og lærerne særlig enige. Hilde, faglederen, kjente seg ikke helt igjen i beskrivelsen av skolen organisert etter et faglærersystem. Hun beskriver at den daglige praksisen er basert på team, og at det ikke trenger å være en motsetning til å være en faglærer som holder faget høyt:

Teamene har mye treffpunkt og sånt, vi møtes jo to ganger i uka, så det jobbes jo mye i team. Og vi har en del sånne team- og seksjonsmøter og sånne ting på tvers, og seksjonsmøter på trinn også. Men klart at [...] du er jo faglærer også, da. Du har faget ditt og det står høyt, det gjør jo det. [...] De jobber tett i team også, det gjør de. Og det tror jeg du vil få svar fra mange også, at det er litt sånn begge deler.

*Hilde (fagleder, intervju 06.06.2013)*

Anders, derimot, som har tidligere erfaring fra skoler med teambasering, opplever at strukturene ved Øverenga er ganske sterkt rettet mot faglæreren, mens de andre teamorganiserte skolene hadde en praksis som i større grad sirklet rundt kontaktlæreren:

Et teamsystem, da ville et team på tre dekket opp to klasser, for eksempel, og hatt kontaktlærerbiten, de ville hatt alle fagene mer eller mindre i den klassen. I et faglærersystem, [...] hvis du ikke er kontaktlærer i en klasse, så har du kun fagansvar i den klassen. Det stemmer jo det, vi følger den.

*Anders (lærer, intervju 29.05.2013)*

Han beskriver videre at alle hans ansettelses tidligere har vært på skoler med teamorganisering med utgangspunkt i mindre team, hvor tre lærere har fullstendig dekket en klasses behov. I kontrast til dette opplevde han at han ved Øverenga hadde kontaktlæreransvar for noe elever, men kun var faglærer for andre elever ved trinnet.

Både Anders og Hilde opplever at faglæreren er en sterk figur ved skolen, noe som underbygges av mine observasjoner. Organiseringen er ordnet etter trinnteam, men innad i hvert trinnteam følges et faglærersystem i større grad enn det følger et teamsystem. Man kan argumentere for at man da overordnet sett følger et teamsystem, men så lenge det enkelte trinnets praksis reflekterer et faglærersystem blir det vanskelig å forsvare at skolen som helhet opererer etter et teamsystem. Ledelsens og personalplanens beskrivelser av skolen som teamorganisert står altså i kontrast til den praksisen jeg har observert.

Lærerne ved Øverenga mener at trinnorganiseringen i hovedsak er funksjonell og hensiktsmessig av flere grunner, deriblant at den sørger for stabilitet for elevene. De trives innad i de enkelte trinnene, og trinnene har sterkt samhold sosialt. Lærerne sine sterke sosiale tilknytninger finner vi hos trinnene. Det er gjerne slik at sosiale tradisjoner eksisterer i større antall på trinnene enn på tvers av hele skolen, selv om begge deler finnes. Lærerne opplever også at organiseringen gjør at de kan delta i samarbeid innad på trinnene. Samtidig var det flere av lærerne som opplevde trinnene som svært oppdelt sosialt, fysisk og formelt, og at strukturen var mer rigid enn de skulle ønske. Dette ble i diskusjoner ofte referert til som en forklaring på hvorfor utviklingsarbeid ikke gav frukter eller ikke ble arbeidet med i utgangspunktet, eller på hvorfor lærerne ikke klarte å etablere delekulturen ved skolen som de ønsket. Et begrep som ble brukt for å beskrive dette var «tre skoler i en», som innebærer at lærerne opplever at det er så lite utveksling mellom trinnteamene at trinnene like gjerne kunne vært hver sine skoler. Figur 3 (ovenfor) illustrerer hvordan organiseringen underbygger denne opplevelsen, som lå til grunn for noen av plenumsdiskusjonene mellom lærerne og ledelsen om skolens strukturer. Særlig var det ett ønske som dukket opp jevnlig i den sammenheng, og det var ønsket om å undervise på flere trinn enn sitt eget. Ønsket har vedvart over flere år uten at gode løsninger har blitt funnet. En lærer uttrykker i et møte at dette ønsket springer ut fra et ønske om å være tettere involvert i de andre trinnene ved skolen: «Jeg har ikke peil på hva som skjer på de andre trinnene, vi har blitt veldig trinnfokusert.» (Utviklingsgruppa, observasjonsnotat 27.02.2013). I samme møte beskriver en lærer hvorfor hun er frustrert over ordningen med et eksempel:

La oss si at A er engelsklærer på 8. trinn men kan ikke undervise i det på 8. trinn fordi det allerede er noen som gjør det. Dermed må A undervise i samfunnsfag, selv om 9. trinn mangler en engelsklærer. På 9. trinn er det da noen som ikke er utdannet til engelsklærer som underviser i engelsk, siden de mangler det. Hele tiden kunne heller bare A undervist i engelsk på 9. trinn, da ville problemet vært løst!

*(Utviklingsgruppa, observasjonsnotat 27.02.2013)*

Interessant nok er det *faglærerens* ønsker som ligger til grunn for behovet slik det beskrives i sitatet over. Lærerne ønsker ikke å undervise i fag som de ikke har fordypning i, og opplever det problematisk at noen lærere må undervise i fag som de ikke har fordypning i kun for å ivareta et stabilt skille i trinnheter. Ønsket om å undervise på flere trinn er imidlertid også festet i et ønske om mer samhandling på tvers av trinn, som reflekteres sterkt i alle forslagene som ble generert av arbeidet til utviklingsgruppa.

Det er verdt å merke seg at selv om lærerne gav uttrykk for at trinnorganiseringen var både hensiktsmessig og problematisk, var det ikke noe sentralt poeng for dem å forsøke å endre kjerneidéen i trinnorganiseringen. Forståelsen av at organiseringen gav nærhet til og stabilitet for elevene innebar at lærerne oppfattet organiseringen, eller i alle fall hovedtrekkene i den, som ufravikelige, da hensynet til elevene måtte gå foran lærernes ønsker til arbeidsformer og relasjonsmønstre. Forslagene de fremmet for ledelsen handlet i mindre grad om å skulle endre strukturens kjernepunkter, og i større grad om å forsøke å begrense den uheldige effekten av de isolerte trinnene.

#### 4.1.2 Organisering av tid

Lærernes *organisering av tid* styres av de individuelle arbeidstidsavtalene, og det er ikke et formelt overordnet prinsipp for tilstedeværelse. Ledelsen har bevisst unngått å binde opp mer tid enn de har mulighet til, da de ikke ønsker en rigid tidsstyring. Tiden som ikke er bundet konkret opp i arbeidstidsavtalen fungerer som en fleksibel buffer som kan brukes ved behov, f.eks. gjennom *utvidet fellestid*, et forlenget fellesmøte på et spesifikt tema. Distribusjonen av lærernes undervisningsfrie timer i løpet av undervisningsdagen er ikke forsøkt organisert etter noe overordnet prinsipp, annet enn at det er ønskelig at kontaktlærereparene har slike hulltimer sammen jevnlig, der dette er mulig.

*Den faste møterulleringen til lærerne* er nedfelt i personalplanen og i arbeidstidsavtalene. De formelle tidsstrukturene ved skolen er etablert med eleven i sentrum, som vi kan se i personalplanens introduksjon av møterulleringen: «Oversikt over skolens interne møter (kun ansatte) hvor *elevmiljøet* er tema» (min utheving) (Morten, rektor, intervju 20.03.2014; Personalplan 2014-2015, 20.03.2014). Møtestrukturen er med andre ord ordnet etter de behovene lærerne har til arbeidsformer som kan ivareta elevenes behov ved skolen. Til sammen har skolen valgt å sette av 3,5 timer ukentlig til faste møter. Alle møtene referatføres. Denne rulleringen har siden endret seg, men da jeg observerte tok den form som skjematisk fremstilt under. Merk at denne fremstillingen er skrevet med utgangspunkt i personalplanen –

særlig er beskrivelsene av møtenes hensikt hentet derfra. Seksjonsmøtet er ikke beskrevet der, og en beskrivelse er lagt til av meg for å gi en komplett oversikt over de faste møtene til lærerne:

	Deltakere	Tid	Møtets hensikt
<b>Fellesmøte</b>	Alle ansatte. Ledes av rektor.	Ukentlig, 60 min.	Aktuell informasjon, mulighet for ansatte til å melde saker. Ta opp saker som avtalt i ledermøtene, blant annet arbeid med elevenes skolemiljø. Ulike tema med fokus på læringsarbeidet. Informasjon om arbeidet i elevråd, brukerråd og FAU.
<b>Trinnmøte</b>	Alle lærere og assistenter som er tilknyttet trinnet. Ledes av trinnleder.	To ganger ukentlig, à 30 min. Totalt 60 min.	Informasjon fra ledermøtene. Gjennomgang av arbeidet på trinnet. Diskusjoner for å oppnå felles praksis i arbeidet med elevene. Drøfte bruk av registreringsskjema i enkeltsaker.
<b>Klasse-lærerråd</b>	Alle lærere og assistenter som er tilknyttet klassen. Ledes av kontaktlærer.	Ukentlig 2 klasser, 30 min.	Gjennomgang av elevmiljøet og opplæringen. Drøfte bruk av registreringsskjema i enkeltsaker.
<b>Seksjonsmøte</b>	Alle lærere som underviser i et gitt fag på samme trinn. Storseksjon er på tvers av trinn. Storseksjon ledes av seksjonsleder.	Ukentlig, fagseksjon 60 min.	Planlegging av gjennomføring og vurdering av undervisning. Opprettholde og utvikle faglig kompetanse i undervisningsfagene. Storseksjonsmøte: diskutere felles praksis, utviklingsarbeid og faglig oppdatering, og evaluere årsplaner og andre relevante styringsdokumenter.

**Tabell 2: Møterulleringen for skoleåret 2012/2013**

Som det kommer frem av rulleringen har alle møtetyperne ulike formål, og ulike grupperinger av lærerne møtes. Møtene gjennomføres innad i hvert trinn, med unntak av fellesmøtet og storseksjonsmøtene, som gjennomføres på tvers av trinnene. I praksis har ikke nødvendigvis den enkelte læreren disse møtene hver uke. Lærerne vil alle delta på de faste felles- og trinnmøtene ukentlig, mens klasselærerrådene og seksjonsmøtene går på en rullering, siden lærerne tilhører flere fagseksjoner og som regel underviser i flere klasser. En lærer som underviser i tre av klassene på trinnet vil ha klasselærerråd oftere enn en lærer som underviser i færre klasser på trinnet. På samme måte vil en lærer som har få undervisningsfag ha færre seksjonsmøter enn de som har flere undervisningsfag.

Alle pauser i arbeidsdagen er felles for de ansatte (Hilde, fagleder, intervju 06.06.2013; Morten, rektor, intervju 20.03.2014), som en målrettet ordning for å sørge for at personalet har tilstrekkelige muligheter til å møtes i pauser.

[Vi har] lunsj og pauser som er felles. For når vi er trinnbaserte som vi er, så hegner vi om parallelle friminutt, for eksempel, altså pauser og felles lunsj, da, slik at

lærerne har mulighet til å treffe hverandre. Det er vi opptatt av. Vi må bevare «Vi»-skolekonseptet, selv om vi er såpass trinnbaserte som vi er.

*Morten (rektor, intervju 20.03.2014)*

Styrking av den uformelle tiden som kollegiet hadde i løpet av arbeidsdagen var også raskt representert i arbeidet til Utviklingsgruppen, blant annet gjennom etablering av fast «onsdagslunsj» (påsmurt) hver uke.

Tidsorganiseringen et kjært diskusjonstema for lærerne, og et sentralt aspekt av lærernes totale virkelighetsoppfatning og skolekulturens behandling av samarbeid. Ettersom tiden er et større tema har jeg vurdert dette til å være et større kulturelt tema, som dekkes for seg selv i del 4.4.1 «Tid til samarbeid».

### 4.1.3 Organisering av rom

Kollegiets *fysiske organisering* er fastlagt av ledelsen, og dikteres delvis av arkitekturen ved skolen, som er delt i tre fløyer med sett av arbeidskontorer i hver fløy og et sett arbeidskontor sentralt i bygget (hvor administrasjonen hører til). Kontorene til trinnenes lærere finnes i umiddelbar fysisk nærhet til elevenes baser, som er tilsvarende fordelt på hver sin fløy. De tre delene av kollegene som har ansvar for hvert sitt trinn er dermed fysisk atskilt fra hverandre, noe som lærerne forstår som en hensiktsmessig organisering for elevenes del, men mindre hensiktsmessig for sin egne behov for å møtes:

Altså, vi har fine kontorplasser, det er nok noen som kanskje skulle sett at kontorene skulle ligget sammen, altså at kontorene hadde ligget på rad og rekke. Det tror jeg hadde vært med på å bryte ned den der litt sånn treskoles litegranne. For nå blir det veldig adskilt, når du er i forskjellig etasje og forskjellig sted i bygningen.

*(Lars, lærer, intervju 14.05.2014)*

Her referer lærerne igjen til tanken om at de tre trinnene er atskilt fra hverandre i en slik grad at de er tre skoler i ett («treskoles»). Lærerne ved Øverenga opplever at det hovedsakelig er organiseringen av rom og mennesker som til sammen forårsaker denne splittelsen av trinnteamene.

Lærerne på det enkelte trinn følger klassen sin og bytter i likhet med elevene til nye arealer hvert år, i sammenheng med treårssyklusen. Det er trinnleder som tildeler spesifikke plasser til lærerne på kontorene, med fokus på at to og to kontaktlærere, som har ansvar for samme elevgruppe, skal sitte på samme arbeidsrom. Normalt sett kan ikke lærerne bytte plass eller velge plasser selv; intervjudeltakerne betegner (ikke nødvendigvis i en negativ forstand)

systemet som 'sirlig' (Nina, lærer, intervju 14.05.2014). Dette systemet begrunner faglæreren Hilde med at ledelsen ønsker å prioritere at kontaktlærerne får best mulig muligheter til å samarbeide med hverandre:

Det er helt sånn bevisst valg hvor folk er satt sammen også, det er det. Du skal kanskje ikke sitte sammen med bestevenninna di, ikke sant? Altså, hvordan plasserer man folk? Det er noen som har bortimot bestevenninner på jobben, og det er jo fint det, men altså, det er noe med å plassere folk slik at man involverer flest mulig i et samarbeid og slikt da.

*(Hilde, fagleder, intervju 06.06.2013)*

På denne måten har trinnleder mulighet til å bruke arbeidsromplasseringene for å sikre samarbeid og produktivitet. På et senere tidspunkt tilføyer Hilde at denne måten å fordele arbeidsstedene på gir henne som trinnleder mulighet til å sørge for at enkeltansatte som er i fare for å bli isolerte (enten fordi de ønsker dette, eller fordi de sosialt ikke klaffer med akkurat de kollegene), blir plassert på et kontor med kolleger som kan spesifikt motarbeide dette.

Medarbeiderundersøkelsen inneholder spørsmål som handler om arbeidslokalene til lærerne. Disse viser at lærerne i hovedsak er fornøyd med arbeidsrommene sine, med få unntak. Disse spørsmålene har som hensikt å avdekke om lærerne har adekvate arbeidsforhold generelt sett, og er ikke spesielle spørsmål som stilles lærerne i kommunen. Jeg legger til grunn at lærerne svarer på spørsmålene om plassene de har på sine *arbeidskontorer*, og ikke f.eks. også om klasserommene de arbeider i, personalrommet og lignende, selv om begrepet «arbeidsplass» for en lærer i vid forstand inneholder også disse arenaene:

I hvilken grad ...	1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
13 ... er du fornøyd med inn klimaet på din arbeidsplass?	0	2	3	10	21	9	0	45	4,7
14 ... er du fornøyd med standarden på dine arbeidslokaler?	1	0	3	6	22	13	0	45	4,9
15 ... opplever du arbeidsplassen som fri for uheldige fysiske belastninger?	1	0	3	5	18	17	1	45	5,0
16 ... er din arbeidsplass fri for plagsom støy?	0	2	6	17	14	6	0	45	4,4
17 ... opplever du din arbeidsplass som trygg når det gjelder uhell og skader?	0	0	0	3	26	14	2	45	5,3
18 Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med de fysiske arbeidsforholdene på din arbeidsplass?	1	0	1	8	24	10	1	45	4,9

(Spørsmål fra seksjon 2.4, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

Lærerne svarer gjennomgående høyere enn 3 på samtlige av disse spørsmålene. Av alle spørsmålene er det særlig spørsmål 16 om støy som har lavest skåre. Temaet støy var tilbakevendende i medarbeidersamtaler og i plenumsdiskusjoner når de fysiske forholdene ved skolen ble diskutert. Hovedsakelig handlet dette om at arbeidskontorene i praksis ikke bare ble brukt til å arbeide individuelt og å samarbeide, men også til sosial omgang i løpet av dagen. Begge de to sistnevnte bruksområdene for arbeidskontoret genererte støy, og ettersom ulike lærere hele tiden deltok i ulike arbeidsformer inne på kontorene, var det et problematisk område når lærerne ønsket å arbeide individuelt og med konsentrasjonstunge arbeidsoppgaver.

## 4.2 Sentrale trekk ved skolekulturens innhold

Innholdet i Øverengas skolekultur er mangfoldig, og ulike elementer har ulik grad av oppslutning og styrke overfor lærerne og ledelsen. Særlig er det tre fremtredende deler av skolekulturens innhold som har stor styrke og påvirkningskraft i det daglige arbeidet: prioritering av elevenes læring, en sterk opplevelse og norm om trivsel blant lærerne, og forståelsen av lærerne som dyktige faglærere. Disse representerer altså det som Bang kaller *levde verdier* (Bang, 2013).

### 4.2.1 Prioritering av elevenes læring

For lærerne ved Øverenga er elevens beste en særlig prioritet. Formelt sett er kontaktlærerrollen er den høyest prioriterte rollen en lærer kan ha, og arbeidet som gjøres av

kontaktlærerne regnes som skolens kjernevirksomhet. Flere aspekter av skolens formelle strukturer reflekterer dette: lærernes fysiske nærhet til elevenes arealer; treårssyklusen; og personalplanen, som plasserer kontaktlæreren i sentrum for alt arbeidet som skjer ved skolen. I diskusjoner eller konflikter møter argumenter om elevenes beste sjelden til aldri motstand. Denne prioriteten går foran det meste ved Øverenga, og dette fremstår både som en levd verdi og en norm, som gir retning for arbeidet i og utenfor klasserommene.

Ved Øverenga innebærer imidlertid «elevens beste» ikke bare å sørge for elevenes trivsel og tilhørighet, selv om det er sentrale og formaliserte deler av arbeidet til kontaktlærerne. Her er elevens beste sosialt sett også synonymt med *best mulig læring*:

målet vårt er elevens læring og utvikling. Det være seg faglig, og også sosialt, for den sosiale biten har jo fått en stadig større plass i skolen. Og det er jeg glad for, for det der henger sammen. .

(Morten, rektor, intervju 20.03.2014)

Prioriteringen av elevene er med andre ikke atskilt fra det faglige undervisnings- og læringsarbeidet i deres oppfatning. Streben etter at elevenes læringsutbytte skal være høyest mulig overlapper med andre ord med kollegiets oppfatning av omsorg. Det er for Øverenga to sider av samme sak.

Det må også nevnes at relasjonen til elevene fremstår som viktige for lærerne i den forstand at lærerne uttrykker stolthet og glede over elevene og undervisningstiden sammen med dem, og det faglige nivået til elevene sine.

### **4.2.2 Kollegialitet – Trivsel, tillit og samhold**

Trivsel og samhold er også, i likhet med lærernes arbeid med elevene, et tydelig trekk ved hvordan kollegiet betrakter seg selv. En rådende virkelighetsoppfatning ved skolen er at lærerne ved Øverenga trives med hverandre, og de deler en bevisst målsetning om å opprettholde det. I arbeidet til Utviklingsgruppen gikk en diskusjon i fellestid på spørsmålet «Hva er det som gjør at det er positivt for deg å komme på jobb?», hvor de fleste gruppene fremhevet minimum én ting som handlet om lærernes trivsel med hverandre (Utviklingsgruppa, møtreferat 27.02.2013). Oppfatningen om at «vi har det fint sammen på Øverenga» reflekteres også i Medarbeiderundersøkelsen:



I hvilken grad ...		1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
19	... trives du sammen med dine kolleger?	0	0	0	6	17	22	0	45	5,4
47	... opplever du tilhørighet til din enhet?	0	1	2	5	20	16	0	44	5,1
50	... vil du anbefale andre å søke jobb på din enhet?	1	1	1	7	18	16	1	45	5,0
51	Alt i alt, i hvilken grad er du stolt over enheten din?	0	0	2	7	25	9	2	45	5,0

(Spørsmål fra seksjoner 2.5 og 2.13, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

På spørsmål 19 ser vi at kollegiet svarer i snitt 5,4, nesten halvparten har gitt høyest mulige skåre, og ingen har gitt en lavere skåre enn 4. Likeledes ser vi at de svarer at de har sterk tilhørighetsfølelse til enheten, er stolt over enheten og vil anbefale til andre å arbeide der. Denne sterke trivselsfølelsen oppgir lærerne også i intervjuer, hvor samtlige deltakere svarte bekreftende på flere spørsmål om de opplevde at kollegiet var preget av tillit og anerkjennelse, og at de trivdes med kollegene. Jeg observerte heller ingen tegn på at det dette ikke var tilfellet.

Virkelighetsoppfatningen om lærernes trivsel fremstår imidlertid også som en norm. Et utdrag av mitt observasjonsnotat fra det samme møtet som er sitert over, illustrerer hvordan kollegiet reagerer når det fremmes påstander som strider med virkelighetsoppfatningen:

Lærerne svarer gruppevis på det første spørsmålet, der mange av svarene handler om trivsel og gode relasjoner til kolleger. En av gruppene sier at de opplever å *bli sett* på jobb, av kolleger. En av gruppene, når det er deres tur, uttrykker at skolens klima ikke er slik i det hele tatt. «Her det jo ingen som blir sett», «Jeg opplever ikke skolen som en gladskole, sånn». Folk ser overrasket ut, kikker på hverandre og på lærerne i den aktuelle gruppen. De snakker mellom seg i gruppene, og mange rister på hodet og er uttalt uenige, men sier ikke noe til plenum. Én lærer fra en annen gruppe foreslår etter hvert til plenum at det kan henge sammen med at folk er opptatt av hverandre på trinnene og kontorene, mens det ikke er så mye hilsing i gangene. En av faglederne foreslår at skolen kan være mer inkluderende. Dette generer lite reaksjoner, og noen av lærerne snakker fremdeles lavmælt med hverandre eller i gruppene. Det stilner, og runden med svar på spørsmålet tiltar og går videre til neste gruppe, som igjen vektlegger trivsel som et positivt trekk ved skolen: «Gode kolleger, selvfølgelig!». Etter at siste gruppe har gitt sine svar går arbeidet videre til neste punkt på agendaen.

(Utvidet fellestid, observasjonsnotat 27.02.2013)

Beretningen om at kolleger ikke trives ble i situasjonen over møtt med overraskelse og stillhet, noen få forslag til årsaker, og deretter indirekte motargumenter («selvfølgelig!»). En

kan tolke det dithen at uttrykk for mistriivsel fremstår som kjettersk. Uttalelsen ble ikke videre behandlet på dette møtet, men den ble nevnt i utviklingsgruppas påfølgende møte. Der møtte den også motbør, og ble til syvende og sist forkastet på argumentet om at den ikke var representativ for majoriteten, da alle de andre gruppenes svar på spørsmålet var positive. Denne vurderingen underbygges av lærernes svar på medarbeiderundersøkelsen og i intervjuer, som viser at majoriteten av kollegene trives godt sammen. Trivsel som en norm underbygges av hvordan kollegiets sosiale samvær beskrives i personalplanen: «I tillegg skal man føle at man er en del av fellesskapet Øverenga skole, der respekt og lojalitet overfor kolleger og ledelse blir vektlagt.» (Personalplan 2014-2015, 20.03.2014). Jeg har som nevnt tolket personalplanen som et foreskrivende dokument, og dette kan derfor tolkes som en intensjon eller ønsket tilstand, og som en virkelighetsoppfatning om hvordan det allerede er i kollegiet. Formuleringen kan imidlertid like gjerne tolkes som et krav om forpliktelse - at fellesskap, respekt og lojalitet overfor kolleger også har en normativ funksjon. *Skal, respekt og lojalitet* er ikke ord uten maktinnhold. Samhold og trivsel fremstår altså både som en virkelighetsoppfatning, som verdier de retter seg etter og tilstreber, og til syvende og sist også en norm som både ledelsen og lærerne slutter opp om.

Det er ikke utenkelig at kollegiet har alternative kanaler å ta opp denne typen saker i, og at reaksjonen fra kollegiet i den overnevnte situasjonen skyldtes at uttrykket fant sted i feil kanal, altså plenum og i møtetid som skulle handle om hva som er *bra* i kollegiet. En faglærer uttrykket under et trinnmøte at slike diskusjoner skulle man spare kollektivet for – det var ønskelig at møtetiden var så effektiv som mulig, og den type diskusjoner burde derfor unngås. De som hadde slike meninger kunne ta dem opp med faglederen på tomannshånd i etterkant (Trinnmøte, observasjonsnotat 23.04.2013). Uavhengig av om skolen har eller ikke har øvrige kanaler for behandling av misnøye og konflikt later det til at de unngår å behandle dette synlig, eller lar være å inngå i diskusjoner om dette på skolenivå. Det kan være et uttrykk for at kollegiet er opptatt av å opprettholde harmoni, forstått som å unngå det ubehagelige ved å ta konflikter åpent.

Selv om kollegiet trives med hverandre, har de vært underlagt hyppige utskiftninger i sammensetningen over en relativt kort tidsperiode, da det flere år på rad var flere lærere som hadde vært ved skolen i lang tid, som gikk av med pensjon. I tillegg har endringer i skolekretsen ført til endringer også i sammensetningen av elevgruppen. Dette har ført til en viss *ustabilitet* i skolens følelse av identitet og samhold. Anders beskriver i intervjuet utskiftingene som at det begynte å «riste litt i grunnvollene om... hva er vi på Øverenga,

da?»). Han betegner det som en mindre *krise*, i den forstand at den kan betraktes som en identitetskrise hvor kollegiet dras mellom det nye og det gamle.

Og det gjør at det fortsatt er motvilje mot en del ting som alltid har vært gjort slik og sånn på Øverenga, men det er snart ingen igjen som tilhørte den gamle Øverenga. Dermed så er det slik at det er rivninger der også mellom nytt og gammelt. Og identitet mangler litt nå, hvem er nye Øverenga, og det er vel litt derfor utviklingsgruppa ble satt i gang også, igjen. For å finne [...] en profil som vi kan enes om. Og det er ikke bare lett, fordi vi var en skole som var best på alt [...]. [Det] er nok en av forklaringene til hvorfor det dras i forskjellige retninger når det gjelder metode selv om man ønsker å oppnå mye av de samme.

(Anders, lærer, intervju 29.05.2013)

De kollegene som gikk av med pensjon bidro altså tidligere til en stabilitet både i kollegiets sammensetning, og når det kom til klasseromspraksisen. Etter hvert som denne gruppen har krympet på kort tid har det oppstått en situasjon hvor det som tidligere var opplest og vedtatt, hvor deler av det tidligere kulturelle innholdet til kollegiet, ikke lenger oppfattes som like gyldig eller relevant. Det fører til spørsmålet om hva som da *er* relevant – hva skal det erstattes med? Vi kan si at kollegiet er i en situasjon hvor de arbeider med å nettopp komme frem til det kulturelle innholdet som *nå* skal gjelde, å reetablere sin identitet og retning, og reformulere deres egne kollektive oppfatninger om alt fra hvem de er til deres faglige forståelse av skolens virke.

En del av Utviklingsgruppens oppgave besto av å arbeide med denne ustabiliteten, å bidra til arbeidet om å etablere en profil til skolen, som skolen selv betegnet det:

Vi har så mange nye ansatte, det er en omstillingsprosess. Alle de nye vil være med på å prege skolen. Det er mye som har skjedd de siste 3-4 årene. Vi må ha mulighet til å gjøre akkurat det vi gjør nå [(om utviklingsdiskusjoner)], diskutere ting skikkelig og drive med erfaringsutveksling.

(Utvidet fellestid, observasjonsnotat 27.02.2013)

Lærerne er med andre ord klar over utfordringene de møter ved større utskiftinger, og har et behov for å bruke tid på å reetablere seg selv. Mangelen på en overordnet følelse av samhold og identitet gav utslag i at Utviklingsgruppen innførte flere tiltak som skulle fremme fellesskapet, blant annet felles lunsj én dag i uken, der det ble ordnet påsmurt til de ansatte. Ut over dette gikk forslagene om tiltak som kunne forbedre dette på endringer i skolens rammer, særlig organiseringen av tid.

### 4.2.3 Profesjonalitet - dyktige lærere

Lærernes faglig tyngde er viktig for kollegiets selvforståelse. Denne forståelsen er ved Øverenga knyttet til rollen som faglærer. Lærerne har tillit til hverandres fagkyndighet, og har forventninger overfor ledelsen om å få undervise i fag de har formell kompetanse i. Øverenga skole ser på seg selv som, faglig sett, et kyndig kollegium med stor faglig tyngde. Det gjenspeiles også i medarbeiderundersøkelsen, der lærerne skåret høyt på spørsmål om kompetanse og mestring:

	I hvilken grad ...	1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
8	... har du utfordringer i jobben som samsvarer med din kompetanse?	1	1	1	11	26	5	0	45	4,7
9	... har du nødvendig kompetanse for å utføre dine arbeidsoppgaver?	0	1	3	6	24	11	0	45	4,9
10	... har du mulighet til å jobbe selvstendig?	0	0	0	5	26	14	0	45	5,2
11	... mestrer du jobben din ut fra forventningene som stilles til deg?	0	1	1	8	27	7	1	45	4,9
12	Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med arbeidssituasjonen din?	1	1	5	9	24	5	0	45	4,5

(Spørsmål fra seksjon 2.3, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

Skårene som er gitt av lærerne er her gjennomgående høye, med en tydelig konsentrasjon av lærere som har gitt skåren 5 i alle spørsmålene. Lærerne opplever med andre ord seg selv som dyktige, at de er velkvalifiserte, og mestrer arbeidet godt. Formelle krav til faglige kvalifikasjoner er nedfelt i personalplanen, der det fremheves et minimumskrav om 60 studiepoeng i aktuelle fag, og at faglig tyngde prioriteres i ansettelsesprosesser.

Fagkunnskaper og ansvarsområder hos læreren blir i personalplanen beskrevet som egenskaper knyttet til individet, og kollegiet forstår seg selv primært som dyktige *faglærere*. Faglærerens formelle kompetanse og kyndighet er ikke bare sentral både for hvordan kollegiet betrakter seg selv, men også for hvordan de forstår lærerrollen.

Lærerne deltar tilsynelatende med engasjement i utviklingsarbeid og diskusjoner rundt forbedring av skolens felles rammer, og ledelsen legger også aktivt til rette for denne typen arbeid. Det er blant annet synlig ved Utviklingsgruppens etablering og arbeid, og øvrig prosjektarbeid med satsingsområder. Utviklingsgruppens arbeid var preget av en veksling mellom å sammenligne seg selv med teori og forskning, og å stille tilknyttede analytiske spørsmål om skolens tilstand: «Er vi læringsorienterte eller prestasjonsorienterte ifølge denne

forskningsartikkelen?», «Hva er bra med arbeidsmiljøet Øverenga, og hva kan gjøres for at vi kan arbeide bedre?». Lærerne uttrykker at de ønsker seg mer av denne typen arbeid i fellesskap, og fremmet i løpet av arbeidet med Utviklingsgruppen flere forslag til tiltak som kunne bedre dette. Jeg tolker lærernes atferd i de timene som ble brukt til dette som at de synes det er givende å analysere og evaluere hvordan skolen arbeider, og ønsker å arbeide med å forbedre dette.

Det er relevant at kompetanseutvikling også en plikt som er nedfelt i personalplanen, hvor det fremheves at lærerne ved skolen forplikter seg til utvikling «gjennom erfaring, samarbeid og kompetanseheving», og videre at de forplikter seg til Storingsmelding nr. 11 (2008-09) og de sju kompetanseområdene som er beskrevet der: (1) fag og grunnleggende ferdigheter, (2) skolen i samfunnet, (3) etikk, (4) pedagogikk og fagdidaktikk, (5) ledelse av læringsprosesser, (6) samhandling og kommunikasjon, og (7) endring og utvikling (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 15). Min intervjuguide har ikke dekket spørsmål om videreutdanning eller liknende ordninger for kompetanseheving ved skolen. Medarbeiderundersøkelsen inneholder imidlertid noen spørsmål som kan bidra til å belyse hvordan kollegiet opplever muligheter til faglig utvikling og læring:

I hvilken grad ...	1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
40 ... legger ledelsen til rette for kompetanseutvikling som er viktig for deg i din jobb?	3	4	11	12	7	3	5	45	3,6
41 ... utvikler du din kompetanse gjennom arbeidsoppgavene dine?	0	3	6	10	19	6	1	45	4,4
42 Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med muligheten for læring og utvikling i jobben?	2	3	11	12	13	3	1	45	3,9

I hvilken grad ...	Øverenga			Skolesektoren			Kommunen		
	2010	2012	2014	2010	2012	2014	2010	2012	2014
40 ... legger ledelsen til rette for kompetanseutvikling som er viktig for deg i din jobb?	3,7	4,0	<b>3,6</b>	--	4,2	<b>4,2</b>	--	4,2	<b>4,2</b>
41 ... utvikler du din kompetanse gjennom arbeidsoppgavene dine?	4,4	4,5	<b>4,4</b>	--	4,6	<b>4,7</b>	--	4,5	<b>4,6</b>
42 Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med muligheten for læring og utvikling i jobben?	3,9	4,1	<b>3,9</b>	--	4,3	<b>4,4</b>	--	4,3	<b>4,4</b>

*(Spørsmål fra seksjon 2.11, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)*

Disse skårene er langt lavere enn skårene lærerne gir spørsmålene knyttet til opplevelsen av egen kompetanse og mestring av jobben. Kollegiet på Øverenga svarer her også en del lavere enn både skolesektoren og i kommunen totalt sett. Distribusjonen er også jevnere, og det er flere lærere som gir en skåre mellom 1 og 3 enn på spørsmålene om egen kompetanse. Dette gjenspeiler de ønskene og behovene som lærerne fremmet til ledelsen i plenumsdiskusjoner, og at lærerne ser forbedringsmuligheter når det kommer til deres muligheter til å utvikle seg i arbeidet. Av forslagene som ble behandlet i arbeidet til Utviklingsgruppen, var mange knyttet til å bedre læreres mulighet for å utvikle seg, både kollektivt og individuelt.

Lærernes opplevelse av at de er dyktige og kyndige lærere, med gode fagkunnskaper, står i kontrast til deres opplevelse av at de ikke mestrer samarbeidet så godt som de ønsker. Det vil si, lærerne opplever samarbeidet sitt som svært godt (se 4.3 Kjennetegn ved samarbeid), samtidig som de har et stort ønske om å samarbeide mer og bedre. Det er en kontrast som vitner om sprikende meninger når det kommer til hvor godt samarbeidet i kollegiet er, som også kan tyde på at de ikke opplever seg kompetente på akkurat dette området. Kollegiet vektlegger at det er manglende tilrettelegging for samarbeid som fører til utfordringene knyttet til å øke samarbeid, men manglende samarbeidskompetanse hos lærerne dukker også opp som forklaring med ujevne mellomrom. En kort utveksling som fant sted i en mindre gruppe i utvidet fellestid illustrerer vekslingen mellom disse forklaringene:

**Lærer 1:** Jeg tror mange av oss er nødt til å lære å samarbeide, det er for lett å gå og sette seg på pulten - det er ikke like naturlig og sette seg sammen.

**Lærer 2:** Jeg ønsker at vi i større grad kan få gjøre hverandre gode. Hvis noen vil gjøre noe sammen skal de få lov. Både små utviklingsprosjekter og undervisning, samarbeid om det.

**Lærer 1:** [nikker] Det er ikke alle som er så gode til å spille på lag.

*(Utvidet fellestid, observasjonsnotat 27.02.2013)*

Lærer 1 forklarer her samarbeidsutfordringene med at mange av kollegene enten ikke er kompetente nok når det kommer til samarbeid, eller at de ikke deltar i samarbeid i tilstrekkelig grad (mangel på initiativ). I denne lærerens mening ligger altså ansvaret for å utvikle bedre samarbeid hos lærerne selv. Lærer 2 forklarer mangelen på kompetanse med at ledelsen ikke legger til rette for utvikling av denne, ved å tillate den enkelte lærer å arbeide med småprosjekter. Satt på spissen kan en tolke det som at ansvaret (eller eventuelt skylden) for det manglende samarbeidet her ligger hos ledelsen, som ved manglende støtte hindrer lærernes forsøk på utviklingsarbeid. I diskusjonene om hvordan utviklingsarbeidet ved skolen

kunne forbedres var det en overvekt av perspektivet som lærer 2 skisserer i sitatet over, altså at lærerne har begrensede muligheter til å arbeide med denne typen tematikk, og at dette skyldes manglende tilrettelegging. Utbredelsen av denne forklaringsmodellen kan henge sammen med at kompetanse og kyndighet er en såpass fremtredende del av hvordan lærerne betrakter seg selv, og at mangel på kompetanse til samarbeid ikke passer inn i dette bildet.

### 4.3 Kjennetegn ved samarbeidspraksisen

Lærerne ved Øverenga verdsetter samarbeid som arbeidsform på generelt grunnlag, og opplever samarbeidet de deltar i som godt. Medarbeiderundersøkelsens spørsmål om tilfredshet knyttet til samarbeid viser at lærerne oppgir at de er tilfredse med samarbeidet ved skolen:

I hvilken grad ...	Øverenga			Skolesektoren			Kommunen		
	2010	2012	2014	2010	2012	2014	2010	2012	2014
20 ... løser dere felles arbeidsoppgaver gjennom godt samarbeid?	5,0	4,8	4,5	--	5,0	5,1	--	5,0	5,0
21 Alt i alt, hvor fornøyd er du med samarbeidet med dine kolleger?	5,3	4,9	4,7	--	5,1	5,2	--	5,1	5,1

I hvilken grad ...	1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
20 ... løser dere felles arbeidsoppgaver gjennom godt samarbeid?	0	2	8	8	21	6	0	45	4,5
21 Alt i alt, hvor fornøyd er du med samarbeidet med dine kolleger?	1	0	5	9	22	8	0	45	4,7

(Seksjon 2.5, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

Litt under halvparten av deltakerne i spørreundersøkelsen har her gitt en skåre på 5 på begge spørsmål. Kun én person har gitt helhetsvurderingen av samarbeidet en skåre på 1.

Spørsmålene kan imidlertid tolkes ulikt av lærerne når undersøkelsen gjennomføres: det er ikke tydelig om det første spørsmålet spør om mengde, kvalitet eller tilfredshet i samarbeidet. Svarene på spørsmål 2 viser at lærerne i stor grad oppgir at det samarbeidet de deltar i er tilfredsstillende. En interessant tendens i skårene som er gitt på akkurat disse spørsmålene er at snittverdiene er synkende for disse to spørsmålene for hvert av årene medarbeiderundersøkelsen er gjennomført. Endringene i snittet er ikke noen voldsom

svingning, men kan ha sammenheng med at kollegiet i denne perioden samtidig har byttet ut mange medlemmer av kollegiet, og store deler av ledelsen.

Lærerne oppgir også i intervjuer at samarbeidet de deltar i er verdifullt for dem. Nina fremhever spesielt én samarbeidsordning som hun har etablert med lærere i ett av sine fag, som særlig verdifull:

Så har vi fast samarbeidsmøte en time i uken [...]. Alle vi hadde en fritime og vi sa at den er fast samarbeidstid, og den er fantastisk, altså. Og det er jo et fag der, hvis jeg er borte, [...] så vet jeg at da samarbeider de to andre og lager for eksempel en plan som også innebefatter meg, legger opp til ting. Alt ordner seg. Så går det på rundgang, så er det en annen som ikke har tid, eller så er vi alle der samtidig, og så planlegger vi og prater gjennom hvordan vi skal ha prøver og felles ting der, så vi er veldig, veldig samkjørt.

(Nina, lærer, intervju 14.05.2014)

Nina beskriver her hvordan hun og noen faglærere i samme fag etablerte et fast samarbeidstidspunkt for å samkjøre seg i faget. *Samkjøring* er et begrep lærerne bruker ofte om samarbeidet sitt, og er en spesielt fremtredende samarbeidsmåte blant lærerne. Dette samarbeidet innebærer både å planlegge rekkefølge på fagstoff som skal dekkes og utarbeide materialer sammen, og å sjekke hva slags progresjon de har i faget på tvers av klassene på trinnet. Samtidig innebærer samkjøringen at lærerne innstiller seg på hverandre og utarbeider felles målsetninger og ambisjoner for undervisningen i faget. Dette handler ofte om å etablere en overordnet samstemthet mellom faglærerne i et fag om hva det skal undervises i, når, og hvordan det skal følges opp. I mindre grad handlet det om *hvordan* lærerne skulle undervise eller gjennomføre oppleggene, men det varierte: den enkelte faggruppe definerte dette selv. Tendensen var imidlertid at de arbeidet for at undervisningen skulle være noenlunde innholds- og progresjonsmessig lik, men at selve gjennomføringen i klasserommet var opp til den enkelte. Samkjøringen var hovedsakelig samarbeid som handlet om fag, og kontaktlærerne deltok i langt mindre grad i denne typen samarbeid, selv om de også samarbeidet ut fra felles målsetninger for elevene i sine klasser. Der lærerne hadde mulighet til å selv bestemme over hvordan samarbeidstid skulle brukes, var det særlig samkjøringen som var fremtredende.

Overordnet kjennetegnes samarbeidet ved Øverenga av et fokus på for- og etterarbeid knyttet til klasserommets aktiviteter. Med dette menes hovedsakelig utforming av materiell, planlegging og gjennomgang av fagstoff, vurderingsarbeid og kontroll av progresjon opp mot årsplanene. Samarbeidets innhold og funksjon varierer etter kontekst. Deltakelsen i samarbeidet er høy innen visse grupperinger. Mest av alt deltar lærerne i fagsamarbeid, og



deretter samarbeid knyttet til kontaktlærerens rolle. Kontaktlærereparene har utstrakt samarbeid seg imellom, delvis fordi de gjerne har sitteplass sammen. Lærerne forteller i intervjuer at de samarbeider mest med lærere som underviser i samme fag som dem, men at det også kan variere – enkelte fagseksjoner har ikke like utbredt samarbeid. Fagsamarbeidet er spesielt utstrakt mellom faglærerne på trinnet, mens kontaktlærersamarbeidet strekker seg fra arbeidskontoret og til de ulike gruppene som faglærerne for den enkelte klassen tilhører. Som regel er dette nettverket innenfor trinnet, slik personalplanen legger opp til.

Samarbeidet ved Øverenga skjer på alle skolens arenaer i varierende grad. Hvem som samarbeider er delvis bestemt av hvem som deler kontor. Intervjudeltakerne oppgir at de har utstrakt samarbeid i kontaktlærereparene, delvis fordi de har sitteplass sammen:

**Intervjuer:** Hvilke kolleger møter du oftest for å samarbeide med?

**Lars:** Oftest de som sitter på kontoret mitt, og i tillegg de som holder på med mine fag, realfagslærere. Og da er det spesielt realfagslærere på trinnet mitt.

*(Lars, lærer, intervju 14.05.2014)*

Også Nina og Anders kom med liknende beskrivelser hvor arbeidskontoret var vektlagt. Arbeidskontorene fremstår slik som en viktig arena for samarbeid for lærerne. Lars mener at spontant samarbeid skjer mest på det enkelte arbeidskontoret, deretter på trinnet. Samarbeid mellom trinn er sjeldnere, og skjer nesten utelukkende innenfor det formelle samarbeidet, eksempelvis i storseksjonsmøtene. Storseksjonsmøtene er imidlertid svært sjeldne, gjerne én gang per halvår. Den siste gruppen for samarbeid er knyttet til fellesmøtene, der utvidet fellestid utgjør en ramme for samarbeid i plenum.

Jeg velger i de videre beskrivelsene å dele samarbeidet opp i formelt og uformelt samarbeid. Formelt samarbeid referer til samarbeidet som foregår innenfor skolens nedfelte strukturer for samhandlinger, som f.eks. møterulleringen, mens uformelt samarbeid referer til det spontane samarbeidet som skjer uavhengig av disse rammene. Tematisk innhold i samarbeidet (altså hva de samarbeider om) både overlapper og varierer på tvers av disse to typene samarbeid. Bakgrunnen for denne inndelingen handler om at *struktur* er en tilbakevendende problemstilling for lærerne, og det gir derfor mest mening å betrakte samarbeidspraksisen i lys av disse.

### 4.3.1 Formelt samarbeid

Som nevnt referer det uformelle samarbeidet til samarbeidet som foregår innenfor skolens nedfelte strukturer for samhandlinger, som f.eks. møterulleringen (se Tabell 2: Møterulleringen for skoleåret 2012/2013, s. 60). Lærerne betrakter disse strukturene som et potensiale, og som begrensninger for hvilket samarbeid de får skapt. Også ledelsen har klare tanker om strukturenes potensiale til å fremme det samarbeidet som de ønsker at kollegiet skal ha (for eksempel som uttrykket av ledelsen i del 4.4.2 «Ledelse» s. 90)

I tabellen under har jeg oppsummert hvor mange ganger en type innhold har blitt kodet i ulike møter. Datamaterialet er ikke kodet med tanke på å utforme en nøyaktig statistikk, og sier heller ikke noe om hvor lenge lærerne arbeidet innenfor de ulike temaene. Tabellen kan likevel gi en grov pekepinn på hvor hovedfokuset til deltakerne er på de ulike typene møter de deltar på. Oversikten er inndelt i to grupper: Den øverste gruppen tema forholder seg til skolens eller trinnets drift, utviklingsarbeid og annet målrettet og felles arbeid som går over lengre tid, mens den nederste gruppen tema er direkte orientert mot klasserommet, oppfølging av elever eller undervisning, eller øvrig relatert arbeid i kort tidsperspektiv.

		Felles- møte	Trinn- møte	Seksjons- møte <sup>6</sup>	Klasse- lærerråd	Utviklings- gruppa <sup>7</sup>	Øvrige møter	Totalt antall
<b>Gruppe 1:</b> skolen og trinnets drift, utvikling og langsiktig arbeid	Regler og rutiner	6	12	1	0	5	0	<b>24</b>
	Drift og administrasjon	6	16	1	0	12	1	<b>36</b>
	Informasjonsutveksling	13	14	0	3	0	2	<b>32</b>
	Læreplan/årsplan i fag	0	0	8	0	0	1	<b>9</b>
	Læreres praksis og læring	9	5	0	1	13	0	<b>28</b>
	Timeplanjusteringer o.l.	17	9	0	1	3	2	<b>32</b>
<b>Gruppe 2:</b> klasserom, undervisning, oppfølging og kortsiktig arbeid	Lage materiell, ressurser	0	2	14	0	0	0	<b>16</b>
	Planlegging av undervisning	0	2	17	1	1	2	<b>23</b>
	Samkjøring progresjon	0	0	18	2	0	1	<b>21</b>
	Tverrfaglige prosjekter	0	0	4	0	1	1	<b>6</b>
	Undervisningspraksis	3	1	2	0	0	0	<b>6</b>
	Vurdering	7	3	19	1	4	1	<b>35</b>
	Elever, elevmiljø og elevsaker	5	7	1	10	0	3	<b>26</b>
<b>Totalt antall</b>	<b>66</b>	<b>71</b>	<b>85</b>	<b>19</b>	<b>39</b>	<b>14</b>	<b>294</b>	

**Tabell 3: Tematisk innhold på møter**

Som tabellen viser er det lite tematisk overlapp mellom møtene, og innholdet i hver møtetype sammenfaller i stor grad med beskrivelsene av møtene i personalplanen (Tabell 2, s. 60).

Møterulleringens funksjon dekker tre behov i ulik grad: behov for informasjon og driftsavgjørelser (felles- og trinnmøte), behov for sosialpedagogisk- og undervisningsrettet samarbeid (klasselærerråd og seksjonsmøter), og behov for videreutvikling og felles møteplasser (utvidet fellestid, storseksjonsmøte, øvrige ad-hoc-møter). Tabellen viser at produksjon av materiell, planlegging av undervisning og vurderingsarbeid er det vanligste innholdet på seksjonsmøtene. Til sammenligning brukes fellesmøtene og trinnmøtene i hovedsak til tematikk som omhandler drift for hele skolen eller hele trinnet. Klasselærerrådet brukes hovedsakelig til å samarbeide om utfordringer og tiltak knyttet til elevenes miljø eller saker knyttet til enkeltelever. Innhold og funksjon i seksjonsmøtene og klasselærerrådene er

<sup>6</sup> Inklusive arbeid gjort i storseksjonsmøte

<sup>7</sup> Kolonnen «Utviklingsgruppa» inneholder også arbeid gjort av Utviklingsgruppen i utvidet fellestid, da det er i utviklingssammenheng.

tiltenkt henholdsvis faglæreren og kontaktlærerens samarbeidsbehov. Utviklingsgruppens arbeid handlet hovedsakelig om drift og administrasjon (hyppige diskusjoner om lærernes arbeidshverdag), og lærernes arbeidsmiljø og trivsel. Samtlige av møtene referatføres, med unntak av seksjonsmøtene og klasselærerrådene, som på flere måter må karakteriseres som halvformelle møter. Her er det lærerne selv som styrer innholdet (selv om visse føringer er lagt på overordnet nivå), og møtet avlyses eller avsluttes tidlig etter behov. Som det kommer frem av Tabell 1: Oversikt over observasjoner (s. 31) har jeg få observasjoner fra klasselærerrådene, hovedsakelig fordi disse som regel ble avlyst, med den forklaring at hyppigheten av møtene ikke var tett nok for at møtet skulle ha funksjon. Arbeidsoppgavene som var tenkt dekket av møtet ble i stedet dekket fortløpende av lærerne, da de ikke hadde tid til å vente til møtet skulle avholdes (frekvensen var for lav). Ingen av intervjudeltakerne oppgir imidlertid at de opplever noen av disse møtene som direkte unødvendige, selv om de peker på forbedringspotensial i innhold. Tabellen over kan ses som et uttrykk for hvilke formelle arenaer for samhandling det har lyktes skolen å skape, da samtlige av disse arenaene oppleves som legitime og nødvendige av kollegiet. En tilbakevendende diskusjon er imidlertid at lærerne ønsker seg *mer tid til samarbeid*, og i den forstand menes både mer tid til uformelt samarbeid, men også mer tid til samarbeid av typen som faller innenfor kategorien (fra tabellen) lærernes praksis og læring, da på skolenivå.

Enkelte innholdsmessige tema er, sammenlignbart med f.eks. planlegging av undervisning, relativt fraværende i noen av møtene som inngår i tabellen: «tverrfaglige prosjekter», og «undervisningspraksis». Lærerne samarbeider sjelden om undervisningspraksisen sin, forstått både som å dele den faktiske gjennomføringen av undervisningen med andre lærere, og som diskusjoner om relaterte metodiske grep som en del av planleggingen av undervisning. Jeg fant ingen tegn til at lærerne deler klasseromspraksisen sin med hverandre når undervisningen skal gjennomføres, og samtlige av intervjudeltakerne oppgav selve gjennomføringen av undervisningen som en type arbeid som majoriteten av lærerne ikke ønsket å samarbeide om. I diskusjonene til Utviklingsgruppen var det flere ulike forslag oppe til diskusjon som omhandlet akkurat dette området, deriblant hospitering, mentorordning, og kollegaveiledning. Ingen av disse tiltakene ble iverksatt i den tiden jeg hadde kontakt med skolen, men forslagene ble heller ikke forkastet. Det var blandet oppslutning om disse forslagene blant lærerne.

Seksjonsmøtene er den viktigste av de formelle arenaene for samarbeid ifølge lærerne. Innholdsmessig er det arbeid som faller innenfor klasseromskonteksten som dominerer her, og

lærerne kan i større grad sette agendaen for møtene selv. Dette møtet er *faglærerens* møte. Nina beskriver hva seksjonsmøtene er til på følgende måte:

Det er jo utvikling av faget, rett og slett. Altså, få kommet videre med det og finne, jobbe med nye ting for eksempel, og implementere nye ting hvis man kan det, og sånn.

*(Nina, lærer, intervju 14.05.2014)*

En av seksjonsmøtenes funksjon er altså utvikling av lærerens egen praksis, i undervisningsfaget. Seksjonsmøtenes faktiske innhold vektlegger imidlertid fordeling og gjennomføring av for- og etterarbeid, som vist i Tabell 3. Det er derfor litt usikkert hvordan lærerne selv tenker om utvikling av faget: det kan tenkes at de oppfatter dette som nettopp det å skulle arbeide med planleggingen og utarbeidelsen av materiell, men at undervisningspraksis i selve klasserommet ikke er en del av dette.

Om seksjonsmøtene sier Anders at «det er alltid matnyttig. [...] man møtes som regel for å snakke om en konkret ting man skal jobbe for» (Anders, lærer, intervju 29.05.2013). Begrepet «matnyttig» om samarbeidstid er tilbakevendende hos lærerne, særlig om seksjonsmøtene, og jeg tolker dem som at det menes at arbeidet er effektivt i den forstand at det løser arbeidsoppgaver for lærerne (se del 4.3.3 Samarbeidets opplevde verdi og funksjon

). Det er relevant å påpeke at seksjonsmøtene faktisk ikke er underlagt styring fra ledelsen, foruten at ledelsen har angitt hvilke fag som har seksjonsmøte den aktuelle uken. Dette er med unntak av storeksjonsmøtene, som også er underlagt styring fra ledelsen når det kommer til arbeidets innhold. Friheten til å velge tematisk innhold selv på seksjonsmøtene fremheves som en av grunnene til at lærerne opplever disse møtene som spesielt «matnyttige».

Frekvensen til seksjonsmøtene er som tidligere beskrevet ikke ukentlig – rulleringen tar hensyn til at lærere tilhører flere enn en fagseksjon, og den reelle møtefrekvensen til hver seksjon er dermed sjeldnere enn ukentlig, for de fleste er det to ganger månedlig. Lars opplever frekvensen som en utfordring som forringer møtets potensiale for å være matnyttig:

Jeg synes jo at de fagseksjonsmøtene som vi har er litt for få og litt for sporadiske til at man kan, liksom, jobbe jevnt. Nå blir det litt sånn at nå får vi plutselig tildelt tid til fagseksjonsmøter, så blir det litt sånn «Hva skal vi finne på nå?» [...]. Jeg kunne tenke meg enten færre eller flere.

*(Lars, lærer, intervju 14.05.2014)*

Samtidig som at seksjonsmøtene er sentrale for det formelle samarbeidet, er de altså ifølge lærerne ikke tilstrekkelige når det kommer til frekvens og volum (Lars sitt overnevnte synspunkt ble også nevnt flere ganger i møtene til Utviklingsgruppa).

Lærerne gir uttrykk for at de har konkrete savn knyttet til det formelle samarbeidet, spesielt tid til å samarbeide på enkelte måter og med noen utvalgte typer innhold. Særlig gjelder dette erfaringsutveksling om undervisningspraksis og metode på skolenivå og trinn-nivå, og samarbeid om skolens drift og virksomhet på tvers av hele kollegiet. Dette ønsker lærerne at ledelsen i større grad setter av tid til, fremfor at kollektivt avsatt tid brukes til å håndtere daglig drift.

### 4.3.2 Uformelt samarbeid

Det uformelle samarbeidet til lærerne referer til det samarbeidet som skjer utenfor de formelle strukturene til lærerne. Det er to deler av dagen hvor det uformelle samarbeidet finner sted: i de ledige «hulltimene» mellom undervisningsøkter mens elevene fortsatt er på skolen, og ledige timer etter at elevene har gått for dagen. Tidsorganiseringene ved skolen påvirker dermed det uformelle samarbeidet, ved å bidra til å begrense eller fremme lærernes tilgjengelighet for hverandre.

En lærers tilfredshet om møteordningen var knyttet til at ledelsen valgte å binde opp mindre tid enn andre skoler han har arbeidet ved tidligere. Ledelsen ved Øverenga oppgir at de bevisst ønsker å holde antall timer i uken til et lavt tall:

Vi binder ikke opp alle de [timene]. Vi sier at de skal være her i alle de timene. Vi har den arbeidsplanfestede tiden med møter som alle må være med på, og så er det litt sånn fleksibelt. Innenfor den tiden så skal det jo også være litt, det bør i hvert fall være litt tid til individuelt for- og etterarbeid. Innenfor den arbeidsplanfestede tiden, da. Så vi har mulighet egentlig til å ha styring på det, da. Ja.

*Hilde (fagleder, intervju 06.06.2013)*

Timene der lærerne ikke har møter (f.eks. i tidsperioden for seksjonsmøter eller klasselærerråd, som går på rundgang) er med andre ord likevel bundne i en viss grad – lærerne må oppholde seg på huset og være tilgjengelige for hverandre, men kan da disponere tiden fritt. Sammenlignet med hvor stort timeantall ledelsen kan velge å binde (9 timer i gjeldende arbeidstidsavtale), binder ledelsen ved Øverenga opp liten tid. Skolen har heller ikke, som nevnt, noen fast tilstedeværelsesprinsipp som f.eks. fast arbeidstid fra 8-16 daglig, men lærerne praktiserer dette i en viss grad likevel. I praksis opererte lærerne av eget valg med en

uformell tilstedeværelse som stort sett strakk seg over vanlig arbeidstid hver dag, selv om de ikke var pålagt dette fra ledelsens side.

I tillegg dikterer også elevenes timeplaner den enkelte lærers muligheter for samarbeid i tiden mens elevene fremdeles er på skolen. I løpet av undervisningsdelen av dagen, før elevene har gått fra skolen, har lærerne både undervisningstimer og hull av undervisningsfri tid i timeplanen. Disse hulltimene brukes ulikt av lærerne, og avhenger delvis av hvem som er tilstede i rommet fra det ene øyeblikket til det neste. Lærerne har ytret ønske overfor ledelsen over lengre tid at de ønsker at disse timene koordineres bedre, slik at også disse kan utgjøre forutsigbare rammer for samarbeid. For lærerne som samarbeider i disse timene er tilgjengeligheten til hverandre styrt av tilfeldighet, og ikke ledelsens målrettede innsats for å muliggjøre samarbeidet. Nina beskriver hvordan hun har vært heldig nok til å ha tilgang på to kolleger i samme undervisningsfag på samme tid hver uke hele skoleåret:

**Nina:** [Beskriver møterulleringen]. Ellers så har jeg jo, for eksempel med spansken så har vi fast samarbeidsmøte en time i uken, vi som har spansk [...]. Alle vi hadde en fritime og vi sa at den er fast samarbeidstid, altså, og den er fantastisk, altså. [...]

**Intervjuer:** Så du har på en måte et ekstra type møte, i tillegg til de som de fleste andre har?

**Nina:** Ja. Jeg vet ikke om det er så [...] mange fag som har fått til det der. Jeg tror det er ... Jeg har ikke hørt om at det er andre, faktisk.

**Intervjuer:** Er det noe som du tror andre ønsker seg?

**Nina:** Det tror jeg virkelig, for altså det letter jo jobben vår noe så helt fantastisk.

*Nina (lærer, intervju 14.05.2014)*

Da jeg observerte ved skolen var slike samkoordinerte hulltimer et tilbakevendende ønske fra lærernes side, særlig for kontaktlærernes side. Ledelsen oppgav imidlertid at det var timeplanteknisk vanskelig, og lot seg derfor ikke gjennomføre. De forsøker imidlertid der mulig å prioritere koordinerte hulltimer for kontaktlærerne.

Det uformelle samarbeidet er behovstyrt, og oppstår hele tiden der lærerne har anledning til å arbeide sammen. Dette samarbeidet er svært utstrakt, særlig for kontaktlærerne.

Kontaktlærerne har sitt møte for samarbeid, klasselærerrådet, men som beskrevet ble dette ofte avlyst fordi det ikke var behov for det. Dette skyldes at kontaktlærerne fortløpende samarbeider hovedsakelig utenfor de faste strukturene ved skolen, delvis fordi behovene er så skiftende og tidsperspektivet på mange av arbeidsoppgavene som oppstår er for kort til å vente på at møtet skal holdes. Faglærernes samarbeid finner sted hovedsakelig i

seksjonsmøtene, men også utenfor møterulleringen så lenge lærerne har mulighet til å møtes. Det er lærerne som selv bestemmer hva samarbeidet handler om og når det er og ikke er behov for det, som gjør at lærerne deltar i ulike typer samarbeid på helt ulike tidspunkter i løpet av dagen.

«Vandringene» utgjør majoriteten av det uformelle, spontane samarbeidet som springer ut fra lærernes egne behov for å ta avgjørelser sammen, og raskt diskutere mulige løsninger med hverandre. Særlig kontaktlæreren løser arbeid ved slike vandringer, som kan handle om å få avklart en rekke småting, om alt fra fravær til disiplin, til informasjon om en elevs progresjon i faget før elevsamtaler:

[Så] tar man seg en liten runde på kontoret og snakker med de lærerne som gjelder. «Nå er det litt sånn og sånn som gjelder i familiesituasjoner, så kanskje, kanskje passe litt ekstra på, eller ta på silkehanskene når det gjelder den eleven.»

(Lars, lærer, intervju 14.05.2014)

Vandringene kan finne sted mellom samme trinns arbeidskontorer, eller på tvers av trinn. Særlig der lærerne skal samarbeide med medlemmer av ledelsen eller støtteteamet er de avhengige av disse vandringene, ettersom de har kontorer på ulikt sted i bygget. I tillegg til kontaktlærerens samarbeid foregår mye spontant samarbeid på arbeidsrommene etter at undervisningen er ferdig for dagen og lærerne er fri til å fokusere på for- og etterarbeid.

I fagsamarbeidet, tidligere beskrevet som *samkjøring*, setter lærerne seg sammen, gjerne på møterommet, og samarbeider om fagenes innhold, progresjon i årsplanen, og vurdering. Dette samarbeidet fremtrer med andre ord tematisk sett som nokså likt samarbeidet som foregår i seksjonsmøtene, og overlapper sterkt med det innholdet som beskrives i Gruppe 2 i Tabell 3: Tematisk innhold på møter (s. 75). I de tilfellene lærerne deltok i formelt samarbeid og det tok form som samkjøring var det innslag av samkjøring på tvers av fag, mens i det uformelle samarbeidet var det langt sjeldnere at lærerne deltok i tverrfaglig samkjøring.

Til sist deltar også lærerne i spontane faglige diskusjoner i pause- og avslapningstid på pauserom og arbeidsrom, hvor alt fra private meninger om undervisning til analyser av utdanningspolitikk kan være tema. Her kan lærerne også diskutere forhold på skolen og i kollegiet, faglig undervisning, og utveksle idéer og inspirasjon, for eksempel ved å diskutere metodiske og pedagogiske prinsipper eller ved å fortelle om erfaringer fra klasserommene. Slike utvekslinger har ikke nødvendigvis et tydelig mål, men fremstår som spontane faglige diskusjoner hvor temaene undervisning og fagkunnskap er spesielt tilbakevendende, og som



lærerne opplever å få motivasjon, støtte og inspirasjon fra. Disse diskusjonene finner hovedsakelig sted mellom faglærere på samme trinn, eller kontaktlærere med ansvar for samme elevgruppe.

Vandringene og samkjøringen er de mest fremtredende og verdifulle formene for samarbeid for lærerne. Spontane faglige diskusjoner oppsto i langt mindre grad enn spontant samkjøringsarbeid og vandringer.

### 4.3.3 Samarbeidets opplevde verdi og funksjon

Lærerne enes sterkt om samarbeidets nytteverdi. Synet på hva slags nytte det har kan deles i tre perspektiver som er synlig i lærernes praksis og uttalelser i ulik grad. I synkende viktighet er disse tre perspektivene: samarbeid som tidsbesparende arbeidsform, samarbeid som kvalitetssikring, og samarbeid som kilde til inspirasjon og utvikling. Lærerne er ikke bare opptatt av disse formålene for samarbeidet, men opplever også at samarbeidet de deltar i faktisk er slik. De representerer altså ikke bare som ønskede trekk ved samarbeidet, men også som opplevde trekk.

Lærernes syn på samarbeidets verdi er i første omgang knyttet til *samarbeidets potensiale for å være tidsbesparende*. Samarbeidet er da en arbeidsform som i første omgang er nyttig for lærerne selv. Vi kan se dette av hvilke tematiske innhold som dominerer i den tiden lærerne selv kan styre samarbeidet: samarbeidet utgjør da en praktisk ordning for fordeling av arbeidsoppgaver. Anders sier i sitt intervju at samarbeidet burde utnytte forholdet mellom investert tid og energi, og læringsutbytte for elevene, maksimalt. Han beskriver samarbeid som en måte å få arbeidsoppgavene til å gå opp på:

Det eneste vi kan kutte på er hva vi legger inn i undervisningen, fordi det er den eneste plassen der det ikke kan måles kvantitativt hva vi gjør. Samarbeid bør være noe som gjør oss i stand til å få til mer uten større kostnad, som gjør ting lettere. Det er den beste formen for samarbeid.

(Anders, lærer, intervju 29.05.2013)

Han beskriver her hverdagen i politiske vendinger, og mer enn antyder at årsaken til at samarbeidet er nødvendig og nyttig er at det gjør ham i stand til å unngå at han må kutte i innsatsen han gjør i forberedelsene til undervisningen. Samarbeid er altså for Anders et virkemiddel for tidsbesparing, eller sagt på annen måte: en måte å sørge for at den tiden han har er utnyttet best mulig. Det effektive, matnyttige samarbeidet, handler om drift- og administrasjonsrelaterte arbeidsoppgaver i et kortsiktig tidsperspektiv. Denne tanken om

samarbeid for effektivitet ligger også til grunn for kollegiets ønske om å etablere en delekultur, som også har som fremste formål å spare tid, tenkt som krefter eller innsats. Nina beskriver sitt perspektiv på nytteverdien av samarbeid, og ønsket om delekultur:

Jeg tror alltid jeg vinner tid på det. Og jeg er veldig opptatt av det – hvorfor finne opp kruttet gang på gang? Kan vi ikke bare ta det som allerede er funnet opp og tilpasse det? [...] Det snakka vi litt om også på trinnet i det siste, om at hadde vi vært flinkere til å legge på felles plass det som er gjort, kunne vi brukt tiden på noe annet. Videreutvikling i stedet for nyutvikling.

(Nina, lærer, intervju 14.05.2014)

Lærerne ønsker altså at en delekultur skal bidra til at arbeidsbelastningen for den enkelte lærer går ned, da de kan få mye gratis fra sine kolleger som de deretter kan tilpasse til eget bruk. Jeg tolker lærernes ønske om en delekultur om at de ønsker at det gjeldende samarbeidet utvides ved fortrinnsvis systematisert utveksling av opplegg og materialer, som en forlengelse av det lærerstyrte samarbeidet. Åpenbart vil en slik delekultur også bidra til utveksling av erfaringer og metoder mellom kollegene, men det er altså samarbeid som kilde til effektivitet som dominerer når kollegiet diskuterer fordelene med økt samarbeid og etableringen av en delekultur.

Samarbeidet ved Øverenga er også betraktet som en kilde til *kvalitet*. På spørsmål om hva slags samarbeid lærerne foretrekker eller ønsker, og hva slags funksjon det kan ha, er det flere av lærerne som svarer at samarbeidet utgjør en trygghet for lærerne når det kommer til kvalitet. Det kan være i form av at man opprettholder en felles praksis mot elevene, slik at det skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene. Det ønskede resultatet er at elever i ulike klasser og på ulike trinn opplever en noenlunde lik skolehverdag selv om de møter ulike kontaktlærere og faglærere. Flere av lærerne, særlig de som tilhører språkfagene og de estetiske fagene, nevner også at de opplever at samarbeid bidrar til kvalitetssikring av vurderingsarbeidet deres, ved at de kan sammenligne mellom seg. Samarbeid åpner med andre ord for at lærerne kan korrigere sine faglige vurderinger og sikre at disse er solide, i flere sammenhenger. Å kunne sammenligne faglige vurderinger oppleves også nyttig for kontaktlærerne, særlig i vanskelige og sammensatte elevsaker eller i vurderingen av elevmiljøet i en klasse.

Dette synet på samarbeid bygger opp under lærernes arbeid med å etablere og opprettholde en felles plattform, beskrevet av faglederen Hilde som et «minste felles multiplum» (Hilde, fagleder, intervju 06.06.2013). Samarbeidet som lærerne kaller *samkjøring* utgjør en stor del

av dette arbeidet. Samkjøringen trenger ikke resultere i mest mulig lik praksis for lærerne, men handler om at de er trygge på at kollegene tenker likt og handler likt i store trekk, og at man prioriterer noenlunde likt. Det er med andre ord også koblet til tillit og åpenhet mellom kolleger, da lærerne ønsker å kunne stole på at kollegene arbeider etter liknende linjer som dem selv. Rektor utdyper: «At man kan stole på at naboen gjør det samme. Brukerne, altså elevene, får jo også møte det samme på den måten. At naboen gjør det likt som en selv.» (Morten, rektor, intervju 20.03.2014). I den forstand forstår lærerne samarbeid som en kilde til *praksislikhet* av en type som kan føre til kvalitet for elevene.

Det tredje synet på samarbeidets funksjon er *samarbeid som kilde til støtte, motivasjon og utvikling*. Dette perspektivet er ikke like eksplisitt synlig som de foregående, men like fullt til stede ved skolen, og gir seg til kjenne blant annet i måten lærerne reagerer på å delta i samarbeid med dette formålet. Både Anders og Lars peker i intervjuene sine på motivasjon og utvikling som mulig utbytte av samarbeidet ved skolen, særlig med tanke på å heve undervisningens kvalitet på sikt. Lærerne fremhevet imidlertid sjelden dette aspektet av samarbeid i diskusjoner om arbeidsformer eller organisering av arbeidshverdagen. Likevel, når diskusjoner om samarbeid handlet om utvikling av praksis, nye perspektiver på metodikk og læring, eller at de mottok nye ressurser som inspirerte til nye aktiviteter i klasserommet, var reaksjonen til lærerne ofte svært positiv. Særlig uttrykket de ferskere lærerne ved skolen at de fant den type arbeid og utveksling for tryggende, og som at diskusjoner og støtte fra kollegene bidro til at de mestret arbeidet. Lærerne uttrykker svært tydelig at de setter pris på å lære og utvikle seg, og etter samarbeid med slikt fokus kunne lærerne gjerne eksplisitt uttale seg om verdien av det: «Kjempeinteressant!». En lærer utbrøt etter et trinnmøte med fokus på å samarbeide om felles praksis knyttet til elevatferd: «Av alle onsdagsmøter er dette et kjempebra et – skulle ønske vi kunne gjøre sånt oftere!» (Trinnmøte, observasjonsnotat 23.04.2013). Mer tid til faglige plenumsdiskusjoner og utviklingsarbeid var også et gjentakende tema i lærernes ønsker til Utviklingsgruppen. Selv om denne dimensjonen av samarbeidet tilsynelatende er svært verdifull for lærerne når det skjer, må det påpekes at dette samarbeidet som regel fant sted innenfor formelle rammer. Det var med andre ord sjeldnere at lærerne deltok i slikt samarbeid spontant.

Det felles arbeidet for å sikre grunnleggende kvalitet i lærernes arbeid på tvers av hele kollegiet, og for at samarbeidet skal være en arbeidsform som i seg selv har verdi i form av tidsbesparelser, er helt sentralt for hvordan lærerne ved Øverenga betrakter samarbeidets funksjon og potensiale. Disse to perspektivene på samarbeid finner vi representert i både det

uformelle og formelle samarbeidet. Den tidligere nevnte samarbeidsformen *samkjøring* inneholder begge disse to aspektene av lærernes syn på samarbeid, med særlig vekt på synet om at samarbeid kan føre til kvalitet. Samkjøringen er den samarbeidsformen som lærerne deltok oftest i, både i formelle og uformelle sammenhenger, og størsteparten av samarbeidet som de tok initiativ til i egen tid. Lærerne fant dette samarbeidet tidseffektivt og opplevde det som en inngang for å sikre noenlunde lik praksis, og samkjøringen var derfor av spesielt stor verdi.

### 4.3.4 Diskusjon: Samarbeidets kvalitet

Basert på de foregående beskrivelsene av samarbeidet til lærerne kan vi si at lærerne uttrykker at de i første omgang verdsetter det samarbeidet som er tidsbesparende, og relatert til undervisningsfagene – den faglige samkjøringen. Samarbeidet innebærer at lærerne fordeler arbeidsoppgaver og planlegger og evaluerer undervisningen sin sammen. Lærerne har et sterkt ønske om å bruke mer tid på å utvikle seg selv som faglærere, men deltar sjeldnere i denne typen samarbeid på eget initiativ. Dette samarbeidet er heller ikke en stor prioritet i det styrte samarbeidet, noe som lærerne ønsker å endre på. Som nevnt i teorikapitlet vil jeg benytte meg av Raaen og Aamodts begreper *koordinering* og *profesjonelt samarbeid* (2010), samt Johnson et al. sin beskrivelse av samarbeid som preget av *positiv gjensidig avhengighet* (2006) som grunnlag for å diskutere kvaliteten i samarbeidet ved Øverenga.

Raaen og Aamodts beskrivelse av kvalitet i lærersamarbeid (2010), tar utgangspunkt i samarbeidets innhold og deler det opp i koordinering og profesjonelt samarbeid. Som vi så i den foregående beskrivelsen av samarbeidets karakter, preges både det formelle og uformelle samarbeidet av at samkjøringen er den vanligste samarbeidsformen, og at dette også oppleves som det samarbeidet som er av størst verdi, da det både var tidsbesparende for lærerne, og representerte et potensiale for kvalitet gjennom at det etablerte felles forståelse og praksis i faget. Innholdsmessig sammenfaller samkjøringen med *koordinering*. Samtidig åpner fokuset på likhet i forståelse av faget og progresjon opp for kritiske drøftinger av undervisningen, som gjør at samkjøringen har potensiale for å også ha et visst overlapp med *profesjonelt samarbeid*.

Selv om også det formelle samarbeidet var dominert av samkjøringen som ble gjort i seksjonsmøtene, var det det formelle samarbeidet var som i størst grad åpnet for samarbeid som innholdsmessig overlapper med *profesjonelt samarbeid*. Dette skjedde hovedsakelig i møtetid hvor hele kollegiet var samlet, eller i storeseksjonsmøtene.

Basert på innholdet i de ulike formene for samarbeid, og hvilken funksjon dette hadde for lærerne, kan en oppsummere fordelingen og funksjonen til samarbeidstypene som følger:

Koordinering		Profesjonelt samarbeid	
Tidsbesparende	Kvalitet/likhet	Motivasjon og utvikling	
Uformelt samarbeid			
Samkjøring			
Vandringer			
		Faglige diskusjoner	
Formelt samarbeid			
Seksjonsmøter			
Klasselærerråd			
Trinnmøter			
		Utviklingsgruppen	
		Utvidet fellestid	
Storseksjonsmøter			

**Figur 4: Samarbeidets innholdsmessige kvalitet**

Her ser vi en klar overvekt i samarbeid av typen *koordinering*, men ikke uten tilstedeværelse av profesjonelt samarbeid. Det må nevnes at tabellen over er et forsøk på visualisering av distribusjonen av samarbeidet som foregår i de ulike formene, men den tar ikke høyde for hvor mye av disse typene samarbeid som forekom. Overvekten av samarbeidet som ble gjort ligger dette som nevnt tydelig plassert på samkjøring, vandringer, og seksjonsmøter – med andre ord i koordinering-delen av tabellen, hvor samarbeidet er tidsbesparende og også har et potensiale for å føre til likhet. Lærerne verdsetter altså koordinerings-samarbeidet mest, men vi vet at de også ønsket å delta i mer profesjonelt samarbeid. Vi kan si at det går et skille mellom hva de gjør i praksis (koordinering), og hva de ønsker å gjøre i praksis (profesjonelt samarbeid).

Den informasjonen jeg har i mitt datamateriale som sier noe om lærernes motivasjon for å delta i samarbeid, handler i hovedsak om hvordan samarbeidet er nyttig for den enkelte læreren. Sjeldnere fremhever lærerne at samarbeidet er nyttig for hverandre, eller at de velger å delta i samarbeid fordi de ønsker å være til nytte for andre. Sistnevnte fremsto imidlertid som en sterk motivasjon for å etablere en delekultur seg imellom, altså at de ønsket å være ressurser for hverandre. Lærerne fremstår ikke som i konkurranse med hverandre, noe som underbygges av at de trives med hverandre og opplever anerkjennelse og støtte fra kolleger.

Jeg så heller ikke mange tegn til at det var utbredt at lærerne deltok i samarbeid kun for egen vinning, hvor de andre samarbeidspartnerne gjorde jobben og de selv fikk utbytte gratis (en «freeloader»). Det støttes av at det var få lærere som sjelden til aldri deltok i eller tok initiativ til det uformelle samarbeidet. Normen var at de fleste lærerne både oppsøkte hverandre for samarbeid, og deltok i samarbeid når de ble oppsøkt. Nina forklarer hvorfor hun verdsetter samkjøringen slik:

Hvis jeg er borte, la oss si at jeg har et møte eller jeg er på kurs eller noe sånt den torsdagen for eksempel, så vet jeg at da samarbeider de to andre, og lager for eksempel en plan som også innebærer meg, legger opp til ting. Så alt ordner seg. Så går det på rundgang, så er det en annen som ikke har tid, eller så er vi alle der samtidig, og så planlegger vi og prater gjennom hvordan vi skal ha prøver og felles ting der, så vi er veldig, veldig samkjørt.

*(Nina, lærer, intervju 14.05.2014)*

Ved å delta i samkjøringen oppnår Nina og de andre i samarbeidet hennes deler på arbeidsmengdene og kan ta ansvar for hverandre i både planlegging og gjennomføring, når det blir nødvendig. Jeg tolker dette som et uttrykk for positiv gjensidig avhengighet, ved at partene innad i samarbeidet er klar over at de oppnår felles mål ved å arbeide for hverandre, og at alle derfor bidrar og forplikter seg til arbeidet. I det uformelle samarbeidet var det størst tegn til at lærerne opplevde positiv gjensidig avhengighet i samarbeidet, basert på hvordan de selv omtaler samarbeidet og det rene faktum at samarbeidet er frivillig. Der samarbeidet er styrt er det vanskeligere å vite om lærerne deltar av plikt eller lyst. Dette kan henge sammen med at målsetningene ikke oppleves som like eiet av de som samarbeider når disse er besluttet utenfor gruppen som skal samarbeide. Positiv gjensidig avhengighet kjennetegnes blant annet av at deltakerne opplever samarbeidet som nyttig, og at en skal nå et mål som oppleves som delt. Graden av styring over samarbeidstiden kan prege i hvilken grad lærerne opplever samarbeidet som nyttig, og målet som felles, og det blir derfor vanskelig å skulle stadfeste at lærerne opplever positiv gjensidig avhengighet også i det formelle samarbeidet.

Selv om Ninas beskrivelse (over) illustrerer hvordan positiv gjensidig avhengighet kan være til stede i samarbeidet til en lærer, representerer ikke dette eksempelet normen for samarbeidet som finner sted. Lærernes vektlegging av samkjøringssamarbeidet (koordinering), og den sterke oppfatningen om at samarbeid har et tidsbesparende potensiale, gjør at mye av dette samarbeidet handler om å fordele arbeidsoppgaver knyttet til for- og etterarbeid til undervisningen. I så måte kan en velge å se på dette som preget av *individuell arbeid* (i kontrast til samarbeid), i den forstand at lærerne for så vidt tjener på samarbeidet, men at

denne gevinsten er individuell og ikke avhengig av samarbeidspartnerne (Johnson et al., 2006). Individuelt arbeid innebærer at den enkeltes måloppnåelse (f.eks. å få unna arbeidsoppgaver) ikke avhenger av at de andre i samarbeidet også oppnår sine mål. Samkjøringen handler sjelden om å diskutere og etablere klasseromspraksis, og oftere om gjennomføring og fordeling av arbeidet rundt dette. I så måte har de ikke nødvendigvis noe felles mål ut over å spare tid, som innebærer at de ikke tjener på selve samarbeidet ut over tidsbesparinger, da de ikke tilfører arbeidet noe mer enn det de kunne gjort hver for seg.

Oppsummert kan vi si at samarbeidet ved Øverenga er preget av en overvekt av koordineringssamarbeid, men ikke uten tilstedeværelse av profesjonelt samarbeid. Som helhet preges samarbeidet til svært begrenset positiv gjensidig avhengighet, særlig i det uformelle samarbeidet. Samarbeidet ved skolen er altså av en viss kvalitet, særlig der (1) det samarbeidet var orientert mot lærernes personlige eller kollektive læring (faglige diskusjoner, storseksjonsmøter, utvidet fellestid og utviklingsgruppen), og (2) hvor lærerne selv får utforme målsetningene for samarbeidet og deltar i det frivillig (uformell samkjøring, faglige diskusjoner).

#### 4.4 Opplevde forutsetninger for samarbeidet

Forutsetninger for samarbeid kan variere på den enkelte skole. Ved Øverenga er det slik at lærerne opplever to forutsetninger som spesielt vesentlige: tilstrekkelig tid til samarbeid, og at ledelsen tilrettelegger for samarbeid.

##### 4.4.1 Tid til samarbeid

En rådende virkelighetsoppfatning blant lærere generelt er at man er under et tidspress. Opplevelsen av at tiden ikke strekker til finner vi også hos Øverenga, noe som også kommer frem i medarbeiderundersøkelsen:

I hvilken grad ...		1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
5	... er det rimelig balanse mellom dine arbeidsoppgaver og disponibel tid?	7	11	8	10	8	1	0	45	3,1

(Spørsmål fra seksjon 2.2, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

Distribusjonen av svar er her konsentrert på de lavere skårene. Spørsmålet om tid fremstår som den viktigste forutsetningen for samarbeidet ved Øverenga i lærernes opplevelse, basert på hvor ofte dette temaet oppstår i diskusjoner og årsaksforklaringer. Tidsmangel oppleves av

lærerne som en særlig fremtredende årsak til at de ikke får til å delta i det samarbeidet de ønsker.

Spesielt savner lærerne samarbeid på tvers av de grupperingene de allerede har, og økt pedagogisk fokus og utviklingsfokus i samarbeidet. Det kan være diskusjon om utvikling av praksis, eller felles diskusjoner om hvordan skolen forvalter sine materielle og menneskelige ressurser. Diskusjonene hvor ønskene om mer tid dukker opp handler som regel om skolens tidsorganisering, og dens svakheter. I stor grad er kollegiet opptatt av å tilpasse, diskutere og ikke minst evaluere tidsrammenes funksjon, og om disse rammene faktisk støtter opp under hensiktsmessige formål i praksis.

Kollegiet ved Øverenga bruker gjennomgående begreper og fraser som peker mot en *teknisk-rasjonell* forståelse av tid, hvor tid betraktes som en målbar og begrenset ressurs som kan deles i enheter og distribueres. Ledelsen er kanskje den gruppen i kollegiet hvor dette synet på tid er spesielt gjeldende, men også lærerne benytter seg av språk som tilsier at de deler dette perspektivet med ledelsen i stor grad. Det er ledelsen som administrerer tiden og allokere tid til de formålene som behøver det, gjennom å etablere den faktiske tidsorganiseringen for både lærere og elever gjennom timeplaner og møterulling. Regnestykket mellom sentrale avtaler, lokale avtaler, kollegiets og elevenes behov skal gå opp, og ledelsen blir slik sett den teknisk-rasjonelle tidens eier og administrator. Dette eierforholdet er særlig tydelig i språkbruken mellom lærere og ledelse på spørsmålet om mer tid eller endringer i tidsplanene:

Og vi, vi har nok litt lite tid for å få fagsamarbeid på trinnet også. Vi prøver å ta oss tid og det er ikke alltid vi får det. Så det er litt vanskelig. Så hvis det er noe prekært vi skal ordne med, som tentamen og sånn, så får vi tid, men det er så mye annet også som skulle vært gjort sammen.

(Nina, lærer, intervju 14.05.2014)

Nina beskriver her hvordan lærerne henvender seg til ledelsen om å få satt av tid til å få unna arbeidsoppgaver som krever samarbeid. I diskusjoner om tidsorganiseringen, eller i perioder hvor en spesifikk lærergruppe har en særlig viktig oppgave som må utføres (f.eks. tentamener), var språkbruken preget av at lærerne «ber om» og «ønsker seg» mer tid, rettet til ledelsen, som valgte å «gi» ekstra tid til lærerne eller innvilge ønsket.

Som nevnt er lærernes syn på tid også i stor grad teknisk-rasjonell. Særlig kommer dette frem ved at lærerne til stadighet forhandler om endringer i timeplanene med hverandre. Mellom faglærerne kan det gjerne oppstå mindre konflikter knyttet til hvilke fag som må ofre timer til ekskursjoner eller andre oppbrudd fra den normale undervisningsplanen, særlig knytte ttil



hvilke fag som har færre eller flere timer til rådighet for undervisning. Bruk av tid og diskusjoner om tid er som regel fokusert på formelle, mindre enheter og distribusjonen av disse: skolekalenderen (dager og uker), elevenes daglige timeplan og pauser, lærernes egne fritimer, og møterullen til kollegiet. Ut over de praktiske, driftsmessige arbeidsoppgavene benytter lærerne seg også av denne måten å betrakte tid på i drøftinger av skolens organisering og hvorvidt strukturene som er skapt på skolen er hensiktsmessige. Da er det særlig tidens knapphet som har fokus, altså at lærerne opplever sin tilgang på tilstrekkelig mye tid som begrenset. Nettopp det at lærerne til stadighet refererer til disse begrensningene støtter opp under at de betrakter tiden som begrenset og målbar.

Selv om lærernes tidssyn i stor grad overlapper med ledelsens, vitner lærernes diskusjoner om sin egen praksis og hva som er verdifullt i arbeidshverdagen også om at de opplever tiden på en annen måte. Parallelt med synet på tiden som teknisk-rasjonell er lærerne særlig beskyttende om den undervisningsfrie, ubundne tiden, fordi den tilbyr dem *fleksibilitet* ved å være fri fra styring fra ledelsens side. Tidens opplevde verdi og varighet er altså avhengig av hvilke aktiviteter den brukes på, og hva den enkelte læreren mener er hensiktsmessig bruk av den. Den selvstyrte tiden fremstår som den mest verdifulle tiden fordi den kan møte flere behov, og følge arbeidsdagens skiftende fokus friere enn den strenge inndelingen av enheter som timeplanen og møterulleringen kan tilby. Dette kan tolkes som en motreaksjon til det teknisk-rasjonelle synet på tid, fordi dette synet gjør tiden til noe rigid og dominerende. Det kan også være årsaken til at lærerne til stadighet vender tilbake til å diskutere tiden og den planlagte tidens funksjon, hvor lærerne ønsket at mer av tiden som var bundet opp ble brukt fleksibelt, f.eks. til diskusjoner med «åpne ender», som en av lærerne kalte det. Dette er diskusjoner som ikke har et bestemt mål om å ende i en avgjørelse eller resultat med én gang. De er gjerne spontane, og går over lengre tid, hvor de kan startes og avsluttes og plukkes opp igjen senere. Disse løpende utvekslingene oppleves som en berikelse av arbeidshverdagen til lærerne, men de er svært vanskelig målbare teknisk-rasjonelt. De kan altså fremstå som spesielt uforutsigbare for ledelsens del.

Det kan virke som at noe av meningsinnholdet i lærernes ønsker til ledelsen om *mer tid* til dette forsvinner på veien til innføringen av tiltak som skal oppnå det. Dette kan skyldes nettopp den teknisk-rasjonelle tidsoppfatningen hos ledelsen, hvor henvendelser om *mer tid* forstås som *flere tidsenheter*, altså større kvanta av tid. I realiteten kan ønsket fra lærerne like gjerne handle om at de ønsker kvalitativt *bedre tid*. Ettersom dette for dem avhenger av hvem som bestemmer hvordan tiden skal brukes, medfører ikke strenge tiltak i tidsorganiseringen,

som f.eks. allokere en gitt tidsstørrelse til et spesifikt formål, noen bedring av lærernes opplevelse av tidsmangel. Et av forslagene til Utviklingsgruppen, en undervisningsfri dag hver sjette uke, ble raskt en diskusjon om hvem som skulle bestemme innholdet i denne tiden. Lærerne mente at hvis disse dagene skulle styres av ledelsen, eller være bundne til en gitt agenda (underlagt planlegging), mister de sitt potensiale. En lærer uttrykte det slik i felles diskusjon:

Jeg tenker at den dagen der må være litt min dag, hva enn man har behov for. At lærerne kan plote inn avtaler som de vil. Men hvis den skal være styrt inn på seksjonssamarbeid er den løsningen ikke like interessant.

*(Utvidet fellestid, observasjonsnotat 27.02.2013)*

Lærerne gav på ulike måter gjentatte ganger uttrykk for at det var uaktuelt å sette av mer bunden tid, eller å innføre nye ordninger i tidsorganiseringen, hvis ikke den oppnådde tiden var fri for administrativ styring. I løpet av de mange diskusjonene om tidsrammer og –bruk, særlig i utviklingsarbeidet, kommer lærerne gjentatte ganger med uttrykk for at de opplever ledelsen som overstyrende når det kommer til tidsrammene.

Motstanden mot at ledelsen skulle bestemme innholdet i lærernes tid fremstår som en del av en større diskusjon mellom lærerne og ledelsen. Denne diskusjonen kan betraktes som å handle om ren makt til å bestemme over tid, men jeg tolker den som at den handler om ulike forståelser av *hva som er hensiktsmessig*. For ledelsens del kan det gjerne være slik at den selvstyrte tiden som lærerne opplever som hensiktsmessig, fremstår som uforutsigbar, og dermed *ikke* hensiktsmessig. Hvis tiden forstås teknisk-rasjonelt, som en ressurs, innebærer den styrte tiden at ledelsen delegerer en spesifikk arbeidsoppgave og investerer en viss mengde ressurser (tid) til utførelsen oppgaven, og deretter forventer utbytte fra denne investeringen. Det står i sterk kontrast til lærernes flytende, vekslende og prosessorienterte tidsperspektiv, hvor utfallet av tidsbruken er langt mindre forutsigbart. Det stadig tilbakevendende ønsket om mer tid kan for lærerne være et indirekte ønske om at ledelsen prioriterer annerledes, ikke i materiell forstand, men i måten ledelsen handler og styrer på. Tiden blir et symbolspråk for hvilke prioriteringer ledelsen gjør, og hvor godt de samsvarer med lærernes behov.

### **4.4.2 Ledelse**

For å beskrive ledelsens forhold til skolekulturen vil jeg benytte meg av Fuglestad's fire områder som inngår i norske skolelederes arbeid med skolekultur, som tidligere beskrevet i

teorikapitlet: (1) fokus på læring og utvikling; (2) makt og innvirkning, tillit og legitimitet; (3) strukturer for samarbeid og ledelse, og (4) verdiaspektet ved ledelse (2006). Jeg velger å presentere dem i samme rekkefølge. I tråd med at lærerne er opptatt av styring i samarbeidet og ønsker endringer i organiseringen av tid, er det særlig medvirkning (2) og strukturer (4) som opptar kollegiet i møte med ledelsen.

*(1) Fokus på læring og utvikling:* Ifølge Fuglestad handler skolens fokus på læring og utvikling hovedsakelig om hvordan ledelsen arbeider for å realisere det overordnede målet for skolen, altså elevenes læring. Dette området inkluderer også hvordan ledelsen arbeider for læring for de ansatte. Det er i sammenheng med lærernes arbeid jeg har undersøkt Øverenga i størst detalj, og jeg velger derfor å vektlegge dette aspektet. Jeg må imidlertid påpeke at elevenes læring er en av de tydeligste overordnede kjerneverdier til Øverenga, og at denne verdien fremstår som styrende i prioriteringene som gjøres ved skolen, både samlet og for den enkelte læreren.

Måten ledelsen arbeidet med dette aspektet på kan skjernes i de formelle strukturene ved skolen. For eksempel er det som tidligere beskrevet nedfelt en plikt til utvikling for den enkelte lærer i personalplanen. Gjennomføringen av seksjonsmøter, storseksjonsmøter og arbeid gjort i utvidet fellestid vitner også om at det gjøres plass der nødvendig for at utviklingsarbeid skal være gjennomførbart. Utviklingsprosjekter på satsingsområder ble gjort av grupper av enkeltlærere eller grupper av lærere som hadde ansvar for sine utviklingsprosjekter, og det ble satt av tid til å presentere disse arbeidene i plenumstid. Slik jeg tolket arbeidet med satsingsområdet er det ledelsen, i samråd med lærerne, som valgte hvilke tema disse arbeidene skulle dekke.

I plenumsdiskusjoner om forbedringsmuligheter for kollegiet fremhevet lærerne at de ønsket seg bedre muligheter til å utvikle seg. Resultater fra medarbeiderundersøkelsen underbygger dette:

I hvilken grad ...	Øverenga			Skolesektoren			Kommunen		
	2010	2012	2014	2010	2012	2014	2010	2012	2014
40 ... legger ledelsen til rette for kompetanseutvikling som er viktig for deg i din jobb?	3,7	4,0	<b>3,6</b>	--	4,2	<b>4,2</b>	--	4,2	<b>4,2</b>
41 ... utvikler du din kompetanse gjennom arbeidsoppgavene dine?	4,4	4,5	<b>4,4</b>	--	4,6	<b>4,7</b>	--	4,5	<b>4,6</b>

42	Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med muligheten for læring og utvikling i jobben?	3,9	4,1	3,9	--	4,3	4,4	--	4,3	4,4
----	--	-----	-----	-----	----	-----	-----	----	-----	-----

	I hvilken grad ...	1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
40	... legger ledelsen til rette for kompetanseutvikling som er viktig for deg i din jobb?	3	4	11	12	7	3	5	45	3,6
41	... utvikler du din kompetanse gjennom arbeidsoppgavene dine?	0	3	6	10	19	6	1	45	4,4
42	Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med muligheten for læring og utvikling i jobben?	2	3	11	12	13	3	1	45	3,9

(Seksjon 2.11, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

Her ser vi at spørsmål 40 og 42, som best illustrerer hvordan lærerne opplever mulighetene for utvikling på arbeidsplassen, har lavere skåre enn spørsmål 41, som kan sees som mer løsrevet fra ledelsens arbeid. Snittet for Øverenga er også en del lavere enn både skolesektoren og kommunen for alle tre spørsmål. Om vi tar utgangspunkt i beskrivelsene av samarbeidet i del 4.3.4 (s. 84), ser vi at ledelsen tilrettelegger for en del av det samarbeidet som gjøres hvor lærernes utvikling står i fokus. Dette samarbeidet er det imidlertid mindre av i rene kvanta. Om vi også ser på lærernes skårer i spørsmål 29 og 30 i tabellen under, kan det også virke som at lærerne opplever at ledelsen i liten grad påvirker deres læring på et individuelt nivå, ved manglende tilbakemeldinger og involvering i dette.

(2) *Makt og innvirkning, tillit og legitimitet:* Beskrivelser av relasjonen mellom ledelsen og lærerne intervjuene er tydelige på at både lærerne og ledelsen ved Øverenga den som preget av tillit og anerkjennelse. Dette gjenspeiles i medarbeiderundersøkelsens resultater, hvor spørsmål blant annet om støtte fra og tilfredshet med ledelsen ble gitt høye skårer:

	I hvilken grad ...	1	2	3	4	5	6	Vet ikke	Sum	Snitt
28	... gir klart uttrykk for hva som forventes av deg i jobben?	1	2	8	8	22	4	0	45	4,3
29	... gir deg tilstrekkelig tilbakemelding på den jobben du gjør?	2	5	11	15	8	4	0	45	3,8
30	... har innsikt i jobben du gjør?	3	6	9	9	15	2	1	45	3,8
31	... er lydhør overfor dine synspunkter?	0	5	4	8	19	5	3	44	4,4
32	... tar spørsmål om etikk på arbeidsplassen alvorlig?	1	1	1	9	15	11	7	45	4,8

33	... gir støtte og veiledning i krevende situasjoner?	1	1	6	9	17	10	1	45	4,6
34	Alt i alt, i hvilken grad er du fornøyd med ledelsen på din enhet?	1	2	4	9	22	7	0	45	4,6

(Seksjon 2.9, Medarbeiderundersøkelsen 2014, 20.03.2014)

Relasjonen mellom ledelsen og kollegiet for øvrig fremstår som god, og lærerne oppgir at de har tiltro til ledelsen.

Ledelsen beskriver at de har spesielt to arbeidsmåter som oppfordrer til dialog og samtaler med lærerne, blant annet ved å stille seg tilgjengelig for lærerne:

Jeg er opptatt av å kunne snakke med lærerne, den åpne dørers politikk. De kan komme og luften for meg utfordringer og ting de synes er vanskelig, og jeg vil lytte. [...] Så det at personalet skal være trygge på at de kan komme til meg og mine mellomledere er vi opptatt av.

*Morten (rektor, intervju 20.03.2014)*

Jeg tolker Morten som at han er motivert av å skape relasjoner i denne strategien, da han uttrykker at han ønsker å bygge opp under trygghet og å støtte lærerne når noe er vanskelig. Dette lykkes ledelsen tilsynelatende med, om vi skal tolke resultatene fra medarbeiderundersøkelsen, hvor mange av lærerne har gitt en svært høy skåre på spørsmål 33 om støtte og veiledning fra ledelsen (4,6 i snitt). Ledelsen ønsker også være tett involvert med lærerne, og nevner et slagord som de kaller «Tett på»:

Både jeg og mine fagledere er veldig opptatt av å gå ut på trinnene og treffe lærerne, ikke minst på arbeidsrommene. Jeg har et slagord som er «Tett på», hvor vi inviterer oss selv, vi bare går inn på arbeidsrommene og setter oss ned og prater med lærerne. Gjerne om vær og vind, men helst, da, om pedagogisk praksis [...]. Og spør om hva de driver med og hva de får til og holder på en måte den profesjonelle samtalen i gang, da. Vise interesse, jeg lærer masse. Det gjør vi hver dag.

*(Morten, rektor, intervju 20.03.2014)*

Både Hilde (fagleder) og Morten oppgav begge i intervjuene at denne strategien var av stor verdi for dem i arbeidet. Hilde påpekte imidlertid i løpet av intervjuet at denne strategien ikke strakk seg inn i klasserommet pr. i dag, men at ledelsen hadde et ønske om at «Tett på» skulle gjelde også der.

Lærerne forventer at ledelsen er *lydhør*, forstått som at ledelsen forventes ikke bare å aktivt søke og lytte til lærernes meninger, men også lede skolen i den retning lærerne mener er riktig. Sagt med andre ord kan en si at ettersom også ledelsen er en del av skolekulturen, gjelder de etablerte normene og reglene for hva som er legitimt og ikke også for dem. Lærerne

forventer at ledelsen holder seg innenfor det som er oppfattet som legitimt ved skolen. Samtlige lærere jeg intervjuet påpeker at de respekterer avgjørelsene som tas av ledelsen, også når de ikke er i deres favør. Nina oppgir at ledelsen er flinke til å endre retning når de får «kritikk på noe som det faktisk er verdt å få kritikk på», noe jeg tolker som lydhørhet i denne sammenheng. Denne relasjonen til lærergruppen er noe rektor også aktivt arbeider for å oppnå overfor kollegiet. Særlig uthever han at selv om beslutninger aldri kan være i alles favør, ønsker han at alle i det minste skal oppleve å bli hørt:

Hvis jeg får en god idé og trumfer den gjennom i personalet uten å sjekke at det er jordsmonn for den så kan det hende at jeg gjør noe dumt. Det handler jo om balansen mellom det å styre og det å lede. Altså det med at man kan ikke bare dra folk av gårde, man må liksom pushe dem litt og snakke med dem, ta dem med på råd. [...] Det å ha en åpen, troverdig linje med partene, kan du si, det er viktig. Men, når vi først har tatt runden, alle har fått sagt sitt [...], da må jo noen bestemme hva det skal bli til. Og det er det jeg som gjør. Og det kan være at det ikke er flertallets gevinst, som vinner til slutt, men da har i hvert fall jeg hørt på hva alle har å si.

*Morten (rektor, intervju 20.03.2014)*

Morten vektlegger det å skulle rådføre seg med de gruppene som finnes ved skolen i forkant av beslutninger. Ledelsen arbeider systematisk for å sikre at ulike parter blir hørt, blant annet gjennom månedlige møter med tillitsvalgte og andre medvirkningsgrupper utenfor lærergruppen. I tillegg møter ledelsen lærerne formelt og uformelt, gjennom f.eks. fellesmøtene eller ved å snakke med lærerne på arbeidskontorene, der de kan «ta temperaturen» på hvor kollegiet står om ulike tema og fremtidige beslutninger (Hilde, fagleder, intervju 06.06.2013).

Disse arbeidsmåtene viser at ledelsen har strategier for å sørge for at de opererer innenfor det som er legitimt, både i det daglige og på lengre sikt. Lærerne har likevel en viss skepsis til ledelsens makt: «Selvfølgelig [er det] en kultur for å være litt skeptiske til ledelsen og sånn, det er det på absolutt alle skoler jeg har vært på.» (Anders, lærer, intervju 29.05.2013). Denne skepsisen, uttrykt gjennom diskusjoner og som kritiske spørsmål til ledelsens hensikter eller begrunnelser, er den formen for kritikk som finner sted oftest ved Øverenga. Den er en av de få typene eksplisitt kritikk som blir ytret i plenum, foruten kritikk rettet mot styringsorganer enda høyere opp i systemet (f.eks. K.S., eller Utdanningsdirektoratet). Lærernes engasjement og sterke opplevelse av seg selv som fagpersoner gjør dem svært knyttet til alle spørsmål om skolens drift. I tillegg tilhører lærerne en del av det norske arbeidslivet det fagforeningene står sterkt og har forventning om innvirkning og makt.

(3) *Strukturer for samarbeid og ledelse*: Vi har allerede sett hvordan ledelsen uttrykker at de ønsker og forsøker å legge til rette for at lærerne har tilstrekkelige arenaer for samarbeid. Dette gjøres primært gjennom organiseringen av tid, mennesker og rom, og handler om å muliggjøre det samarbeidet som lærerne og skolen som helhet har behov for. Som beskrevet i del 4.1 «Innledning: skolens interne, formelle struktur» har skolen en rekke formelle strukturer som er nedfelt for å styrke samarbeidet, deriblant en teamorganisering på trinn, møterulleringen og en fysisk organisering som underbygger trinnteamet. Ledelsen er preget av tett samarbeid mellom trinnlederne og rektor, med hyppig møteaktivitet, åpen dør og at de sitter i åpent landskap i sin del av kontorarealene.

På dette området har lærerne klare ønsker til ledelsen om strukturene rundt samarbeidet, særlig knyttet til tidsstrukturer, og hvem som styrer målsetningene for samarbeidet. Som beskrevet tidligere ønsker lærerne å ha mer samarbeidstid i tidsorganiseringen, men også at denne ikke skal være styrt av ledelsen. Rektor har et perspektiv som skiller seg fra dette, og ser ubenyttet potensiale i samarbeidet ved skolen, særlig i det styrte samarbeidet. Han utdyper:

**Morten:** Det litt mer styrte, formelle samarbeidet. [Der] har vi jo litt å gå på. Vi ser også det at det er et behov for lærerne for å få styrt samarbeidstiden litt. Det betyr at vi må ta noen valg. Hva skal vi prioritere? Vi kan for eksempel ikke la alle samarbeide med alle til enhver tid, vi er nødt til å prioritere det. Men, men vi ser at det er en tilbakevendende utfordring, det med å styre og forplikte samarbeidet. [...]

**Intervjuer:** [Jeg lurer på hva] du tenker, når du sier «styre» samarbeidet? [...]

**Morten:** Nei, da ... altså, legge til rette for at de rette lærerne for sjansen til å samarbeide, har tid til det på samme tid, og at de har en, et mandat, altså en oppgave. Og at den oppgaven er interessant og relevant for lærerne og selvfølgelig også for skolen og elevene. Og at det rapporteres og dokumenteres hva de har gjort, og at det settes ut i live. Og at det evalueres og kvalitetssikres.

*(Morten, rektor, intervju 20.03.2014)*

Mortens perspektiv på hvor behovene ligger i skolens samarbeid samsvarer med andre ord ikke helt med lærernes perspektiv. Lærerne ønsker at det blir tilrettelagt for samarbeid som de kan styre selv, ved at det planlegges for formelt samarbeid gjennom avsatt tid, men uten at selve innholdet i samarbeidet styres og er underlagt dokumentasjonsplikt eller obligatorisk deltakelse. Om vi trekker en linje til forrige punkt, om makt og legitimitet, kan vi si at lærerne ikke opplever det som legitimt at ledelsen styrer innholdet i samarbeidstiden, og ønsker og forventer større råderett over denne.

(4) *Verdiaspektet ved ledelse:* Ledelsen ved Øverenga fremstår som bevisst på muligheten til å påvirke skolekulturen ved å arbeide målrettet med skolens verdier. Morten er opptatt av å etablere en felles skolekultur og det å ha en felles retning, som også var noe av grunnen til at både lærerne og han ønsket å etablere Utviklingsgruppen. Han betrakter skolekultur som et potensiale for kvalitet:

Jeg tror det ligger et kvalitetspotensiale i at man har en felles visjon og forståelse av hva man driver med, et felles mål, at man er lojale mot hverandre og støtter hverandre. En utpreget delingskultur, at hver enkelt elev er alles elev, og så videre. [...] Forskning viser jo at der hvor lærerne opererer innenfor en sånn felleskonsensus som jeg snakker om, så blir kvaliteten på skolen bedre og kvaliteten på samarbeidet og trivselen. De lærerne om ønsker å være autonome, å styre sin egen butikk, de skal få sjanse til det, men det skal være innenfor fellesskapets rammer.

*Morten (rektor, intervju 20.03.2014)*

I sammenheng med ønsket om å sørge for at skolen arbeider mot delte mål har Morten arbeidet mer med skolens allerede etablerte visjon. Visjonen har vært ved skolen i en del år allerede før han tiltrådte som rektor, og består av en rekke verdiladde begreper som kollegiet satte sammen for å beskrive hva som kjennetegnet skolen. Mortens målsetning er at denne skal fungere som rettesnor i arbeidshverdagen, i tillegg til at den brukes i skolens profileringsarbeid, blant annet som logo. Faglæreren Hilde beskriver i sitt intervju hvordan ledelsen har trappet opp bruken av visjonen den siste tiden, og at den nå er i aktiv bruk. De lærerne jeg intervjuet var imidlertid svært usikre på hva visjonen skulle fungere som. En av lærerne betraktet den som en ren logo som ikke hadde noen relevans for ham i arbeidet. Nina svarte at hun ikke opplevde visjonen som noen rettesnor, men snarere som at «det er noen ord som står der». I intervjuene oppgav lærerne at visjonen ikke var særlig brukt, ut over som logo. De slet med å huske komponentene i visjonen, og fire av de fem intervjuede hadde ikke tenkt over om den skulle være gjeldende også for relasjonene mellom lærerne. For én av lærerne fremsto visjonen som en beskrivelse av hans kompetanse og verdigrunnlag, uten at han tenkte på den i arbeidshverdagen. Kollegiet som helhet er med andre ord uenige ikke bare om hva visjonen inneholder, men også hva den skal oppnå. I den sammenheng representerer skolens visjon et uforløst potensiale, da den tilsynelatende ikke har noen samlende eller retningsgivende effekt på lærernes praksis. Ledelsen fremtår imidlertid som bevisst potensialet i visjonen, og som at de arbeider for å utnytte dette til å samle skolen rundt en felles plattform.



## Kapittel 5: Kulturelle tema – Øverengas kulturelle form

I det foregående har jeg beskrevet hvilke fremtredende trekk vi ser i skolekulturens innhold, og relevante deler av skolekulturens uttrykk, undersøkt ved rammene som lærernes samarbeid skjer innenfor, og samarbeidspraksisen til lærerne.

I dette kapitlet vil jeg forsøke å se sammenhenger og mønstre mellom den innholdsmessige dimensjonen og uttrykket til kulturen, og på det grunnlag si noe om kulturens form. De videre beskrivelsene representerer dermed overordnede kulturelle *tema* for Øverenga, og sikter dermed på å besvare problemstillingens øverste spørsmål, med skolekultur som forståelsesramme: *Hva kjennetegner Øverenga og Øverengas samarbeid?*

### 5.1 Individualitet og individualisme

Lærerne ved Øverenga er tilsynelatende opptatt av samarbeid og ønsker å møtes på tvers av de grupperingene og strukturene som finnes ved skolen. Ledelsen forsøker å skape en kollektiv ramme for den enkelte lærerens praksis gjennom faste strukturer og felles målsetninger for arbeidet. Kollegiet har også sterk oppslutning om trivsel, ønsker om økt samarbeid og utviklingsarbeid, og et sterkere fellesskap. Samtidig opplever kollegiet at forsøkene på etablere sterkere samarbeid og en delekultur ikke når frem. I dette arbeidet deltar kollegene ofte i diskusjoner som berører dynamikken mellom individet og kollektivet, og dette er det første og mest fremtredende temaet i Øverengas skolekultur.

Der arbeidet for fellesskapet og felles praksis møter motstand, er det gjerne ved dørstokken til klasserommet. Individet, og kanskje særlig *den kyndige faglæreren*, ser ut til å være helt sentral for Øverengas selvforståelse og verdigrunnlag, og individet vises derfor spesielt hensyn i mange sammenhenger. Kontrasten mellom det sterke individet ved Øverenga, og ønsket om en kollektiv ramme, vil jeg undersøke nærmere gjennom Hargreaves sine beskrivelser av individualisme (1996; 2004).

Måten lærerne forstår seg selv peker i retning av at *individualitet* er spesielt sentralt for dem. Dette kommer til syne når de sammen arbeidet for å etablere felles praksis, eller det som er tidligere omtalt av faglederen Hilde som et «minste felles multiplum» (se del 4.3.3 «Samarbeidets opplevde verdi og funksjon»). Særlig i slike diskusjoner dukker det opp motstand mot arbeidet, tilsynelatende begrunnet i at den enkeltes handlingsrom må bevares. Bekymringen for at den individuelle læreren skal måtte underlegge seg for sterk styring eller

standardisering er delt av store deler av kollegiet. Begrunnelsene for dette er mange, men særlig er det en bekymring for at kvaliteten skal bli lidende som er fremtredende. Eksempelvis utløste diskusjoner om delekulturen som kollegiet ønsket å opprette, flere forhandlinger om individuelt handlingsrom, hvor lærerne understreket overfor hverandre at delekulturen måtte handle om å utveksle arbeid og opplegg, ikke å diktere overfor den enkelte hvordan noe skulle gjøres. Mangelen på samarbeid om lærernes undervisningspraksis i klasserommet (ut over innhold, progresjon og vurdering) kan også tyde på at lærerne verner om retten til å få arbeide på de måter som de selv anser som mest hensiktsmessige, og ikke ønsker innblanding eller innsyn – og derfor unngår dette samarbeidet. Etableringen av felles praksis, selv om de enes om at dette kan lede til kvalitet, kan dermed også oppfattes som en trussel. Å få beslutninger tatt på vegne av en selv medfører en opplevelse av ukyndighet, som strider mot lærernes oppfatninger av dem selv som kyndige og profesjonelle.

I tillegg er lærerne beskyttende om «sine» elevgrupper og har sterke eierforhold til dem. Det er særlig kontaktlæreren som forventer å ha øverste beslutningsrett når det kommer til avgjørelser i elevgruppen de har ansvar for, og dette førte flere ganger til konflikter mellom kontaktlærere og øvrige grupper ved skolen, eksempelvis spesialpedagogisk rådgiver. Dette tyder på at skolekulturen ved Øverenga er preget av selvvalgt individualisme, med vekt på *personlig omsorg og individualitet* (Hargreaves, 1996), og hvor klasseromskonteksten blir underlagt særlig beskyttelse.

Om vi tar utgangspunkt i hvilke grunner lærerne oppgir til at samarbeidet er verdifullt for dem, og hvilke sentrale forutsetninger de ser for samarbeidet, kan vi si at lærerne opplever at kollegiet er preget av strategisk individualisme, altså at individualismen er en tilpasning til at lærerne har for mange arbeidsoppgaver og opplever tidsnød. Tiden er for lærerne den fremste begrensningen på samarbeidet de har mulighet til å delta i, og derfor er også samarbeidets verdi så nært knyttet til samarbeidets potensiale for å være tidseffektiv. Dette underbygges av lærernes adopsjon av en teknisk-rasjonell forståelse av tid, hvor tiden er en knapp ressurs.

Opplevelsen av at tidsstrukturene i seg selv er inadekvate henger imidlertid også nært sammen med tvungen individualisme. Det er også denne formen for individualisme som tilsynelatende er mest til stede i lærernes egen opplevelse av sin situasjon, ved et vedvarende fokus på hvordan strukturene aktivt hindrer samarbeidet deres. Tvungen individualisme innebærer at det er en mangel på tilstrekkelige arenaer for samarbeid, som gjør at lærerne tvinges til individuelt arbeid enten de ønsker å samarbeide eller ei. Ut fra antallet kritiske betraktninger

som ytres i kollegiet om rammene ved skolen og mulighetene for å delta i samarbeid, og særlig strukturene for tid og mennesker, kan det tolkes som at lærerne opplever rammene som at de direkte hindrer samarbeid. Det er også ledelsen som har ansvaret for strukturene i lærernes narrativ, og kritikken som rettes til strukturene er på en og samme tid også kritikk rettet mot ledelsen. Det innebærer en årsaksforståelse med strukturene i hovedfokus, som er det andre kulturelle temaet for Øverenga.

## **5.2 Struktur som forklaringsmodell**

I kodingen og kategoriseringen kom det frem at det var fire faktorer som var særlig fremtredende i lærernes tenkesett når det kom til hva som påvirket samarbeidet ved skolen: kollegiets organisering, ledelse, tid og øvrige rammer (f.eks. organisering av rom). Alle disse faktorene representerer mer eller mindre faste strukturer ved skolen, og alle fire av dem kan i varierende grad påvirkes og endres ut fra hva skolen selv finner hensiktsmessig. Dette er med andre ord forhold som kollegiet samlet sett har gode muligheter til å påvirke selv, og som er mulige innganger til endring.

Blant temaene som ble tatt inn til Utviklingsgruppen var strukturelle endringer, altså endringer i organiseringen av rom, tid og mennesker, særlig tilbakevendende tema. Det samme var ønsker om endringer knyttet til styring av tiden og aktivitetene i samarbeidet. Utviklingsgruppen arbeidet også med f.eks. pedagogikk og diskusjon av forskningsresultater om undervisning i plenum, men når gruppen ba om innspill fra kollegiet om hva som kunne føre til mer samarbeid, eller til at lærerne generelt sett kunne utføre jobben sin bedre, var forslagene om endringer i struktur i overveldende flertall:

Strukturendringer (19)	Medbestemmelse og ledelse (4)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mer tid</li> <li>• Omorganisere tid</li> <li>• Tid til å ferdigbehandle diskusjoner</li> <li>• Periodisering, bollegging av timeplanen</li> <li>• Hele fagdager</li> <li>• Avsatt tid til å snakke med elever på dagtid</li> <li>• Åpne for å jobbe på flere trinn, bruke kompetanse bedre</li> <li>• Tilpasse fagmøtene</li> <li>• Timeplanfestet tid til kontaktlærerpar</li> <li>• Studiedager</li> <li>• Sette av nok tid til samarbeid</li> <li>• Færre fag pr dag for elevene</li> <li>• En time ekstra undervisning i uken, hele samarbeidsdager hver 6 uke</li> <li>• Ett seksjonsmøte på tvers pr semester</li> <li>• 45 min trinntid ukentlig, kontra 2 ukentlig</li> <li>• Mer tid til felles møter med godt innhold (utvikling)</li> <li>• Klasselærerråd ved oppstart og ellers etter behov</li> <li>• Ett storseksjonsmøte pr halvår</li> <li>• Styrke fagsamarbeid på trinn (tilrettelegge)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Være med å bestemme innhold i fellestid</li> <li>• De nye i kollegiet må få være delaktige</li> <li>• Mindre styring av samarbeidstiden</li> <li>• Ledelsen bør innfri ønskeliste (om valg av partner i kontaktlærerpar)</li> </ul>
	<b>Driftsendringer (1)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedre rutiner for elevsamtaler</li> </ul>
	<b>Praksisendringer (1)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tillit til at kolleger gjør ting på lignende måter, at alle jobber mot samme mål, gi elever samme tilbud – slik at man kan bruke tid på annet enn samkjøring</li> </ul>
<b>Utviklingsarbeid (4)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutere utviklingsarbeid i fellestid, ikke bare info</li> <li>• Mer faglig metodisk input</li> <li>• Workshops og temaarbeid i fellestid</li> <li>• Hospitering på annen skole</li> </ul>	

**Tabell 4: Endringsforslag fra lærerne i utviklingsarbeidet**

*(Syntese: Fellesmøte, observasjonsnotat 18.03.2013; Trinnmøte, observasjonsnotat 18.03.2013; Utviklingsgruppa, møtereferat 03.04.2013; Utviklingsgruppa, møtereferat 27.02.2013, observasjonsnotat 27.02.2013)*

Fra denne oversikten ser vi også hvordan temaet tid dominerer i forslagene til strukturendringer (16 av de 19 forslagene til strukturendringer handler direkte eller indirekte om endringer i tidsstrukturer). Distribusjonen av endringsforslag illustrerer at lærerne er svært bevisst på hvordan ressursene som skolen har tilgjengelig påvirker lærernes muligheter i arbeidshverdagen, også til samarbeid. Strukturene er skolens forvaltning av disse ressursene, og lærerne opplever at disse hindrer ønskelig praksis, og derfor bør endres.

I diskusjonene om strukturer er det meningsfylt at de også omfatter ledelsen og ledelsens arbeid, da ledelsen ved skolen utgjør en del av de strukturene lærerne arbeider innenfor. For lærerne er det ledelsen som står for strukturene de selv arbeider innenfor, og ettersom de har sterke forventninger om medvirkning forventer de også at strukturene utformes med utgangspunkt først i hva som gagnar elevene, og deretter dem selv. Også ledelsen trenger å oppleve at strukturene er gunstige for dem. Strukturene vil med andre ord aldri være optimale, men må sees på som sammensatt gjennom kompromiss og prioritering. Som nevnt i innledningen til del 4.1 «Innledning: skolens interne, formelle struktur» må også strukturene betraktes som kulturelle produkter som er fremforhandlet og etablert over tid, med rot i

kulturens innholdsdimensjon. De vil dermed sjelden utgjøre noen sterk motsetning til skolekulturens innhold der skolekulturen er sterk.

Opplevelsen av at strukturene kan forklare eksisterende praksis ikke nødvendigvis noen feilslutning. Strukturene som er etablert ved en skole kan påvirke hvilke arbeidsmåter og praksiser det er rom for, eksempelvis sett i beskrivelser av *tvungen individualisme* og *påtvunget kollegialitet*. Strukturene som omgir lærernes praksis er uunngåelige sider av arbeidshverdagen som det vil være behov for å fornye fortløpende, i takt med endringer i og utenfor den enkelte skolen. Kritisk undersøkelse av strukturene og hvordan de påvirker praksis kan utgjøre del av en *kulturanalyse* (Damsgaard, 2010), som er en forutsetning for et profesjonelt, kritisk og lærende kollegium. Analysen som ligger til grunn for strukturforklaringene ved Øverenga har imidlertid to svakheter. Først, at analysen som lærerne deltar i er basert primært på deres opplevelser av tingenes tilstand, og ikke systematisert innhentet informasjon om strukturene og sin egen praksis. Deretter er det ved Øverenga det en sentral komponent som mangler i kulturanalysen, og som sjeldnere blir underlagt kritisk blikk, og det er skolekulturen i seg selv. Skolekulturen kan forstås som uformelle strukturer som kan ha minst like mye påvirkning på den praksisen som finner sted, som de formelle strukturene. Lærerne opplever de formelle strukturene som forklaringen på hvorfor kollegiet ikke oppnår det de ønsker (mer og bedre samarbeid), uten at kollegiet underlegger sin egen praksis det samme kritiske blikket. Eksempelvis er det ikke mer enn ett forslag i tabellen ovenfor som handler om endringer i skolekulturen, lærernes undervisningspraksis eller samarbeidspraksis. Dette kan det potensielt føre til at en tenker at endringer i strukturen må til for at praksisen kan se annerledes ut, i stedet for å vurdere praksisen og arbeide med den direkte.

Mangelen på et kritisk blikk på egen praksis kan bety at kollegiet ikke bare opplever å være preget av tvungen individualisme, men at de faktisk er det. Tidsorganiseringen som ledelsen legger opp til er imidlertid fleksibel sammenlignet med hva ledelsen juridisk sett har inngang til å gjøre, og lærerne har ikke pliktig tilstedeværelsestid. Dette gjør det vanskelig å argumentere for at strukturene hindrer lærerne i å delta i samarbeid i en slik grad at det tvinger dem inn i ufrivillig individualisme. Da fremstår det mer sannsynlig at de er preget av strategisk individualisme, hvor dette er en normal del av skolekulturens uttrykk, rotfestet i lærernes oppfattelse av dem selv som dyktige, autonome faglærere (som individer, ikke kollektiver). Strategisk individualisme som reaksjon på opplevelsen av et stort arbeidspress trenger imidlertid ikke være en uunngåelig strategi, men den lar seg ikke forandre om den går

uoppdaget hen av lærerne selv. *Opplevelsen* av at det ikke er tid til samarbeid tenger ikke bety at det reelt sett ikke er muligheter for samarbeid.

Et kritisk blikk på strukturene som omgir lærernes praksis er del av arbeid med endringer. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om det er rimelig at denne forklaringsmodellen er så fremtredende som den er, samtidig som det mangler alternative forklaringsmodeller som omfatter lærernes praksis. I forklaringen om at strukturene er årsaken til at samarbeidet som lærerne ønsker seg ikke realiseres, ligger et kritisk fokus som er vendt bort fra dem selv. Det handler også i stor grad om tid, og i diskusjonen om hvordan lærerne og ledelsen oppfatter tid ulikt, skisserte jeg at lærernes tilbakevendende forespørsler om mer tid kunne handle om uttrykk av et ønske om at ledelsen handler og styrer annerledes, i forhold til hvilke behov lærerne opplever. Ledelsen er tidens, og strukturenes, eier, og kritikk av strukturene blir en kritikk av ledelsen. Det flytter både «skylden» for tingenes tilstand og ansvaret for endringer fra lærerne til ledelsen. Dette, i sin tur, bidrar til å opprettholde en rekke aspekter av skolekulturen: (1) de trenger ikke i analysen å tre over dørstokken og inn i klasseromskonteksten, siden lærernes praksis ikke er underlagt analyse (2) de trenger ikke utfordre virkelighetsforståelsen av dem selv som dyktige, siden mangler i samarbeidet ikke skyldes dem selv, (3) de trenger ikke å utfordre den grunnleggende normen om at de trives. Sagt på annen måte kan fokuset på strukturene godt stamme fra noen helt legitime problemstillinger som bør undersøkes, og føre til helt nødvendige endringer ved en skole. Samtidig kan denne det også være en fluktrute eller en simulering, hvor analysen i realiteten ikke avdekker mer enn det som det er komfortabelt å avdekke, og endringer følgelig blir overfladiske da de skjer utenfor det som beskyttes; den enkelte lærerens autonomi i eget klasserom.

Bruken av strukturene som forklaringsmodell passer godt med Ogdens (2004) inndeling av skolens struktur som todelt, og hvor skolens reaksjoner i møte med endringskrav kan ende opp med å gjøre endringer kun i den materielle strukturen, mens den profesjonelle strukturen forblir uendret. Den profesjonelle strukturen blir her lærernes undervisnings- og samarbeidspraksis, og den materielle strukturen alt som rammer inn den profesjonelle strukturen. Det er denne lærerne egentlig ønsker å endre når de ønsker å forbedre samarbeidspraksisen, men de foreslåtte tiltakene rammer nesten utelukkende den materielle strukturen. Et ensidig fokus på slike endringer utgjør på sett og vis en falsk endring – en endringsprosess hvor skolen tilsynelatende innfører nye tiltak og forkaster gamle, men hvor kjernen får bestå i uforandret form. Den profesjonelle strukturen, i dette tilfellet lærernes

undervisnings- og samarbeidspraksis, vil slik forbli uendret selv om skolen endrer deler av den materielle strukturen på en slik måte at det *ser ut som endringer*.

Den kritiske og analytiske diskusjonen om skolens strukturer er verdifull og en nødvendig del av skolens innsats for å endre seg i den retning de ønsker. Men den forenkler et bilde som er mer komplekst til en modell hvor lærerne selv ikke har ansvar for løsningen. Strukturene som kan endres på forstås av lærerne kun som de formelle rammene, mens skolekulturen, som også utgjør en uformell ramme, ikke har fått plass i analysen. Strukturforklaringen plasserer slik årsakene til problemet komfortabelt utenfor det rommet hvor lærerne selv har og ønsker å beholde kontroll, og truer dermed hverken skolekulturens vektlegging av trivsel, beskyttelse av individualitet eller beskyttelse av klasseromspraksisen. Slik vil endringene bidra til å opprettholde det som allerede er gjeldende ved skolen, og tilrettelegger for mer av det samarbeidet som allerede faller innenfor kulturens virkelighetsforståelse om samarbeid, profesjonalitet og utvikling.

### **5.3 Påtvunget kollegialitet og harmonikultur – en formsammenligning**

Det kan altså sies at lærerne ved Øverenga opplever å være preget av strategisk individualisme, men at de ønsker å samarbeide mer. Samarbeidet lærerne har karakteriseres av utstrakt koordinering både formelt og uformelt, med noe uformelt og formelt profesjonelt samarbeid. Både lærerne og ledelsen ønsker at lærerne skal delta i mer profesjonelt samarbeid. Ledelsen tilrettelegger for samarbeid gjennom å tilrettelegge strukturene rundt lærerne og sette av tid til styrt samarbeid. Lærerne ønsker imidlertid at tilretteleggelsene i strukturene skjer for å sette av tid til samarbeid som lærerne kan styre selv, og hvor deltakelse er frivillig. Ledelsen vektlegger styring av samarbeid og utviklingsarbeid, mens lærerne ønsker mer fleksible strukturer rundt samarbeidet, og en økning i tid som er satt til side, men ikke styrt, til profesjonelt samarbeid.

Om vi skal legge lærernes opplevelser til grunn er det mest nærliggende å sammenligne Øverenga med Hargreaves sin beskrivelse av *påtvunget kollegialitet* (1996; 2004). Dette henger særlig sammen med ledelsens administrasjon av samarbeidet, som er preget av et ønske om styring og kontroll. Det er ledelsen som beslutter, gjennom organiseringen av mennesker, tid og rom, hvem som har mulighet til å samarbeide med hverandre. De beslutter hvem som sitter nært hverandre, hvem som er i kontaktlærerpar, hvem som er på samme trinn og hvem som underviser i hvilke fag. De beslutter også når de samme lærerne har fri, og tidspunkt på møtene som gjennomføres ukentlig. Ledelsen bestemmer hvem som har tid på

hvilke møter til hvilke formål, og har nedfelt en plikt til å delta i samarbeidet i personalplanen. Ledelsen setter målsetningene for samarbeidet, og forventer spesifikke typer resultater for den avsatte tiden. Denne sterke styringen av de formelle strukturene påvirker også det uformelle samarbeidet. Dette bærer sterke likheter til påtvunget kollegialitet, og samarbeidet som forekommer innenfor den styrte rammen kan sies å utgjøre *konstruert* eller *simulert* samarbeid. Det vil si samarbeid, men uten at det er så uforutsigbart som samarbeidet i en samarbeidskultur, hvor det er preget av spontanitet og frivillighet. Påtvunget kollegialitet kan tolkes som et kontrollregime som kveler alle forsøk på spontant samarbeid og individuelle initiativer til nyvinning eller praksisendring. Sagt på annen måte, den sterke styringen av samarbeidet tar opp for mye plass, og umuliggjør samarbeid ellers.

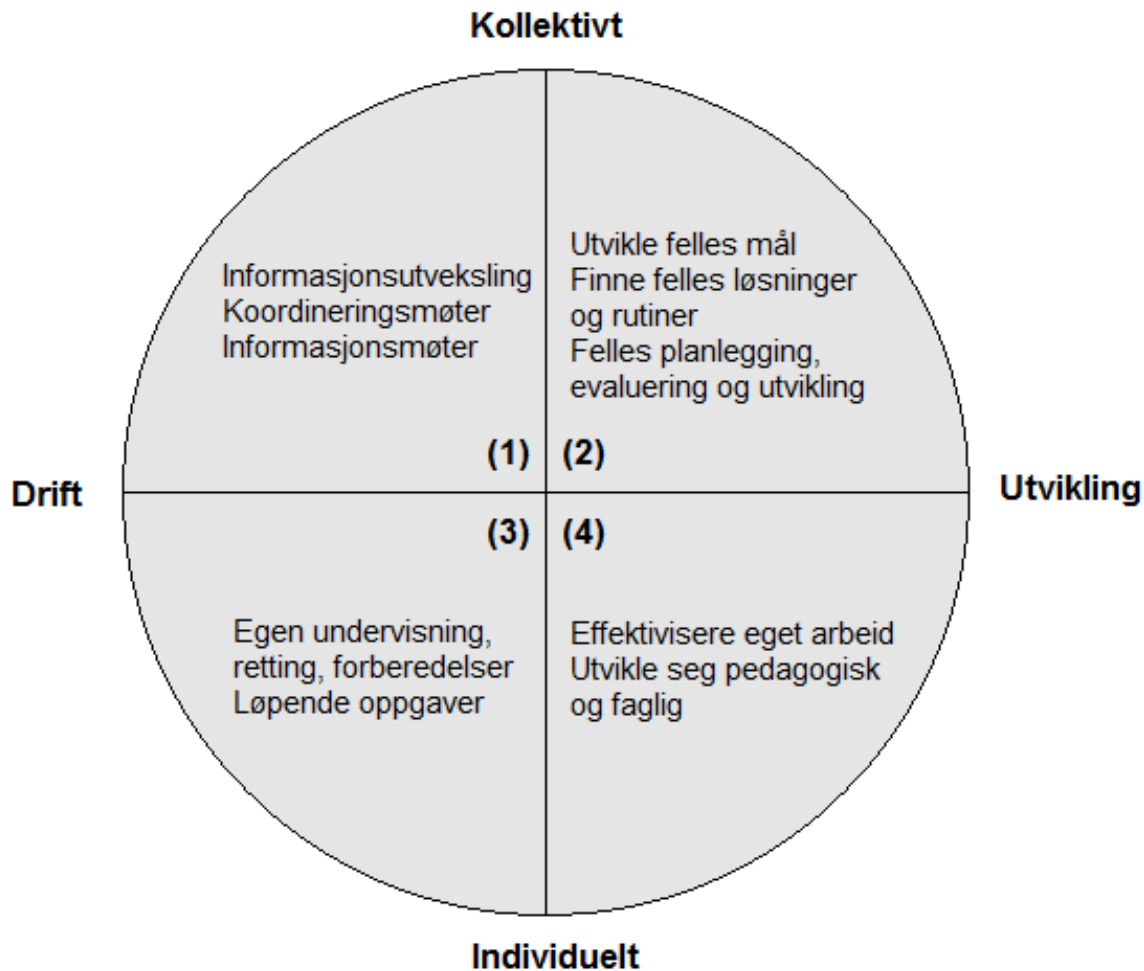
En presisering er nødvendig. Morten, rektor, gir flere ganger i sitt intervju uttrykk for at han anser de gjeldende ordningene som bindende avtaler mellom ledelsen og lærerne. Med dette antar jeg at han sikter til lokalt utformede arbeidstidsavtaler, hvilket i så fall er inngått i samarbeid med kollegiet (via tillitsvalgt). Slik sett er det ikke utelukkende ledelsen som har utformet strukturene slik de er; også kollegiet selv har vært medvirkende til utformingen av dem.

Når dette nevnes som en nærliggende sammenligning med kulturen ved Øverenga, trenger ikke dette å bety at det er en *villet* ordning fra hverken ledelsens eller kollegiets side. En kunne valgt å tolke det som at ledelsen ved skolen med vilje detaljstyrer og utøver makt for å få det som de vil. Jeg tolker imidlertid disse trekkene som knyttet til ledelsens teknisk-rasjonelle oppfattelse av tid, og som knyttet til komfort. Vi har sett at individualiteten og beskyttelsen av klasseromsaktivitetene er så sterk ved Øverenga at der lærerne blir gitt valget, velger de bort samarbeid som handler om undervisningspraksis. Sagt på annen måte: når lærerne får disponere tiden sin selv, velger de å la være å samarbeide om klasseromspraksisen. Å slippe fri lærerne til å samarbeide som de vil kan derfor fortone seg for ledelsen som en dårlig idé, all den tid det kun vil lede til mer av det samme. Som sitert i del 4.4.2 (s. 90) beskriver Morten kollegiets behov for økt samarbeid som at lærerne «har behov for lærerne for å få styrt samarbeidstiden litt. [...]». Vi ser at det er en tilbakevendende utfordring, det med å styre og forplikte samarbeidet.» (Morten, rektor, intervju 20.03.2014). Jeg tolker dette som at Morten er klar over hvordan handlingsmønsteret til lærerne favoriserer koordinering fremfor profesjonelt samarbeid når de selv får disponere tiden.



## 5.4 Oppsummering

Jeg har i denne teksten drøftet en del trekk ved Øverengas skolekultur, samarbeidspraksis og strukturer. I et forsøk på å tegne et overordnet mønster for disse trekkene, velger jeg å gjengi Eirik Irgens sitt utviklingshjul for skoler i utvikling. Hjulet viser en modell med fire rom, hvor en skoles praksis kan plasseres i flere, langs de to kryssende spenningsforholdene individuelt – kollektivt, og drift – utvikling.



**Figur 5: Utviklingshjul for skoler i utvikling (Etter Irgens, 2009, s. 53)**

(1) Rom for kollektive driftsoppgaver, (2) Rom for kollektiv utvikling, og (3) Rom for individuell utvikling, (4) Rom for individuelle driftsoppgaver.

Vi har sett at Øverenga skoles formelle og uformelle samarbeid hovedsakelig handler om koordinering, med begrenset positiv gjensidig avhengighet (Johnson et al., 2006).

Samarbeidet kan betegnes som en form for *kollektiv individualisme* (Irgens, 2009), hvor den enkelte lærer deltar i samarbeidet og kollektivt arbeid, men hvor samarbeidet ikke inneholder mer enn hva læreren kunne oppnådd på egen hånd. Samarbeidets potensiale utnyttes ikke, noe

som er i tråd med hva lærerne og ledelsen ved Øverenga opplever og ønsker å bedre. Også de formelle kollektive arenaene har innholdsmessig en overvekt av driftsoppgaver (se Tabell 3: Tematisk innhold på møter s. 75), og samarbeid om klasseromskonteksten unngås. Disse trekkene synes å vise at Øverenga skole har en overvekt av aktiviteter i rom 3 og 4, og der det er kollektivt arbeid er det innholdet i rom 1 som dominerer.

Individualismen ved Øverenga synes knyttet til en delvis privat forståelse av individualitet og autonomi, og en individuell forståelse av læreren. Lærerne opplever at den springer ut fra tvungen individualisme (Hargreaves, 1996), ved at rammene ikke er til stede for at samarbeid skal kunne forekomme. Når lærerne har mulighet til å samarbeide fritt velger de imidlertid et samarbeid som kan sies å falle innenfor rom 3 i figuren over.

Lærernes egenskapsforklaringer med utgangspunkt i strukturen blir spesielt interessante i modellen ovenfor. Forklaringen om at strukturene er årsaken til at samarbeidet ikke når frem til rom 4 i figuren, handler om at disse ikke i tilstrekkelig grad tilrettelegger for at det skal kunne skje. Samtidig ser vi at lærerne prioriterer arbeid som faller innenfor rom 3 og 4 også der de selv kan styre tiden selv. Dette underbygger at det kan være snakk om at kollegiet har en utilstrekkelig forståelse av autonomi og profesjonalitet, fordi handlingsrommet forstås som snevret inn *på grunn av strukturene* (privat), snarere enn at lærerne vurderer handlingsrommet med utgangspunkt i at de selv er en del av samspillet som forårsaker utfordringene (profesjonelt).

## Kapittel 6: Avslutning

Problemstillingen for dette arbeidet har som hovedformål å gi en beskrivelse av samarbeidet ved Øverenga, og sette det i en sammenheng med Øverengas skolekultur.

Jeg har forsøkt å finne ut hvordan lærerne selv deltar i, opplever og forstår sitt samarbeid, og hvilke vilkår de opplever at samarbeidet har ved skolen. Jeg har også presentert sentrale trekk ved skolekulturen som fremstår som knyttet til samarbeidet: organiseringen av tid, rom og mennesker, og grunnverdiene om elevens beste, trivsel, og lærernes faglige dyktighet.

På overordnet plan har jeg forsøkt å beskrive mulige sammenhenger mellom de grunnleggende trekkene ved skolekulturen og praksisen lærerne deltar i. Her har jeg sammenlignet lærernes opplevelser og mine observasjoner av deres praksis med annen forskning og teori rundt temaet samarbeid og skolekultur.

Et av de mest sentrale funnene i mine undersøkelser er hvordan lærernes opplevelse av sin handlingsrom og kompetanse kan sies å være knyttet til individualisme. Samarbeid er en verdifull arbeidsform for lærerne, men begrenser seg til *koordinering* og er preget av at det hovedsakelig oppnår det samme som lærerne ville kunnet oppnå hver for seg (Raaen & Aamodt, 2010). Lærerne hegner om sin autonomi og har tilsynelatende sterke følelser av eierskap overfor elevgruppene sine. Disse to trekkene synes knyttet sammen med en generell beskyttelse av klasseromskonteksten mot inntreden. Dette sees blant annet i samarbeidet ved at lærerne sjelden, hverken spontant eller når samarbeidet er styrt, deltar i samarbeid som strekker seg innenfor klasserommets kontekst, eksempelvis ved å gjennomføre og evaluere undervisning sammen. Beskyttelsen av klasserommet synes å være det mest fremtredende trekket ved skolekulturen som påvirker samarbeidets innhold og funksjon.

Samarbeidet som finner sted er preget av kontroll og styring fra ledelsens side, og skolekulturen kan slik sett sies å ha noen likhetstrekk med påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1996) og harmonikultur (Damsgaard, 2010). Lærerne opplever dette som en årsak til individualismen, og gir uttrykk for en virkelighetsforståelse av at det er behov for endringer i strukturen for at samarbeidet skal kunne bedres. Denne forklaringsmodellen bidrar til å opprettholde individualismen ved at den plasserer forklaringen og endringsbehovet utenfor lærergruppen, og forhindrer slik også at endringsbehov vil strekke seg inn i klasserommet til lærerne.

## 6.1 Implikasjoner: Øverengas potensiale og risiko

Lærerne ved Øverenga enes sterkt om elevenes beste og elevenes læring. Dette er et kjernetrekk som de har til felles med skoler som har bygget sterke, profesjonelle fellesskap (Damsgaard, 2010; Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004; Hargreaves et al., 2012; Maslowski, 2001). Omsorgen for eleven, og fokuset for utviklingen av god undervisningspraksis er ved Øverenga knyttet til den individuelle faglæreren. Hargreaves foreslår imidlertid at denne normen kan være en inngang for å etablere en kollektiv omsorg. I stedet for å forstå samarbeid som underlagt plikt eller ansvar, kan en forså dette med utgangspunkt i å skulle opprette delt omsorg for elevene. Ved å grunnlegge bygging av samarbeidsrelasjoner på denne måten i stedet for ved plikt, kan skolen bruke de etablerte sterke omsorgsfølelsene som utgangspunkt for endring. I stedet for å gjøre en helomvending, kan de slik benytte argumenter som appellerer til skolekulturens allerede etablerte verdigrunnlag (Hargreaves, 1996, s. 185-186).

Selv om det er slik at praksisen til Øverenga kan sies å være preget av en del trekk som ikke er forenlige med beskrivelser av verdigrunnlaget for samarbeidskulturer og profesjonelle læringsfellesskap, er det likevel slik at majoriteten av lærerne forfekter disse verdiene og ønsker å arbeide i den retning (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004; Maslowski, 2001). Skolen har med andre ord et godt utgangspunkt for å bevege mot slike kulturtrekk, hvis de klarer å omgjøre de forfektete verdiene til levde verdier. I den sammenheng representerer skolens visjon et potensiale som pr. nå er uforløst, ved at denne hverken er til stede i lærernes tenkesett eller utgjør noen rettesnor på den måten som ledelsen skulle ønske at den gjorde. En veletablert og velutviklet visjon har potensialet for å virke samlende og retningsgivende for kollegiet også i måten de arbeider med hverandre på (Ogden, 2004). Sett slik kan visjonen styrke og underbygge de ønskelige delene av skolekulturen, mens man arbeider med å endre på de mindre ønskelige delene.

Lærerne peker selv på en risiko for balkanisering (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2004), ved at trinnene oppleves som svært separert fra hverandre. Denne separasjonen av trinnene ser ut til å underbygges av at både skolens fysiske arealer og kollegiets organisering deler opp trinnene i celler. Lærerne har sterke relasjoner innad i trinnet og svært få og svake relasjoner på tvers, og opplever det som et trekk ved skolen at de opererer som «tre skoler i ett». Jeg har inntrykk av at skolen aktivt motarbeider balkanisering gjennom samarbeid, men all den tid de

tre trinnteamene har hver sin leder og til en viss grad noe ulik forståelse av hvem de er, løper skolen en risiko for at balkanisering kan oppstå mellom trinnene.

Sist, men ikke minst, indikerer resultatene at lærerne ved Øverenga kan være preget av privatpraksis til en viss grad. Selv om lærerne var enige og i at det var strukturene som begrenset samarbeidet og læringen deres, var det et samtidig fravær av kritisk analyse til egen atferd og sette det i sammenheng med strukturene. Sagt på annen måte; konklusjonene om at strukturene er årsaken til problemene synes trukket på sviktende grunnlag. Strukturen som forklaringsmodell indikerer at lærerne og ledelsen kanskje ikke fullt ut har tatt et oppgjør med hvordan ens private jeg kan påvirke praksisen, peker i retning av at lærerne kan ha en privat forståelse av autonomi og profesjonalitet. Strukturdiskusjonen fremstår i beste fall som et sidespor, og i verste fall som en forsvarsreaksjon dypt festet i skolekulturen.

## 6.2 Avsluttende kommentarer

Denne oppgaven utgjør ikke en uttømmende beskrivelse av Øverenga skole på alle plan. Aspekter ved elevene er ikke inkludert i analysen, og datagrunnlaget er begrenset når det kommer til ledelsens praksis. Datamaterialet er stort og komplekst, noe som innebærer at det kan synes fullt av motsetninger. Tolkingsarbeidet har derfor vært krevende, og utelatelsen av hele temaer har vært nødvendig.

Skoleledelse og ledelsesfag er et område som i stor grad er tatt ut av denne teksten, både fordi problemstillingen vektla lærernes opplevelser, men også på grunn av omfang. Dette ville kunnet vært en hensiktsmessig inngang for å forstå datamaterialet på andre måter enn fremstilt her.

Et relevant perspektiv som er utelatt fra dette arbeidet er dynamikken mellom indre grupperinger på skolen. Her må det påpekes at de enkelte trinnene har noe ulik praksis, og støtter opp under delene av skolekulturens innhold i ulik grad. I tillegg kan det argumenteres for at skolens kollegium opplever et skarpt generasjonsskille i sammenheng med utskiftingene, med påfølgende endringer i maktstrukturer og relasjoner. Et slikt mikropolitisk perspektiv hadde kunnet belyse lærernes relasjoner til hverandre og ledelsen i større grad. Det kunne også gitt grunnlag for flere undersøkelser av spenningsforholdet mellom det individuelle og det kollektive.

I tillegg har jeg ikke i særlig grad gått inn på læringsprosesser for lærerne, eller hvordan de foregår på Øverenga. Det ville vært interessant med tanke på Utviklingsgruppens arbeid, som

pågikk gjennom hele tiden jeg var der. Disse perspektivene er utelatt i hovedsak på grunn av problemstillingens fokus med å beskrive og forstå samarbeidet og skolekulturen, men også av hensyn til arbeidets omfang.

Siden forskningen er basert på undersøkelsene av en enkelt skole, kan ikke beskrivelsene i dette arbeidet direkte overføres til andre skoler. Likevel er mange av de gjennomgående temaene for Øverenga kjente problemstillinger for lærere og skoleledere, eksempelvis opplevelsen av tid, autonomi, og utfordringene med å få til fruktbart samarbeid med kolleger. Jeg har ønsket å føre til økt forståelse av påvirkningsforholdet mellom skolekultur og samarbeidspraksis, og samspillet mellom skolekulturens innhold og uttrykk. Mitt håp er at dette kan være overførbart i den forstand at den gir en økt innsikt om generelle tema som kan være nyttig for lærere og skoleledere når de skal forstå forhold ved sin egen arbeidsplass.

## Litteraturhenvisninger

- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 50(4), 326-336.
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T. H. M., & Rasmussen, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole: evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. Trondheim: SINTEF, IFIM, Teknologiledelse.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N., & Aamodt, P. O. (2014). *Resultater fra TALIS 2013 - Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 03.03.2015 fra <http://www.nifu.no/publications/1140560/>
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer - profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, B. (2009). New Insights Into Professional Learning Communities at Work. I M. Fullan (Red.), *The challenge of change: start school improvement now!* (s. 87-104). Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2002). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerup.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(03).
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I O. L. Fuglestad & J. Møller (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 179-198). Oslo: Universitetsforl.
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: the anthropologist as author*. Cambridge: Polity Press.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (K. M. Torbjørnsen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A., Jensen, K. O., & Vaage, S. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hargreaves, A., Shirley, D., & Fredheim, E. (2012). *Den fjerde vei: en inspirasjon til endring i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis: evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.  
[http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_9573](http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_9573)
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217-229). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Haugaløkken, O. K., & Aakervik, A. O. (2006). *Samarbeid i skolen: pedagogisk utvikling - samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Klemp, T. (2012). Kvalitativ analyse og bruk av programvare. I V. Nilssen (Red.), *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Levin, M., Nilssen, T., Ravn, J. E., & Lisbeth, Ø. (2012). *Demokrati i arbeidslivet : den norske samarbeidsmodellen som konkurransefortrinn*. Bergen: Fagbokforl.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede. Hentet 10.02.2015 fra <http://doc.utwente.nl/36122/>
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I O. L. Fuglestad & J. Møller (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 27-44). Oslo: Universitetsforl.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. Metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-50). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Raaen, F. D., & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. s. 271-290). Oslo: Abstrakt.
- Regjeringen.no. (2014). *Lærerloftet - På lag for kunnskapskolen*.  
<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/innsikt/larerloftet>:  
Kunnskapsdepartementet. Hentet 02.04.2015 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)
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. regjeringen.no:  
Kunnskapsdepartementet. Hentet 23.01.2012 fra  
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. regjeringen.no: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 01.05.2012 fra  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Streik i skolen - løsning for flertallet. (25.06.2014). *KS*. Hentet 03.02.2015 fra  
<http://www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/Lov-og-avtaleverk/Skole-og-barnehage/Streik-i-skolen--losning-for-flertallet/>
- Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund. (25.10.2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra

[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat%20A3%20bm\\_ny%2031.10.12.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf)

Wittek, L. (2011). *Skolens undervisning: der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## **Intervjuer**

Anders. (lærer, intervju 29.05.2013).

Hilde. (fagleder, intervju 06.06.2013).

Lars. (lærer, intervju 14.05.2014).

Morten. (rektor, intervju 20.03.2014).

Nina. (lærer, intervju 14.05.2014).

## **Henvisninger til datamaterialet**

Fellesmøte. (observasjonsnotat 18.03.2013).

Medarbeiderundersøkelsen 2014. (20.03.2014).

Personalplan 2014-2015. (20.03.2014).

Skolens hjemmeside. (26.08.2014).

Trinnmøte. (observasjonsnotat 18.03.2013).

Trinnmøte. (observasjonsnotat 23.04.2013).

Utvidet fellestid. (observasjonsnotat 04.03.2013).

Utvidet fellestid. (observasjonsnotat 27.02.2013).

Utviklingsgruppa. (møtereferat 03.04.2013).

Utviklingsgruppa. (møtereferat 27.02.2013).

Utviklingsgruppa. (observasjonsnotat 27.02.2013).

## **Vedlegg 1: Første henvendelse til skolen (desember 2012)**

Rektor v/ [redacted] skole

Marit Kristine Berntsen  
Student v/Masterprogram i lærerprofesjon og yrkesutøvelse  
maritkb@stud.ntnu.no  
Tlf. 936 14 331

Veileder: Kari Berg  
Program for lærerutdanning, NTNU  
kari.berg@plu.ntnu.no  
Tlf. 735 91 739

## **Forespørsel: Forskningsprosjekt om samarbeidskultur (masterstudent)**

Mitt navn er Marit Kristine Berntsen. Jeg tok lærerutdanning ved PLU (NTNU) i skoleåret 2010/2011 og var i vårsemesteret i praksis ved [redacted] skole som musikk- og englesklærer. Mine veiledere var da [redacted]

Jeg er nå inne i mitt andre år i det nye masterstudiet "Lærerprofesjon og yrkesutøvelse" ved PLU på NTNU, og skal ta til på min masteroppgave. Masterstudiet har fokus på profesjonalitet og FoU-arbeid, og har blant annet som mål å gi kompetanse til å drive utviklingsarbeid i grunnskolen, videregående skole og høyere utdanning. Forespørselen er i denne sammenheng. I løpet av praksistiden min hos dere ble jeg nysgjerrig på den samarbeidskulturen som møtte meg i kollegiet på [redacted], og vil gjerne undersøke denne videre for å lære mer om samarbeidskultur.

Forskningsprosjektet mitt har læreres samarbeidskultur på skolenivå som hovedfokus, og vil munne ut i min masteroppgave. Formålet med studien er å kartlegge hvordan samarbeidskulturen ved skolen er organisert (formelt og uformelt) og hvordan den kommer til uttrykk i lærernes yrkesutøvelse. Jeg ønsker å knytte undertemaet profesjonalitet opp til funnene mine i videre drøfting.

Prosjektet er en kvalitativ studie, og jeg vil samle inn forskningsmaterialet på ulike måter. Optimalt sett vil jeg intervju en håndfull lærere om temaet, undersøke den formelle organiseringen av kollegiet og eventuelle relevante dokumenter, og forhåpentligvis få være "flue på veggen" i for eksempel møter, avtalte samarbeidstider, K-tid, eller lignende relevante situasjoner der kollegene møtes. Jeg vil selv sørge for å oppsøke intervjudeltakere og tror ikke at min øvrige tilstedeværelse ved skolen vil være særlig påtrengende. Det vil i intervjusammenheng være ønskelig å også intervju skolens ledelse.

Alt materiale vil være konfidensielt og bli anonymisert (dette inkluderer skolens navn), også innad mellom deltakere. Deltakere som blir intervjuet vil bli informert om forskningens formål og fokus (informert samtykke), og vil bli invitert til å gjennomgå transkripsjoner av intervjuene sine for å rette eventuelle feil før oppgaven ferdigstilles. Alle deltakende vil ha rett til å trekke seg fra prosjektet på ethvert tidspunkt.

Prosjektet vil ta til i løpet av høsten 2012, og Masteroppgaven skal ferdigstilles i slutten av skoleåret 2012/2013. Min veileder heter Kari Berg – ta gjerne kontakt med henne eller meg om dere har spørsmål knyttet til prosjektet.

Med vennlig hilsen,

Marit Kristine Berntsen

## **Vedlegg 2: Avtale om forskningsadgang**

### **Avtale om forskningsadgang: Masterprosjekt om samarbeidskultur**

Partene inngår i et samarbeid ut fra samtale og utlevert skisse til masterprosjekt om samarbeid mellom lærere. Det henvises til den utleverte skissen for detaljer rundt prosjektets målsetning og tematikk, samt kontaktinformasjon for forsker og veileder.

#### *Avtalepunkter:*

- Skolen stiller seg positivt til prosjektet og vil legge til rette for en praktisk gjennomføring av prosjektet.
- Skolen vil bistå med nødvendige opplysninger og skriftlig informasjonsmateriale om skoleorganisasjonen og virksomheten. Den vil åpne opp for observasjon på formelle og uformelle samarbeidsarenaer og for intervju med ansatte i organisasjonen.
- Forskeren tar selv kontakt med skolen for besøk og gjør avtaler med informanter til intervju.
- Alle opplysninger av personlig eller institusjonell karakter forutsettes å bli behandlet med varsomhet og vil bli anonymisert, slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til konkrete personer eller institusjonen.
- Datainnsamling vil begynne og antas å ferdiggjøres i løpet av andre halvdel av skoleåret 2012/2013 (vårsemesteret).
- Opplysningene vil bli presentert i en forskningsrapport/masteroppgave.

Sted og dato for underskrift:

---

Marit Kristine Berntsen, forsker/student

---

Rektor

## **Vedlegg 3: Avtale om informert samtykke**

## **Informert samtykke: intervjudeltakere**

Intervjuet gjennomføres i sammenheng med et masterprosjekt om *lærersamarbeid* ved skolen. Deltakeren har selv sagt seg villig til å bli intervjuet. Det foreligger ikke honorar eller annen godtgjørelse for deltakelse. Det gjennomføres mellom 3 og 5 intervjuer totalt.

Forskningsprosjektet har *læreres samarbeidskultur på skolenivå* som hovedfokus, og vil munne ut i masteroppgave. Formålet med studien er å kartlegge hvordan samarbeidet ved skolen er organisert (formelt og uformelt) og hvordan den kommer til uttrykk. Prosjektet er en kvalitativ studie, og baserer seg på innsamling av data gjennom observasjon og intervjuer. Intervjuet er i den sammenheng en sentral forskningskilde for deltakerperspektivet, og vil omhandle tema som skolens kultur og ansattes holdninger, verdier, praksiser ift. samarbeid, og kollegialitet.

Intervjuet tas opp på bånd. Etter endt intervju vil opptaket transkriberes, og deretter analyseres med resten av de innsamlede dataene. Prosjektet ferdigstilles kalenderåret 2014. Alle data vil da bli fullstendig anonymisert, og originaler vil bli makulert eller slettet. Nøkkel til kobling mellom aliaser og virkelige navn vil også bli slettet ved prosjektets slutt.

### *Deltakers rett:*

- Til innsyn: Deltakeren vil bli gitt transkripsjonen av intervjuet når den foreligger, og har mulighet til å presisere eller oppklare uklarheter eller feil.
- Til å trekke seg: Deltakeren har rett til å trekke seg fra forskningen på ethvert tidspunkt, uten å oppgi årsak.

### *Forskers plikt til taushet:*

- Forskeren plikter å sørge for intern og ekstern taushet: ingen foruten forsker og veileder har innsyn i innsamlet materiale, heller ikke innad i organisasjonen. Alt sagt i intervjusammenheng er konfidensielt, og enhver referanse til det i ferdig masteroppgave vil bli anonymisert.
- Datamaterialet oppbevares utilgjengelig for alle andre enn forskeren og hennes veileder.
- Intervjuopptak og transkribering slettes ved prosjektets slutt (kalenderåret 2014)

Sted og dato for underskrift:

---

Marit Kristine Berntsen (forsker/student)  
LPY, Program for lærerutdanning, NTNU

---

Intervjudeltaker



## **Vedlegg 4: Forenklet intervjuguide**

### Tilhørighet og fellesskap

- Hvor på Øverenga hører du til?
- Hvordan trives du med kollegene dine?
- Kan du beskrive hvordan kollegiet er organisert?
- Dere er organisert i trinn, og følger elevene, stemmer det?
- Hva tenker du om hvordan skolen ledes?
- Møtes dere ansatte også utenfor arbeidstid?
- Hvordan har dere organisert arbeidsplassene til lærerne?

### Møter og tilstedeværelsestid

- I hvilke sammenhenger møter du kollegene dine i løpet av arbeidsdagen? [uformelt og formelt]
- Kan du beskrive hvilke møter dere deltar på?
- Er det noen møter eller situasjoner der det er mer «akseptabelt» å hoppe over møtet? Hvorfor det/ikke?
- Hvordan er seksjonsmøtene deres lagt opp?
- Hvilke andre fastlagte avtaler eller rammer har dere for samarbeid?

### Samarbeid

- Hvordan opplever du det å samarbeide med kollegene dine? er?
- Hva har du behov for å samarbeide om? Hvorfor?
- Er det konkrete kolleger eller grupper av kolleger du samarbeider mer eller mindre med? Hvorfor?
- Når det gjelder grupperinger som trinn, fag, klasse osv., hva slags samarbeid har du på tvers av grupper?
- Hvilke utfordringer møter du når du ønsker å samarbeide?
- Opplever du forventninger om samarbeid fra kolleger eller ledelse? Hvordan da?
- Hvordan opplever du mulighetene dine for å samarbeide med ledelsen?
- Hvordan forholder kommunen seg til planleggingsdagene – er disse fastlagt for dere på forhånd?
- Hvordan arbeider dere med å utarbeide lokale læreplaner ved Øverenga?

### Visjonen

- Fortell litt om skolens visjon
- Hvor kom denne visjonen fra? Er den nylig laget, eller har den fartstid? Hva er historien?
- Hvordan opplever du at visjonen passer deg – sammenfaller den med dine egne verdier profesjonelt?
- Er det deler av visjonen som er viktigere for deg enn andre?
- Si noe om hva du tenker om ordene visjonen består av?
- I hvilke situasjoner i arbeidshverdagen er den mer eller mindre aktuell?

### Utviklingsprosjektet

- Hvordan arbeider dere med å utvikle samarbeidet ved skolen?
- Hva er bakgrunnen for etableringen av Utviklingsgruppa ble etablert?
- Hva tenker du om slike utviklingstiltak?
- Hvordan og når arbeider dere som kollegium med det som utviklingsgruppa kommer med?
- Nå som skolen er midt oppe i det, hvordan opplever du de diskusjonene som gjøres over endringsforslag?
- Har du erfaring med liknende prosesser ved skolen før?
- Har du erfaring med liknende prosesser ved andre skoler?
- Hvordan tror du at prosjektet vil fortsette videre?

**Vedlegg 5: Utdrag fra intervjutranskripsjon og  
observasjonsnotat**

## Utdrag fra observasjonsnotat

11.02.2013

Fellesmøte

Personalerommet

### Referat

Fagleder 1 leder møtet.

- Administrasjonen er underbemannet grunnet fravær, så det er bare to fagledere som er på jobb i ledelsen. På fredag er det bare én.
- Det bygges om på huset, ferdigstilling uklart

Onsdag blir seksjonsmøter flyttet til onsdagen etterpå (27. februar), da utviklingsgruppa har fått disse timene. Det blir da møte for alle i samme tidsrom i stedet.

- Avvikling av skidager diskuteres (logistikk).

Fagleder 2 har en sak

- Utrekning/-giving av tilleggslønn: alle må sende inn oversikt over utdannelsen sin for å ordne et eventuelt lønnstillegg. Selv om du ikke fikk i fjor kan du få i år. Dette går på ansiennitet.

Tillitsvalgt har en sak (Utd.forbundet): høring om endring i avvikling av muntlig eksamen

- Han går gjennom innholdet i høringen: to forslag.
- Skolen må ta stilling til forslagene og sende inn uttalelse. **[Fortsetter]**

## Utdrag fra intervjutranskripsjon (fra NVivo)

14.05.2014

Intervju

Intervjudeltaker: Lars

	Timespan	Content	Speaker
59	9:19,0 - 9:24,0	<b>Har dere noen sånne tradisjoner, sosialt?</b>	F
60	9:24,0 - 10:13,0	Ja, det har vi. Det synes jeg vi er flinke til. Vi har, vi bruker å ha... Sånn som, vi har julelunsj, og sommerlunsj, og så har vi julebord - som jeg synes er veldig viktig. Og så bruker vi å ha, gjerne en vårfest og en høstfest. Som bruker å være organisert. Og så er det lunsj hver torsdag, hvor det organiseres, hvor det er noen som har ansvar for å koke egg og sette frem lunsj og sånt. Og det tror jeg er noe som folk setter pris på. Og så har vi litt sånn hemmelig påskevenn, hemmelig julevenn. Så vi har en del sånn.. jeg synes at vi har en del sånn, faste. Det synes jeg.	D
61	10:13,0 - 10:17,0	<b>Er det på hele skolen på tvers, det da?</b>	F
62	10:17,0 - 11:05,0	Ja, det er på tvers. Og så bruker trinnene igjen å invitere, å organisere en trinnfest eller to, sånn i løpet av et skoleår. Men sånn lønningspils og sånt, der - det har vært, det er litt sporadisk, men der har det ofte ikke vært så veldig stort oppmøte. Så det har liksom, det tror jeg man var flinkere til egentlig litt sånn før min tid, så var man bedre på det og så møtes litt mer sånn jevnlig, litt mer kall det på sparket. Altså, julebordet er jo veldig sånn planlagt da vet vi at den datoen, mange måneder i forveien, mens lønningspils er jo litt mer sånn, da møtes vi bare en fredag. Ja. <b>[Fortsetter]</b>	D

**Vedlegg 6: Tilbakemelding på melding om behandling av  
personopplysninger, NSD**



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

Kari Berg  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.03.2013

Vår ref:33386 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33386	<i>Samarbeid i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Berg</i>
<i>Student</i>	<i>Marit Kristine Berntsen</i>

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

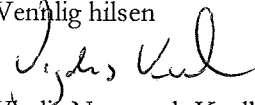
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marit Kristine Berntsen, Prestekrageveien 4-22, 7050 TRONDHEIM

## **Vedlegg 7: Statusrapport: anonymisert datamateriale, NSD**

# Statusrapport er registrert.

## Prosjekt 33386: Samarbeid i skolen

Kari Berg | Marit Kristine Berntsen | NTNU

### Statusrapport

Datamaterialet er anonymisert.

Innsendt dato: 11.06.2014