



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **MASTEROPPGAVE**

**Kulturforskjeller i grunnskolen?**

**Cultural differences within the first 10 school  
years?**

**Kirsten Mundal**

**Organisasjon og utdanningsleiing.**

**Avdeling for samfunnsfag/institutt for samfunnsvitenskap/master i  
organisasjon og leiing.**

**09.06.17**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Forord

---

Etter å ha undervist ved to ulike grunnskoler, mener jeg å ha registrert at der er ulikheter i hvordan man gjør ting og hvordan man løser problemer avhengig av om man hører til barnetrinn eller ungdomstrinn. I forkant av studien hadde jeg ikke noe annet enn løsrevne og kanskje tilfeldige opplevelser å bygge på, denne masteroppgaven har som hovedmålsetting å finne ut om det kan identifiseres kulturelle forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn.

Som studien vil vise, er det mulig å identifisere slike forskjeller. I arbeidet med studien har både problemstilling og forskningsspørsmål blitt utsatt for mye drøfting, fordi det ikke er til å unngå at man går inn i et slikt arbeid med en viss forforståelse, når ikke resultatene ble som forventet åpnet dette for refleksjon og presisering av både spørsmål og målsetting.

Allerede før jeg satte meg inn i teori om emnet kultur i organisasjoner var det åpenbart for meg at det danner seg grupper i organisasjoner, grupper som utvikler sin egen livsform. Dette skjer også innenfor hovedtrinnene, prosessene rundt skapelse og splittelse av grupper er blitt tydeligere etter hvert som tettere teamsamarbeid er blitt viktigere i grunnskolen, noe som gjør denne type kunnskap mer relevant. Litteratursøk viste at det har blitt forsket på kultur i skolen og på gruppeprosesser generelt i organisasjoner, men også at det er rom for nye vinklinger ikke minst fordi samfunnskravene til skolen og utdanningsinstitusjoner er i endring.

Selv om dette er omtrent det første du leser av oppgaven min, var det det siste jeg skrev. Når jeg nå ser tilbake, ser jeg hvor mye jeg har lært. I den prosessen dette studiet har vært, har jeg gått fra å tenke at masteren skal jeg bruke til å søke jobb i det private til å tenke at det er spennende å jobbe i skolen, og gjerne få prøvd ut det vi har lært på studiet i organisasjon og ledelse.

Avslutningsvis vil jeg takke alle de som på ulikt vis har hjulpet meg gjennom denne prosessen; respondentene som brukte av sin fritid til å gi meg informasjon som jeg kunne bygge oppgaven på, veileder Hedvig som gjennom å stille kritiske spørsmål underveis har fått meg til å tenke selv, venninnene mine Magnhild og Hilde for gjennomlesinger og kommentarer, kollega Torbjørn for ideer og hjelp med litteratur, min søster Maryan for hjelp med litteratur, med språk og med ideer underveis, og medstudent Annette for å stille kritiske spørsmål underveis og for å være iherdig pådriver mot målet.

## **Kulturforskjeller i grunnskolen?**

Denne studien har som mål å undersøke om det finnes kulturforskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn og i tilfelle hvordan disse kommer til uttrykk, som verdifull kunnskap for en kommende leder i grunnskolen.

Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie av ulike sider ved kultur på arbeidsplasser. I prosessen blir leders endringsmuligheter, leders stilling i krysspress mellom forventninger fra ulike hold, leders tilrettelegging for endringsarbeid (verdiplattformer) og hvordan de tilsatte mener ledere bør gå frem i endringsarbeid omtalt.

Med utgangspunkt i dette viser analysene i studien at en ny leder i grunnskolen vil være tjent med å sette seg inn i, og være bevisst på kulturforskjeller. Der er forskjeller mellom hovedtrinnene, analysen viser både hvordan dette kan være en utfordring men også hvordan leder kan ta tak i det.

Studien konkluderer med at forskjeller i læringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn kommer til uttrykk gjennom hvordan spørsmål på tester og nivå og mål på arbeidsplaner blir skapt, samtidig som forskjeller i hvordan lærerne ser på ulike sider ved læring er mindre.

### **Cultural differences within the first 10 school years?**

The aim of this study is to investigate whether there are cultural differences, specifically learning and transformation, between primary and lower secondary school teachers and, if so, how these are expressed, as valuable knowledge for a developing leader.

The study is carried out using qualitative method. The study includes the leadership's possibilities for making changes, the leader's facilitation of cultural change (platforms of value) and his or hers position between expectations from different groups, as well as how the teachers think leaders should proceed with this. The interpretation of the perspectives is carried out using Sfards (1997) metaphors for learning.

The analyses show that a leader in primary school or lower department of secondary school will benefit from taking knowledge about, and being conscious of culture differences. There are differences between primary and secondary education, and one can begin to see contours of prejudices.

The study concludes that there are differences in learning culture between primary and lower secondary education, and that these differences are revealed through the formulation goals and stages on work schedules and questions on tests.

## INNHOLD

<b>1.0 Kapittel 1: Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Oppbygning av oppgaven	1
1.2 Bakgrunn og tema for studien	2
1.3 Oppgavens formål	2
1.4 Kontekst	3
1.5 Kunnskapsstatus eller tidligere forskning	4
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
Figur 1: matrise med oversikt	8
<b>2.0 Kapittel 2: Teoretisk perspektiv på organisasjonskultur</b>	<b>9</b>
2.1 Hvilken teori og hvorfor	9
2.2 Ulike syn på læring og lærerrollen	10
Figur 2: Sfards metaforer for læring	10
2.3 Læringssyn	11
2.4 Lærerrollen	13
2.5 Organisasjonskultur	16
2.6 Bruk av symboler eller artefakter i organisasjonskultur	19
2.7 Handlingsteorier; teorier i bruk eller forfektete teorier	22
2.8 Sammendrag	23
<b>3.0 Kapittel 3: Metode</b>	<b>25</b>
3.1 Valg av metode	25
3.2 Vitenskapsteoretisk diskusjon	25
3.3 Utdfordringer ved å undersøke kultur i organisasjoner	27
3.4 Etikk i mine undersøkelser	28
3.5 Kvalitativ undersøkelse – forskningsintervju	29
3.5.1 Trinn 1 og 2: Planlegging; tematisering og utvalg respondenter	30
3.5.2 Trinn 3: Gjennomføring av intervju	32
3.5.3 Trinn 4 og 5: Transkripsjon og analyse av empiri og artefakter	33
3.5.4 Trinn 6: Verifikasjon: validitet og reliabilitet	35
3.5.5 Trinn 7: Rapportering	37
<b>4.0 Kapittel 4: Presentasjon av datamaterialet</b>	<b>39</b>
4.1 Læringskultur	40
4.1.1 Læring og lærerrolle	40
Figur 3: Hva er læring?	40
4.1.2 Hvordan skjer læring?	41
4.1.3 Læring som prosess	42
4.1.4 Flink elev	43
Figur 4: Flink elev	43
4.1.5 Lærerrollen	45
4.1.6 Vurdering og testing	45

4.1.7	Forutinntatthet og stimulus - respons	48
	Figur 5: Stimulus – respons	48
4.1.8	Dokumentanalyse	49
4.2	Organisasjonskultur	51
4.2.1	Hva er organisasjonskultur?	52
4.2.2	Kultur på arbeidsplassen	53
4.2.3	Kan kulturen endres?	55
4.2.4	Stabil, utviklingsorientert eller motsetningsfylt?	55
4.2.5	Undergrupper i organisasjonen	56
4.2.6	Arbeid med verdiplattform	57
4.3	Oppsummering	66
<b>5.0</b>	<b>Kapittel 5. Drøfting; møte mellom teori og empiri</b>	<b>63</b>
5.1	Oversikt	63
5.2	Læringskultur	64
5.2.1	Arbeidsplaner og tester; kontrast mellom tilegnelse og deltaking som læring	64
	Figur 6: Læringsteorier, styringsfilosofier, og organisasjonskultur	65
5.2.2	Bestemmer handlingsrommet arbeidsformene?	69
5.2.3	Den gode læreren	70
5.2.4	Oppsummering	72
5.3	Hvordan kommer organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk?	72
5.3.1	Organisasjonskultur, læringsteorier og styringsfilosofier	72
5.3.2	Oppsummering	78
5.4	Er der forskjeller som kan tilskrives forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn eller ledere med ulik tilnærming?	79
5.4.1	Oppsummering	80
5.5	Refleksjoner rundt drøftingen	81
<b>6.0</b>	<b>Kapittel 6: Avslutning og veien videre</b>	<b>83</b>
6.1	Vurdering av metodisk og teoretisk tilnærming	84
6.2	Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinn og ungdomstrinn arbeider på?	85
6.3	Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk i barnetrinn og ungdomstrinn?	85
6.4	Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn eller ungdomstrinn, eller med hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?	86
6.5	Problemstilling: hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?	87
6.6	Forbehold: Hva kan man ikke fastslå gjennom studien?	88
6.7	Mulige implikasjoner for videre forskning	88
	Litteraturliste	90
	Vedlegg	92

# Kapittel 1. Innledning

Oppgaven tar utgangspunkt i grunnskolen. Tema for oppgaven er kultur, nærmere bestemt forskjell i kulturer mellom de to lærergruppene som jobber på henholdsvis ungdomstrinn og barnetrinn.

## 1.1 Oppbygning av oppgaven

**I kapittel 1** gjør jeg rede for hva som er bakgrunn for studien, hva som er oppgavens formål, hvilken kontekst den har, i tillegg til kunnskapsstatus og tidligere forskning. Dette kapitlet avslutter med presentasjon av problemstillingen, forskningsspørsmålene og en matrise med forklaring som oversikt over emnene studien omhandler.

**I kapittel 2** blir den teoretiske forankringen gjort rede for. Studien omhandler kultur i organisasjoner, for å kunne belyse emnet fra flere sider har jeg tatt med teoretikere som omtaler kultur i organisasjoner på ulike måter. Kapitlet gjør også rede for læringsteorier fordi disse blir brukt til å drøfte ulikheter i læringskultur.

**Kapittel 3 er metodekapitlet**, her drøfter jeg valg av metode og hva dette har å si for hvordan jeg har kunnet gå frem i arbeidet med å samle empiri og hvordan jeg har analysert og brukt empirien i de følgende kapitlene. Jeg gjør rede for hvorfor jeg bruker kvalitativ metode, og hvorfor jeg kombinerer intervju med analyse av artefakter, eller dokumenter.

**Kapittel 4, presentasjon av funn**, er tredelt. Funnene er presentert i tråd med forskningsspørsmålene, slik intervjuguiden var oppbygd. Det betyr at jeg først presenterer funnene som handler om organisasjonskultur, deretter læringskultur og til sist oppsummerer jeg hovedfunnene. I intervjuguiden var det disse begrepene jeg brukte, i drøftingen blir begrepet organisasjonskultur erstattet med endringskultur. Dette gjør jeg fordi jeg i drøftingsdelene har fokus på de funnene innen organisasjonskultur som går på endring.

**I kapittel 5** blir funnene drøftet opp mot teorien presentert i kapittel 2. Drøftingen er oppdelt etter samme tema som forskningsspørsmålene; læringskultur, endringskultur og spørsmålet om eventuelle forskjeller kan tilskrives ulikheter mellom barnetrinn og ungdomstrinn, eller eventuelt ulike ledelser. Drøftingen av delemnene blir bygget opp rundt funnene i empirien. Kapitlet blir avsluttet med en oppsummering og vurdering av resultatene fra drøftingen.

**Det siste kapittelet, kapittel 6** er sluttordet. Her gjør jeg rede for hvordan jeg vurderer bruken av metode og hvordan tilnærmingen til empirien har gått. Videre drar jeg frem det jeg mener er nyttig kunnskap fra studien. Jeg gjør også rede for hva man ikke kan konkludere med gjennom studien, og til slutt ser jeg på mulige implikasjoner for videre forskning.

## **1.2 Bakgrunn og tema for studien**

Kultur og kulturforskjeller er et emne som det er skrevet en del om; hvilke kulturforskjeller kan man identifisere mellom ulike grupper i en grunnskole?

Etter å ha undervist ved to forskjellige skoler med både ungdomstrinn og mellomtrinn, mener jeg å ha registrert at der er forskjeller i måten man jobber på og tenker på om viktige emner i hverdagen, emner som læringssyn, lærerens rolle, og hva man legger i kunnskap og vurdering. Denne oppgaven prøver å finne svar på hvordan lærere og elever ser på kulturen på egen skole, med utgangspunkt i de variablene som er nevnt ovenfor.

Kulturbegrepet er komplekst, to ulike definisjoner kan være «Kultur er et lært resultat av erfaringene i en gruppe, og vil derfor bare bli funnet hvor det eksisterer en avgrenset gruppe med en historie av betydning» (Schein, 2010, s. 6), eller «Den kollektive programmeringen av sinnet som atskiller medlemmene av én gruppe eller kategori av mennesker fra en annen» (Hofstede, 1993, s.19). Definisjonene vil kunne brukes både på hele organisasjonen og grupper innad i organisasjonen, for eksempel delt inn i hovedtrinnene 5-7 og 8-10 klasse.

Der finnes en del litteratur om kulturforskjeller i skolen, emnet er med andre ord ikke nytt. Dette betyr ikke automatisk at feltet er ferdig behandlet, et problem kan belyses fra flere vinkler gjennom ulike typer spørsmål, nyere forskning om samme tema kan gi resultat som divergerer fra etablert forskning (Thagård, 1998, s. 29).

## **1.3 Oppgavens formål**

Formålet med denne oppgaven er å skape kunnskap om hva slags lærings- og endringskulturer en finner på barnetrinn og ungdomstrinn. Som en del av en lederutdanning har dette relevans fordi det vil kunne være til hjelp for en leder å ha de ansatte sine perspektiv med i sin virksomhet. Det videre formålet blir med andre ord å gi en leder kunnskap om dette emnet.



## 1.4 Kontekst

Hva gjør prosjektet relevant eller interessant i en erfarings- eller samfunnskontekst?

Erfaringskonteksten er personlig. Jeg jobber selv på en 5-10 skole, og har tidligere jobbet på en skole med elever fra 1-10. Selv har jeg hovedsakelig arbeidet på ungdomstrinnet, men hatt enkeltfag på mellomtrinnet. Det har vært en del utfordringer forbundet med å krysse mellom hovedtrinnene, ett eksempel kan være at man møter fordommer mot det trinnet man ikke jobber på. Dette kan være hva man legger vekt på i sammenheng med læring og kunnskap, temaet kan være hva som kjennetegner en flink elev – en som jobber godt og flittig og kan gjengi det læreren har fortalt, eller en som kan bruke stoffet på sin egen måte men kanskje ikke kan gjengi alt som har blitt gjennomgått. Videre kan det være diskusjoner om hvordan læreren skal opptre, hva som er lærerens rolle. Vurdering er et annet emne det ofte er uenighet rundt, hva er god vurdering? Hva lærer elevene mest av? Dette ble aktualisert gjennom nyere Forskrift til opplæringsloven, 3 kapittel; Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring ble endret slik at det ble lagt stor vekt på fremovermelding i vurderingsarbeidet. «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidatene undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane» (Opplæringsloven, 2006, s. §3.2).

Også andre endringer i grunnskolen vil kunne bli samarbeidskrevende, Stortingsmelding 8, **Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser** (2015) presiserer at elevene må kunne gå i dybden i fagene i mye større grad enn dagens læreplaner krever, og at det må legges til rette for at man ser sammenhengene mellom fagene. Dette skal mellom annet gjøres gjennom å lage større tverrfaglige arbeid over tre gitte temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling (NOU 2015, s. 7). I tillegg vil den kommende læreplanen med utgangspunkt i de kravene kunnskapssamfunnet stiller vektlegge at elevene i tillegg til fagspesifikk kompetanse vil trenge kompetanse i å lære, i å kommunisere, samhandle og delta, og i å utforske og skape (NOU 2015, s. 16). Dette vil innebære en dreining mot mindre vekt på konkret og lett etterprøvbart kunnskap innenfor enkeltfag til større vekt på samhandling og utforskning, lære elevene å lære, sammen. De vurderingene som er blitt gjort bygger mellom annet på rapporter utformet av OECD, noe som forteller oss at samfunnskonteksten er viktig, og henger sammen med endringsfokuset som er i tiden.

Norge er et lite land i en stadig mer globalisert verden. Vi er avhengig av et konkurransedyktig næringsliv for å opprettholde velferdsstaten. Som et ledd i å holde den nasjonale økonomien på et høyt nivå er styringssystemet New Public Management (Meld. St. 19 (2008-2009) blitt implementert. Dette medfører blant annet målstyring og ansvarliggjøring, og deltakelse i internasjonale undersøkelser og tester. Nede på lokalplanet er norske skoleledere i større eller mindre grad avhengige over å ta dette inn over seg. De må «følge med i tiden» og gjennomføre utviklingstiltak for å fremskaffe de resultater politikerne forventer. Ut i fra et ledelsesperspektiv kan det å ha kunnskap om gruppedynamikk ved arbeidsplassen være et utgangspunkt for å kunne være i stand til å oppnå det en ønsker. Schein (2010) trekker sterke paralleller mellom kultur og ledelse i det han sier at kultur og ledelse er to sider av samme sak og kan ikke forstås isolert (Schein, 2010, s. 2). Han sier videre at for å kunne drive eller endre en organisasjon er det viktig å ha en grunnleggende forståelse av det som skjer i organisasjonen, (Schein, 2010, s. 26) fordi kultur setter begrensninger for strategier. Dette medfører at organisasjoner må analysere sin kultur, ledelsen må lære seg å lede innenfor rammene av denne, eller om nødvendig endre den (Schein, 2010, s. 28).

### **1.5 Kunnskapsstatus eller tidligere forskning**

Jeg undersøker forskning som er relevant for min masteroppgave som handler om organisasjonskultur med utgangspunkt i læringskultur og endringskultur, jeg velger å se ledelsesperspektivet og styringsfilosofier sammen med endringskultur. Det finnes en del forskning på læringskultur i skole, denne er hovedsakelig rettet mot arbeidet i det enkelte klasserom. På mitt emne, forskjeller i læringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn finnes det svært lite, jeg har derfor utvidet søket til å gjelde kultur i skolen. Ettersom læring er en viktig del av det oppgaven bygger på, vil læringsteorier bli presentert i teorikapitlet (kapittel 2).

Kulturen handler om atferd, verdier, normer og handlinger som er utviklet over tid i en organisasjon (Stålsett, 2009, s. 242), og blir beskrevet som et mer eller mindre stabilt fellesskap av oppfatninger, verdier og ideer blant aktørene med felles tilhørighet til en gitt sosial ramme (Eilertsen, 1989). Skoler kan kategoriseres som stabile eller tradisjonelle, som utviklingsorienterte eller forandringsorienterte, eller til slutt som motsetningsfylte (Eilertsen,

1989, s. 127) Organisasjonskulturen er en prosess i utvikling, den kommer gjerne til syne i hvordan man gjør ting, hvordan man takler problemer som oppstår og hva man legger i uttrykket «slik gjør vi det hos oss».

De nordiske læreplanene er gjennomsyret av ideen om demokratisk dannelse, og at dersom elever skal lære demokrati må dette etterleves i organisasjonen, det må prege voksenlivet på skolen. For å få til dette må en ha et syn på utviklingsutvikling som gir ideer og tanker fritt spillerom (Møller, 2004, s. 57).

De to siste perspektivene; endringskultur og ledelse kan sees i sammenheng, jeg har søkt etter forskning knyttet til endring i organisasjoner, og funnet en god del. Tre ting kommer tydelig frem; en leder må være bevisst kulturen i organisasjonen (Morgan, 2009, Schein, 2010), han bør kunne noe om gruppeprosesser i kulturer (Schein, 2010), og han må jobbe opp mot både styrende myndigheters krav, kollegiets krav og elevenes og foreldregruppens behov (Møller, 2012, s 32).

Stålsett (2009) finner at ledelse er viktig i endring av organisasjonskultur, spesielt kan en ny ledelse oppnå endring. Dette gir naturligvis muligheter, men også potensielle utfordringer. En må legge til rette for at lærerne opplever at de har innflytelse på endringene, for at de skal oppfatte endringene som sine. Hun bruker Peter Senge sine mentale modeller som bakgrunn, det er viktig å identifisere skolens kultur, altså å finne ut hvilke av hans modeller som er rådende i organisasjonen.

Forskning på gruppeprosesser er også viktig i forhold til oppgavens problemstilling, både fordi den handler om grupperinger innad i skolen, men også fordi gruppeprosesser er en viktig faktor i forbindelse med endringer i organisasjoner. Det blir for eksempel hevdet at det kan oppstå motvilje mellom ulike grupper på en arbeidsplass (Worchel, 1998). Worchel (1998) sier videre at grupper er i evig utvikling (Worchel, 1998), denne utviklingen følger et mønster som repeterer seg selv. Hvert stadium har sin innvirkning på gruppen også lenge etter at de opprinnelige medlemmene har forlatt gruppen. Han mener at skal man kunne forutse og forstå hvordan en gruppe vil reagere på et prosjekt som en som leder ønsker å sette i gang, må en som leder kjenne og forstå denne utviklingsprosessen. For å understreke hvor viktig han mener dette er, viser Worchel (1998) til hva Maslow sier om grupper og deres viktighet, at mennesker har en tendens til å søke tilhørighet og trygghet, og at vi kan sette gruppens behov

fremfor personlige behov. Dette betyr i sin tur at gruppen krever en viss konformitet og lydighet (Worchel, 1998, s. 54-55).

Det siste perspektivet, hvilke krefter som påvirker endringer og læringskultur i skolen, handler om krysspresset mellom kollegiet og styringssignaler og press ovenfra. Mellom annet peker forskning på at lederdiskurser, herunder New Public Management (Meld. St. 19 (2008-2009) skaper en mål-middeltenkning med vekt på arbeidslivets kompetansekrav, noe som er med på å bestemme hvilke endringstiltak som rettes mot skolen (Møller, 2004, s. 12). Det blir også fastslått at en skoleleder, i tillegg til å måtte forholde seg til de retningslinjer som blir lagt av styresmaktene, vil måtte håndtere et skolemiljø som er preget av ulike interesser. Dette fører til at lederen vil komme i et konstant krysspress. Lederen har en viss makt i kraft av sin stilling, men kan ikke bare tuftesitt virke på den makten stillingen innehar, han er også avhengig av å oppnå andres tillit. Denne tilliten reforhandles kontinuerlig gjennom handlinger. Derfor vil det være essensielt å rette søkelyset mot den kulturelle underteksten i organisasjonslivet. Ledere må få organisasjonens medlemmer til å «dra lasset sammen» (Møller 2004, s.12). I min studie søker jeg å belyse ledelsens betydning for å skape en endringskultur gjennom å undersøke læreres meninger om ledelsens betydning for å endre kulturer ved skolen. Videre er målet å skape kunnskap om hvilke læringssyn som kommer til uttrykk gjennom intervju, arbeidsplaner og visjoner på barnetrinn og ungdomstrinn. Formålet med denne masteroppgaven blir således å bidra med kunnskap om hvordan lærings- og endringskulturer kommer til uttrykk på barne- og ungdomstrinn.

## 1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen i arbeidet har vært:

*Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?*

I arbeidet med intervjuene har jeg brukt tre forskningsspørsmål:

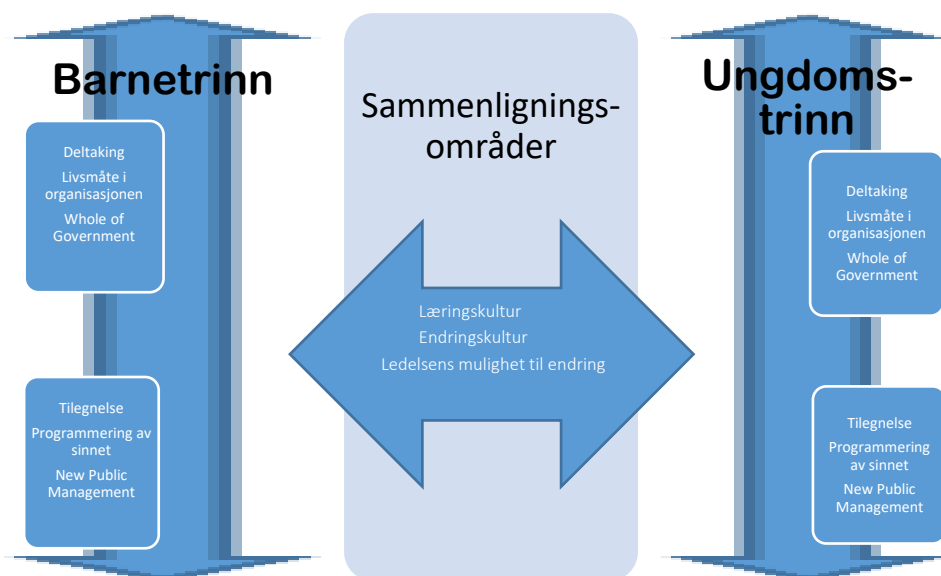
1. Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinnet arbeider på og ungdomstrinnet arbeider på?
2. Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk i barnetrinn og ungdomstrinn?
3. Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn eller ungdomstrinn eller med hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?

Under følger en matrise som skal illustrere de ulike nivåene i studien samtidig som den illustrerer kompleksiteten. De to hovedtrinnene; barnetrinn og ungdomstrinn blir presentert med hver sin søyle, i hver søyle er der to bokser med begrep. Søylene i midten viser de tre variablene studien bruker for å komme frem til om der er kulturforskjeller eller ei mellom de to hovedtrinnene i grunnskolen. Hovedhensikten med matrisen er å skape en oversikt, et hjelpemiddel til å holde teorier og begreper fra hverandre i studien. De tre begrepene i søylene i midten bruker jeg til å sammenligne kulturen på barnetrinn og ungdomstrinn; læringskultur, endringskultur og ledelsens mulighet til endring. Innholdet i boksene til høyre og venstre er identiske. I den øverste boksen står det deltaking, livsmåte i organisasjonen og Whole of Government. Deltaking henspiller på læringssynet, teorien som ligger til grunn er Sfards (1997) måte å klargjøre forskjeller i hvordan man mellom annet tenker læring; gjennom å skille mellom deltakingsmetaforen og tilegnelsesmetaforen. I drøftingen vil dette perspektivet bli satt sammen med de to andre begrepene i boksen. Livsmåte i organisasjonen

viser til en måte å definere organisasjonskultur (Hatch, 1997), en definisjon som kan sees i sammenheng med deltakingsmetaforen. Whole of Government (Christensen & Læg Reid, 2007) er en styringsfilosofi som slik jeg ser det viser et syn på kultur som er forenlig med deltakingsmetaforen.

Den nederste boksen har en tilsvarende inndeling, med tilegnelse som viser til Sfards (1997) metaforer for læring, programmering av sinnet (Strand, 2010) som er en definisjon på organisasjonskultur som passer best sammen med tankene bak tilegnelsesmetaforen, og til slutt New Public Management, en styringsfilosofi som kan sees i sammenheng med tilegnelsesmetaforen og Strands (2010) definisjon på organisasjonskultur.

Ideen bak matrisen er at når jeg bruker begrepene fra søylen i midten for å sammenligne materialet fra barnetrinn og ungdomstrinn så vil det kunne komme frem forskjeller, og med et slikt oppsett kan det være lettere å se mønstre.



Figur 1.

## Kapittel 2. Teoretisk perspektiv

### 2.1 Hvilken teori og hvorfor

I dette kapitlet tar jeg for meg hvilke teorier og teoretikere jeg har valgt, og begrunnelsen for valgene. Deretter presenterer jeg de ulike teoriene, og til slutt kommer en oppsummering av hovedinnholdet i kapitlet. Oppgaven bygger på teori som kan hjelpe til å belyse problemstillingen: *Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?*

Med denne problemstillingen som utgangspunkt blir læringsteori viktig. Jeg har valgt å presentere læringsteorier og sette dem i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring, for systematiseringen sin skyld. Læringssynet til lærerne kommer kanskje ikke bare til uttrykk i hva de mener om læring og hvordan de lager arbeidsplaner, derfor har jeg valgt å ta med teori om lærerrollen. Synet på lærerrollen er en av Sfards (1997) variabler, og kan være med å verifisere eller nyansere funnene.

Den andre store delen av teorikapitlet er organisasjonsteori, med vekt på organisasjonskultur og artefakter. Oppgaven handler om kultur, så teori om organisasjonskultur var selvsagt, problemstillingen legger vekt på endring, denne er en del av organisasjonskulturen, både på kolleganivå og ledelsesnivå. For å dekke styringsleddet er styringsfilosofiene Whole of Government og New Public Management presentert. Teori om artefakter er viktig fordi jeg i tillegg til det intervjuene forteller om kultur har sammenlignet arbeidsplaner, disse vil kunne si noe om både kultur og læringssyn. For å få muligheten til å vurdere måten ting blir gjort på fra et annet perspektiv har jeg inkludert ideen om forfektede teorier og teorier i bruk, altså det vi uttrykker at vi gjør opp mot faktisk handling slik Argyris og Schön (1997) beskriver det.

## 2.2 Ulike syn på læring og lærerrollen:

Sfard (1997) bruker to metaforer som utgangspunkt for analyse, tilegnelsesmetaforen og deltakingsmetaforene. For å vise hva som skiller disse, bruker hun en rekke variabler, deriblant syn på læring og syn på lærerrollen. Rendyrking av enten tilegnelsesmetaforen eller deltakingsmetaforen er ikke vanlig, mange læringsteoretikere blir å finne et sted i mellom.

Tilegnelsesmetaforen tar utgangspunkt i at læring blir kjennetegnet ved at eleven tilegner seg noe, og at læreren er en informator, hjelper og formidler. Deltakingsmetaforen er på den andre siden kjennetegnet av at eleven blir en deltaker – i et samfunn, lærerens rolle blir i denne sammenheng å være ekspertdeltaker og bevarer av praksis eller diskurs.

Selv om mange teoretikere ikke er helt og fullt enten tilhengere av tilegnelse eller av deltaking, vil man kunne si at de lener seg i en retning. De ulike læringsteoriene har også et mer eller mindre eksplisitt syn på lærerrollen, hvordan man ser på læring vil ha konsekvenser for hvilken rolle læreren har i skolen.

Bråten (2006) har satt om Sfards (1997) modell til norsk for å skape oversikt over de to metaforene (Bråten, 2006, s. 18)

<b>Tilegnelsesmetaforen</b>		<b>Deltakingsmetaforen</b>
Individet sin økte eiendom	Målet for læring	Fellesskapsbygging
Tilegnelse av noe	<b>Læring</b>	Bli en deltaker
Mottaker	Elev/student	Perifer deltaker, læring
Informator, hjelper, formidler	<b>Lærer</b>	Ekspertdeltaker, bevarer av praksis/diskurs
Eiendom, vare	Kunnskap, omgrep	Aspekt ved praksis/diskurs/aktivitet
Eie	Kunne/vite	Høre til/delta/kommunisere

Figur 2



## 2.3 Læringssyn

Syn på læring er en viktig variabel i arbeidet med å finne svar på problemstillingen; hvordan kommer forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk? Det finnes mer enn en form for læring, samtidig finnes det ingen helhetlig læringsteori. Kompleksiteten bak læring kan illustreres gjennom forskjellen på å pugge gangetabellen og det å kunne forstå komplekse teorier. Også lærere har ulikt syn på hva læring hovedsakelig er (Phillips, 2000, s. 14). Tidlige teoretikere brukte begreper som passiv mottakelse av kunnskap, senere ble kunnskap sett på som noe som ble aktivt konstruert av den som lærer. I nyere tid har teoretikere analysert måter begrep blir overført fra et sosialt til et individuelt plan og siden tilegnet av studenten, til sist blir læring fremstilt som en evigvarende, selvregulerende prosess i en kontinuerlig interaksjon med likemenn, lærere og tekster.

Kunnskap blir i behavioristisk teori presentert som objektiv og kvantitativ, den finnes utenfor individet, og kan avgrenses og deles opp. Læring blir oppfattet som samling av stimulus-respons-assosiasjoner (Dysthe, 2001, s. 36). Behavioristene ser ingen skillelinjer mellom mennesker og dyr, det teoretiske målet deres er prediksjon og kontroll av atferd. Læring blir i dette perspektivet utvidelse av atferdsrepertoar, ikke et utvidet forråd av ideer. Behavioristen Skinner (1954) og psykologene Pavlov (1927) og Thorndike (1932) eksperimenterte alle på dyr, de oppdaget at dyr responderer på stimuli, og mente at dette har overføringsverdi til mennesker. Et eksempel på dette kunne være dersom man har mange matematikktimer som elevene opplever som rolige og avslappende, vil elevene etter hvert oppfatte mattefaget som noe positivt, dette blir en betinget refleks. Teoriene som blir presentert her kan sees i sammenheng med tilegnelsesmetaforen.

Thorndike (1932) mente at nervebaner ble etablert i hjernen, at disse ble forsterket hver gang man hadde en sekvens med «stimulus-respons» og at et positivt resultat ga økt sannsynlighet for gjentakelse. Skinner (1954) mente at mennesker heller ikke alltid trenger belønning, fornuftig bruk av belønning kan forme atferden. For eksempel så opplever mennesker det som svært belønnende å svare korrekt på spørsmål (Phillips, 2000, s. 44-49).

I motsetning til behaviorismen vektlegger kognitive teorier individets evne til å forstå og aktivt danne seg begrep og gjennom denne prosessen skaffe seg kunnskap. Synet på læring kan ses på som utvikling fra enkle til mer komplekse mentale modeller. Det blir i denne sammenheng ikke naturlig å skille mellom faktabaserte spørsmål og refleksjon. Elevene tar i mot informasjon, setter den i sammenheng med det de har lært før og bygger ny forståelse, læring skjer gjennom en aktiv prosess fra elevens side. Teoretikerne legger ikke spesielt vekt på at læring må skje i en sosial kontekst, men de legger stor vekt på refleksjon, ren tilegnelse ikke er nok for denne gruppen teoretikere. Dette innebærer at kognitive teorier ikke er forenlige med ren tilegnelsesmetafor, men at den heller ikke er helt i tråd med deltakingsmetaforen ettersom det sosiale aspektet ikke er spesielt vektlagt.

Albert Bandura (1991) er en forsker innen kognitiv teori, han er kjent for teorien om selvregulering og personlig kompetanse (Kähler, 2012: 8). Teorien til Bandura (1991) bygger på ideen om at mennesker tenker over konsekvensene ved den handlingen de planlegger før de faktisk gjennomfører den (Bandura, 1991: 248). Hans hypotese er at menneskers forventninger og tiltro til egen kompetanse er avgjørende for om de vil nå sine mål og for hvor mye og lenge de vil anstrenge seg før de eventuelt gir opp. Teorien antar at våre handlinger påvirker forventningene til den personlige kompetansen og handlekraften man har. Hva de regner med blir resultatet av handlingene deres kan også komme til å ha innflytelse på deres atferd, ettersom mennesker helst velger situasjoner de mestrer.

En tredje tilnærming til læringsbegrepet det sosiokulturelle perspektivet, og Dysthe (2001) sier, med utgangspunkt i Dewey (1909), Mead (1934) og Vygotsky (1999) at den sosiale gruppen og fellesskapet som den enkelte er del av, er selve utgangspunktet for læring. Dette er i samsvar med deltakingsmetaforen der det å samhandle og lære sammen er vektlagt. Samtidig vil læring også foregå gjennom individuelle mentale prosesser, det ene utelukker ikke det andre. Det er likevel mulig å vektlegge de to tenkemåtene ulikt, den indre og den ytre prosessen. Hun beskriver læring som et komplekst samspill mellom det indre og det ytre, mellom kognisjon og kultur, mellom tanke og språk og mellom kommunikasjon og innhold (Dysthe, 2001, s. 10). Dette innebærer et sosiokulturelt syn på læring. Eleven blir motivert både over å kunne noe og over å være i stand til å bidra i fellesskapet. Der er to grunnsyn på hvordan konteksten skal være for å skape god læring; enten skal den være mest mulig

autentisk og likt på det virkelige liv, eller så skal den skape rom for at elevene oppnår livslang læring, altså blir gjort i stand til å komme videre på egen hånd resten av livet. Disse to er ikke nødvendigvis gjensidige motsetninger (Dysthe, 2001, s. 44).

Ifølge den sosiokognitive teori er den kognitive utviklingen ikke en intrapsykisk aktivitet som er løsrevet fra omgivelsene, men en utvikling som skjer i en sosiokulturell kontekst og må forstås i interaksjon med den (Kähler, 2012, s. 98), noe som plasserer denne teorien i deltakingsmetaforen.

Dysthe viser til forskeren Wenger som har identifisert fire komponenter som karakteriserer sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess; mening, praksis, fellesskap og identitet. Wenger legger også vekt på at det ikke går an å skille det sosiale fra det individuelle (Dysthe, 2001, s. 63).

I deltakingsmetaforen har uttrykkene begrep og kunnskap blitt erstattet med læring, som indikerer handling. «Å ha» viker for «å gjøre». Aktivitetene er knyttet til konteksten, som er mangfoldig. Nye nøkkelord er praksis, diskurs og kommunikasjon, disse indikerer at personen er interessert i deltakelse i bestemte typer aktiviteter heller enn å samle seg eiendom. Å lære et fag vil med dette si å bli medlem av et bestemt samfunn eller en gruppe, man får tilgang til språket og normene til gruppen. Studentene er nykommerne i gruppen, læreren har rollen som bevarer av kontinuiteten.

## **2.4 Lærerrollen:**

Lærerrollen er en av de to variablene til Sfard (1997) som jeg har valgt å bruke, ut i fra en ide om at det teoretiske perspektivet en har på læring får pedagogiske konsekvenser, altså konsekvenser for hvilket syn man har for lærerrollen. Er man nærmest behaviorismen i tankegangen legger man vekt på det man kan observere; oppførselen til elevene, måten de responderer på. I denne teorien er kunnskap objektivt gitt, og bygger på empirisk erfaring. Læring blir med dette oppsamling av assosiasjoner som bygger på stimulus – respons. Dette betyr at læring må organiseres i sekvenser og hierarki, noe som får konsekvenser for hvordan læreren kan arbeide. I denne tankegangen er det naturlig å bruke mye tester for å vite at det enkelte målet er nådd før man går videre. Denne type læring og læringsarbeid er kjennetegnet

av ytre motivasjonen. Elevene skal først lære det grunnleggende før de kan gå videre, og først på et senere tidspunkt har de mulighet til å bruke kunnskapen og reflektere rundt det de har lært (Dysthe, 2001, s. 36-37).

Skinner (1954) forklarer hvordan kompetanse på et felt kan opparbeides; læreren må dele prosessen inn i et stort antall små steg, for hvert steg som er nådd må eleven få forsterkning fra læreren. Dersom stegene er så små som mulig, vil læreren kunne gi forsterking ofte, og de negative konsekvensene av å ta feil blir redusert til et minimum (Dysthe, 2001, s. 37; (Skinner, 1954, s. 9). Dersom eleven svarer feil vil et hjelpespørsmål fra læreren kunne få han videre, men en skal bare gå videre dersom eleven er klar for det og kan den sekvensen en jobbet med.

Læreren er ikke interessert i hvordan eleven forstår og lærer, men i hvordan eleven kan ledes til å handle slik at han kan gjøre visse ting. Det vil si; svare korrekt på spørsmål, utføre eksperimenter, skrive ned visse ligninger hvis han blir bedt om det av læreren. Synet på læring får også konsekvenser for vurderingsdelen av lærerrollen, vurdering av elevenes fremgang eller læring. I et behavioristisk perspektiv vil vurdering være at læreren måler kunnskap som kan kvantifiseres, eller reproduseres. Et utgangspunkt i kognitive teorier vil også ha betydning for hvordan man organiserer undervisningen, eleven skal i dette perspektivet ikke være passiv mottaker, problemløsning er viktig, det samme er metakognisjon; evnen til å reflektere over egen læring. De kognitive teoriene har høstet kritikk fordi de ser på den sosiale siden av læring som viktige bare dersom de støtter opp om elevens læring. I motsetning til behavioristene er teoretikere innenfor den kognitive retningen ikke opptatt av ytre motivasjon, de mener elevene er naturlig motiverte for å lære noe nytt, også når det nye ikke passer med det de allerede kan (Dysthe, 2001, s. 38-39). Synet på vurdering blir påvirket av perspektivmessig tilhørighet, innenfor det kognitive perspektivet legger læreren vekt på å finne ut om elevene forstår det de har lært, om de kan bruke sentrale begreper og er i stand til å løse problem, det er ikke nok å kunne reprodusere kunnskap (Dysthe, 2001, s. 40-41).

For å oppfylle kravene i deltakingsmetaforen må læreren klare å skape en læringskontekst tilsvarende den situasjonen en tømmerlærling er i, eller et praksissamfunn der undersøkende virksomhet er fremtredende. Vygotsky mener at læreren skal både organisere læringsmiljøet

og være den faglige ekspert som utfordrer og støtter. Formidlingen kommer ikke i første rekke. Rollen er krevende fordi den i tillegg til faglig kunnskap krever at læreren har kunnskap både om eleven og samfunnet, og at læreren er aktivt engasjert (Dysthe, 2001, s. 86).

Et sosiokulturelt syn på vurdering legger vekt på elevens deltaking i læringsaktiviteter, hvordan denne er. Vurdering blir her sett på som en del av læringsprosessen, noe som har konsekvenser for hvordan læreren formulerer vurderingen, elevene må få fremovermeldinger. Elevene må også være med selv og lage kriterier for vurdering av egen og andres prosess, og være med og vurdere fellesskapets innsats (Dysthe, 2001, s. 40-41). Dersom man tar utgangspunkt i både individuell og sosial læring, og kombinerer disse, kan man trekke det beste ut av de to tenkemåtene. Dysthe (2001) gir et eksempel på denne type undervisning, der elevgruppen veksler mellom å jobbe med tekstarbeid på egenhånd og å utveksle tanker og meninger om det de har gjort, og diskutere innholdet både i grupper og i hel klasse, for siden å gjerne skrive en individuell logg om det de har funnet ut (Dysthe, 2001, s. 52).

I Banduras (1991) perspektiv kan lærere gi elevene opplevelsen av suksess dersom de er oppmerksomme på hvordan elevene blir styrt av hva de forventer blir resultatet av egne handlinger. Dersom læreren gir eleven en oppgave han mestrer og gjennom dette gir ham en positiv erfaring, vil eleven kunne bruke denne erfaringen i sin videre utvikling, ved å gjøre noe lignende igjen, gjerne uten hjelp og gjennom dette stadfeste sin egen kompetanse. Samtidig må læreren være klar over at suksessopplevelser som eleven føler bygger på ytre omstendigheter ikke øker selvfølelsen, elevene skiller også mellom hardt arbeid og det å være i stand til å jobbe raskt, hardt arbeid er mindre effektivt i forhold til å bygge selvfølelse. Ut ifra dette sier Bandura at det beste er at elevene velger hvilke oppgaver de vil løse, ettersom selvfølelsen og kompetansen kan styrkes gjennom å velge og greie noe de tidligere ikke har fått til (Kähler, 2012, s. 98).

Det er åpenbart at lærernes vurdering av elevenes arbeid påvirker troen på deres personlige kompetanse, særlig lærernes vurdering av elevenes evner sett i forhold til elevens flid. Det oppstår et vurderingsproblem når eleven ikke har lært metodene i faget og derfor ikke klarer å få vist sine evner samtidig som elever som er gode i fagets metoder kan virke mer begavede enn flittige. Det er også klart at tilbakemeldinger som sier at en studerendes arbeid

er av høy kvalitet gir denne eleven følelsen av at den personlige kompetansen stiger, og dette har påvirkning på hvordan denne eleven vil løse sine oppgaver i fremtiden. En tilbakemelding som forteller hvordan oppgaven er løst uten å si noe om kvaliteten på dette arbeidet, gir verken en følelse av bedret personlig kompetanse eller sier noe om arbeidsinnsatsen. Ut fra et sosio-kulturelt perspektiv vil det være fornuftig av læreren å gi elevenes prestasjoner vurdering som omhandler flere sider av arbeidet (Kähler, 2012, s. 97).

## **2.5 Organisasjonskultur**

I sammenheng med oppgavens problemstilling er organisasjonskultur tema, med endringskultur som fokusområde. Kultur i organisasjoner har ikke alltid vært sett på som viktig, i organisasjonsteori ble kultur først fremhevet når menneskene i organisasjonene kom i fokus på 1970- og 80-tallet. Bakgrunnen var studier av hva som får organisasjoner til å prestere bedre, i utgangspunktet ble kultur sett på som et verktøy man kunne styre (Hatch, 1997, s.162). Kultur er vanskelig å observere og studere, også for medlemmene på en arbeidsplass viser det seg at det er vanskelig å gjengi hva kulturen på ens egen arbeidsplass er, like fullt har vi grunnleggende antakelser som påvirker hva vi som medlemmer av en kultur oppfatter, tenker og mener (M. J. Hatch, 1997, s. 168). Også Schein (2010) omtaler kultur som det mønster av grunnleggende antakelser en gruppe har skapt og utviklet sammen, han legger vekt på at dette har skjedd i en prosess der den har lært å mestre sine problemer. Antakelsene vil ligge til grunn for gruppens måte å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene.

Forklaringene til Hatch (1997) og Schein (2010) har sterke likhetspunkt, de legger vekt på gruppen felles grunnleggende antakelser som kulturen, det Hatch (1997) kaller livsmåten i organisasjonen. Dette betyr riktignok ikke at alle gruppens medlemmer alltid er enige om alt, det vil være uenigheter og forskjeller, også artefaktene gjenspeiler dette gjennom at bare et lite fåtall av organisasjonens artefakter blir godkjent som felles av den samlede gruppen. Kultur blir også av andre teoretikere omtalt som det gruppen har felles, Worchel (1998) legger vekt på det å ha samme verdier og skikker, og knytter dette tett opp mot det å ha et felles språk, en felles forståelse av begreper (Worchel, 1998, s. 117-118).

Strand (2010) har flere forslag til definisjon av kultur, et av disse er; «Den kollektive programmeringen av sinnet som adskiller medlemmene av en gruppe eller kategori av mennesker fra en annen». Noe som går igjen i de fleste definisjonene han har samlet, er at de snakker om grupper, ikke nødvendigvis om hele organisasjonen. Han gir også en rekke kjennetegn for kultur, noen av disse er; felles oppfatninger, dyptliggende antakelser, retningsgivende verdier og normer, identisk betydning av symboler og handlinger, at innholdet er tillært over tid, og at kulturen kan fungere som et filter til å tolke omverdenen gjennom (Strand, 2010, s.185).

Innenfor organisasjonsteori blir kultur med andre ord beskrevet og omtalt på mange forskjellige måter, «Begrepet kultur er for eksempel blitt til noe lederen kan manipulere slik at han eller hun kan sikre konsensus innad i skolen, og mikropolitikk fremstilles som strategier enkeltpersoner anvender for å få det som de vil» (Møller, 2004, s. 52) er ganske ulik beskrivelsene presentert av Hatch (1997) og Schein (2010). Alle definisjonene av kultur i organisasjoner blir satt i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring i kapittel 5, drøftingskapitlet.

Medlemmer av organisasjoner har ofte store utfordringer når de skal si hva som er den samlede kulturen i organisasjonen, med utgangspunkt i ulikhetene i definisjonene som er presentert overfor er dette ikke overraskende. I tillegg kan være at det innenfor den store gruppen av organisasjonens medlemmer ofte kan defineres inn mindre grupper, såkalte subkulturer innad i organisasjonen. Riktignok sier Schein (2010) at selv om organisasjonen er satt sammen av mange subkulturer vil der være en overliggende felles kultur i organisasjoner som har lang historie bak seg. Like fullt vil grupper basert på likhet og en felles historie kunne oppstå i organisasjoner (Schein 2010, s. 32). I den grad subkulturer virker støttende til ledelsen, vil de virke forsterkende på den kultur ledelsen formidler i organisasjonen. Videre kan en subkultur virke selvstendig, den kan følge ledelsen, men på sin egen måte. Til slutt kan ledelsen oppleve å bli motarbeidet av en motkultur, en gruppe på arbeidsplassen som ikke ønsker å gjøre som ledelsen vil (Hatch, 1997, s. 161). Likevel trenger ikke motkulturerer å være grunnleggende negativt, i prosessen kan det skapes kreativitet. Likeens er ikke subkulturer i utgangspunktet verken gode eller dårlige, det avhenger av typen påvirkning de har. Samtidig blir sterke subkulturer som underminerer og hindrer kommunikasjon gjerne

referert til som «siloe», disse sterke kulturene er gjerne produkt av høy enighet i kombinasjon med høy intensitet. Schein (2010) sier likevel organisasjoner kan bruke sin kunnskap om kulturen og subkulturene innad som en styrke i utviklingsarbeid (Schein, 2010, s. 27).

Fokuset på kultur i organisasjoner sammenfaller til en viss grad med utviklingen i styringsformteorier, fra New Public Management (Meld.St.19 (2008-2009) til Whole of Government (Christensen & Læg Reid, 2007). I NPM vektlegges styring fra topp, gjennom mål og kontroll av måloppnåelse, i utgangspunktet ble kultur sett på som et verktøy man kunne styre (Hatch, 1997, s. 162). Møller (2004) sin definisjon av kultur som noe som kan styres kan kanskje sees i sammenheng med denne styringsformen. I styringsformen Whole of Government (Christensen og Læg Reid, 2007) er fokuset litt annerledes, tradisjoner og måter å gjøre ting, det kulturelle i (offentlige) organisasjoner, blir sett på som viktige å ta hensyn til og å følge. I arbeidet med å gjøre en offentlig organisasjon mer tilpasningsdyktig og fleksibel, blir det sett på som viktige utfordringer å ivareta følelsen av kollektivet, beholde de delte verdiene og skape gjensidig tillit bland de ansatte. Lederskapet av institusjonen vil ha to roller i prosessen; de må være følsomme overfor kulturelle tradisjoner og vokte historikken til organisasjonen, samtidig må de gradvis endre kulturen med det mål for øyet å tilpasse seg til nye og endrede miljøer og kontekster. Denne utfordringen kan mellom annet innebære manipulering av symboler målrettet mot å endre holdninger til organisasjonens medlemmer. Det er ikke nok å endre strukturer i en organisasjon, organisasjoner som har gjennomgått en suksessfull endring i perspektiv av WOG (Christensen og Læg Reid, 2007), har jobbet med det kulturelle perspektivet.

Endringer i organisasjoner går gjerne i to bølger, i denne sammenheng er den andre bølgen, der fokuset er på bygging av en samlende verdiforestilling, på teambygging og det å få organisasjoner til å samhandle mer enn på strukturelle endringer, aktuell. Der regjeringer søker endring i offentlig sektor, søker de også et kulturelt skifte. Argumentet er at man kan oppnå mye gjennom å bygge en felles kultur og ha felles normer og verdier, dette vil på sikt kunne gjøre at man jobber bedre sammen på tvers av etater eller ulike byråer. Det sømløse samarbeid er målet, og dette skal kunne oppnås gjennom at alle ansatte skal være bundet av en enkelt og tydelig verdikodeks for offentlig tjeneste.



## 2.6 Bruk av symboler eller artefakter i organisasjonskultur

Jeg har som mål å se på hvordan forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur kommer til uttrykk i barnetrinn og ungdomstrinn, i den sammenheng er arbeidsplassenes artefakter, i denne sammenheng arbeidsplaner og arbeid med verdiplattform av interesse. Hatch (1997) sier kultur på arbeidsplassen kan være et samlende rammeverk, den kan mellom annet bli uttrykt gjennom gjenstander, artefakter og symboler (Hatch, 1997). Morgan (2009) bruker en gruppe metaforer for å analysere organisasjoner, og sier at kulturmetaforen gir nye og viktige bidrag og vil være til god hjelp når vi skal forstå organisasjoner (Morgan 2009, s. 17). Det er likevel ikke nok bare med analyse av gjenstander og symboler, det helhetlige blikket på dagliglivet i organisasjoner er viktig, men at man bør ta perspektivet til en utenforstående i analysen. Grunnen til dette er at det er helt vanlig å se på sin egen kultur som normal og følgelig andres som unormal, tanken er at dersom man bruker blikket til en utenforstående på egen kultur vil man kunne oppdage sider man ellers ikke hadde sett, og dermed kunne få et mer nyansert bilde.

Ulike organisasjoner vil ha ulike kulturer, som igjen vil gi ulike utslag. For eksempel vil noen organisasjoner bygge samhold, mens andre vil bygge felles tro på at de er best. De felles mønstrene, som felles verdiplattform eller ritualer kan være avgjørende for organisasjonens mulighet til å tåle utfordringer. En av artefaktene jeg skal analysere, er verdiplattformen til de ulike organisasjonene i prosjektet. Ideen om en felles verdiplattform er også å finne i Japans arbeidsliv (Morgan, 2009), Jeg tror at prosessen rundt utviklingen av en slik verdiplattform vil være avgjørende for hvilken betydning den får for arbeidsplassen, det er viktig at de tilsatte føler at de var tilstrekkelig delaktige i utformingen, og i presentasjonen og bruken av plattformen.

Videre vil hvordan en slik verdiplattform blir skapt og brukt, trolig være mye opp til ledelsen. Strand (2010) skriver om det symbolske perspektivet på ledelse. Han bruker uttrykket symbol i vid forstand, eller sier at kulturen kan uttrykke seg i mange former symbolsk, det kan være gjenstander, språk, beretninger og historier eller praksiser og ritualer. I det daglige vil man kan hende ikke tenke over ulike ritualer, men en besøkende vil kanskje vise overraskelse over det han ser; for eksempel fordi verdiplattformen på arbeidsplassen er presentert som et kunstverk på personalrommet? De samme fenomenene som vil være vanskelig å forstå for en

uinnvidd, vil kunne fungere som veiledning for den innvidde. Ut fra dette finner jeg det rimelig å anta at ledelsen kan bruke symboler for å påvirke, eller veilede personalet i ønsket retning, selv om symbolene også for de innvidde vil kunne innebære tolkningsmuligheter (Strand 2010, s. 151).

Tolkningsprosessene kan bestå av flere meningslag eller gi ulik mening for ulike aktører. Symboler kan være gjenstand for både logisk fortolkning og følelsesmessige reaksjoner. Et eksempel på dette kan være flagget som er både et stykke farget tøy, et kjennetegn på nasjonalitet og et utløsende signal for sinnsbevegelse, offervilje og heltemot. Alle ting, fra klesdrakt og bygninger til menyen i kantina og sjefens bil, sammen med de ansattes talemåter kan sies å ha symbolsk betydning (Strand 2010, s. 150).

Hos Morgan (2009) kan man finne en litt annen vinkling på hva artefakter og symboler kan ha å si fra ledelsesperspektivet, på endringsarbeid. Han sier at endringer i teknologi, regelverk, systemer, prosedyrer og retningslinjer vil ikke være nok. Effektiv organisasjonsendring vil alltid måtte innebære kulturelle endring (Morgan 2009, s. 158), de fleste kulturer «utbasunerer» ikke tegn, viser ikke tydelig hva som er deres viktige symboler eller artefakter for å orientere observatøren. For å oppnå innsyn i de dypere lag av en kultur må man øve seg i å observere artefaktene og hvordan medlemmene bruker dem, i mitt arbeid vil objektene være arbeidsplaner og arbeidet med verdiplattformer.

Lederens rolle blir påvirket av å se organisasjonsarbeid fra en kulturell vinkel, tankemåten innebærer en grunnleggende omdefinering av lederens rolle. Ledere spør seg selv: Hva slags innflytelse har jeg over måten den sosiale virkeligheten er skapt på i min organisasjon? Hva kan jeg gjøre for å gi et annerledes og mer positivt inntrykk? Dette handler om å trenge gjennom til et nytt nivå av forståelse for betydningen av det de gjør (Morgan 2009, s. 156).

Viktig påvirkning skjer gjennom definering av normer og forventninger om oppførsel. Normer er som kjent regler for oppførsel, men de er ofte uskrevne, og de henger sammen med verdiene i kulturen. Artefakter eller gjenstander er manifestasjoner eller uttrykk for den samme kulturelle kjernen som produserer og vedlikeholder verdiene og normene (Hatch, 1997, s. 170).

Morgan sier om lederens rolle at det kan være en utfordring å skape nye former for organisasjon og ledelse og at dette innebærer kulturell endring. Det er utfordrende å omforme tenkemåter, visjoner, paradigmer, bilder, metaforer og trosforestillinger (Morgan 2009, s. 152), og felles mening slik at driften av organisasjonen går slik man måtte ønske. Dette innebærer at man har klart å skape et felles språk og en atferd. Oppgaven for lederen er kompleks. Men, sier Morgan (2009), de beste arbeidsgruppene er de som har kvittet seg med byråkratiske former for ledelse, de er organisert på grunnlag av kjerneverdier som folk selv eier, og som de derfor deler. Organisasjonsmessig kan man si at felles mening via eksterne regelverk og prosedyrer skaper alternativer til kontroll.

I arbeidet med analyse av kulturelle artefakter er der noen viktige aspekter å forholde seg til. En må søke å ikke bringe sin egen kultur inn i arbeidet, og en måte å forstå at man er i ferd med å oppdage noe gjennom analyse av kultur er når dataene man finner er overraskende, man er kommet under overflaten (Hatch, 1997, s. 171). Videre må man være på vakt, ettersom det ofte er mer å lære enn man oppdager ved første øyekast. Vår forståelse er vanligvis mye mer fragmentert enn virkeligheten selv. Kultur blir ofte redusert til et sett atskilte variabler, verdier, trosforestillinger, historier, normer og ritualer som kan dokumenteres og manipuleres på en instrumentell måte (Morgan 2009, s. 159). Han sier videre at organisasjoner i varierende grad jobber mot å skape harmoni og samarbeid gjennom bruk av billedspråk. Man kan forsøke å påvirke bedriftsånden i positiv retning gjennom å skape slagord som «Dra lasset sammen», lage en firmalogo som alle kjenner til og føler eierskap til, og spre disse til alle i organisasjonen (Morgan 2009, s. 141). En viktig veiledning for tolkningsprosesser av slike artefakter eller symboler er at de får ulik betydning i ulike kontekster.

Et symbolsk perspektiv på ledelse innebærer altså at vi undersøker hvordan et sosialt fenomen tolkes, gjerne gjennom flere lag av mening, og hvordan betydningene konstrueres og autoriseres. Hva ser man etter i symbolperspektivet (Strand 2010, s. 153)? Her har Strand (2010) samlet en rekke hjelpepunkter. De fleste går generelt på kultur, ikke på symboler i praktisk forstand. Punkt nummer 6 sier likevel: «Under flertydighet og usikkerhet er gjenkjennelige symboler med på å rydde bort forvirring, øke forutsigbarheten og gi retning. Referatskriving under et forvirrende møte, en metafor som forklarer en tvetydig situasjon, en formell prosedyre som gir kjent avslutning til en situasjon, tilstedeværelsen av en

betydningsfull person eller en forsikring om at noe vil skje på en bestemt måte er eksempler på symboler som knytter folks indre opplevelser sammen med en forståelig ytre verden.» Også punkt 7 og 9 er relevante. «Mange hendelser og prosesser i organisasjoner er viktigere ved det de uttrykker enn ved det de frembringer av resultatet. Veletablerte skikker, former for atferd, myter, ritualer og historier, sammen med dagligdagse vaner og talemåter, hjelper folk til å finne mening i sine opplevelser av organisasjoner. Makt og status uttrykkes og befestes gjennom symbolske uttrykk». Og til slutt; «Leder har i større grad enn andre tilgang til og kontroll med symboler. Ledere utøver sin gjerning med kjente symboler – som tall og mål – og ved å ta i bruk rituelle anledninger, forvalte mytene, osv.» Strand (2010) gjentar at ledelse gjennom symbol har den viktige effekten at det reduserer usikkerhet i organisasjonen, i tillegg til å være viktige som støtte, bekreftelse, vedlikehold og heling av dilemma (Strand 2010, s. 163).

## **2.7 Handlingsteorier; teorier i bruk og forfektete teorier**

Ideen om at organisasjoner kan lære har sitt utspring på 1970-tallet (Argyris & Schön, 1996). Organisasjoner lærer gjennom å løse problem, når den valgte problemløsningsstrategien ikke gir det forventede resultat vil tenkemåten kanskje endres. Handlingsteorier slik Argyris og Schön (1996) skriver om dem, består av strategier for handling, de verdiene som ligger til grunn for strategiene og de antakelsene verdiene er basert på. Dette betyr at i en bestemt situasjon vil de involverte velge handling ut i fra hva de forventer blir konsekvensen; denne forventningen bygger på antakelser.

Handlingsteorier kan ta to former. Med 'forfektet teori' menes den handlingsteorien som er skapt og som forklarer eller rettferdiggjør et bestemt handlingsmønster. Med 'teorier i bruk' menes den handlingsteorien som er implisitt i utførelsen av handlingsmønsteret, en 'teori i bruk' er ikke noe man får, teorien må konstrueres gjennom observasjon av det aktuelle handlingsmønsteret (Argyris og Schön, 1996, s. 13). 'Teorier i bruk' kan bli instrumentelle, og de vil ikke alltid stemme med organisasjonens 'forfektete teorier'. En organisasjons formelle dokument (organisasjonskart, handlingsplan, jobb-beskrivelse) kan inneholde 'forfektete handlingsteorier' som ikke er i samsvar med organisasjonens faktiske handlingsmønster. Organisasjonens 'teorier i bruk' kan være tause fordi de er umulige å

beskrive eller diskutere, det er vanskelig å sette ord på hvorfor man gjør som man gjør når handlingen er automatisert eller innarbeidet, og å diskutere hvorfor man gjør slik kan bli ubehagelig fordi man da risikerer å eksponere misforholdet mellom 'teorier i bruk' og 'forfektede teorier'. Identiteten til organisasjonen bygger på 'teorier i bruk', det er disse publikum ser (Argyris & Schön, 1996, s. 14).

## 2.8 Sammendrag

Teorigrunnlaget for denne oppgaven er; læringsteorier med utgangspunkt i Sfards (1997) metaforer for læring, og organisasjonsteori med vekt på organisasjonskultur og teori om artefakter. I tillegg kom teorien til Argyris og Schön (1996) med som supplement. Jeg har valgt å bruke disse to teoriperspektivene ut i fra problemstillingen: ***Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?***

Bruken av læringsteoriene bygger på Sfards (1997) metaforer for læring; hun setter både læringssyn og lærerrolle inn i metaforene tilegnelse eller deltaking. Jeg har satt teoriene til kjente teoretikere opp mot hverandre for å kunne bruke disse metaforene til å skille mellom hvordan lærere fra ulike trinn i grunnskolen tenker om læring. Læringssynet blir også satt opp mot det arbeidet lærerne gjør gjennom å skape arbeidsplanene til elevene, dette arbeidet kan sees i sammenheng med Sfards (1997) metaforer.

Arbeidsplanene er ikke bare et dokument som viser hvordan lærere tenker læring, det er også et artefakt som kan være kulturbærer. Teori om kultur i organisasjoner forklarer hvordan artefakter er viktige, samtidig som ulike teoretikere definerer kultur på ulikt vis; fra Strands (2010) definisjon av kultur som kollektiv programmering av sinnet til Hatchs (1997) livsmåten i organisasjoner. Også disse definisjonene kan settes i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring. Sammen med organisasjonsteorien kommer styringsfilosofiene New Public Management (Meld.St. 19, (2008-2009) og Whole of Government (Christensen & Lægreid, 2007), disse presenterer de overordnede systemene som er med å forme hverdagen til lærere og ledelse i skolen. Synet på kultur disse to styringsfilosofiene presenterer kan settes i sammenheng med Sfards (1997) metaforer, med WOG nærmest

deltakingsmetaforen. Argyris og Schön (1996) forklarer sprik mellom hvordan ting på den ene siden blir omtalt og på den andre siden blir gjort som forskjellen mellom forfektete teorier og teorier i bruk.

## 3.0 Kapittel 3. Metode

### 3.1 Valg av metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den empiriske fremgangsmåten og de metodiske vurderingene som ligger til grunn for måten undersøkelsen har blitt gjennomført. Jeg er ute etter å finne ut om det kan identifiseres ulikheter i endringskultur og læringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Problemstillingen har vært gjenstand for mye refleksjon og en del presiseringer underveis, nå er den: *Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie der intervju og analyse av artefakter danner grunnlaget. Bakgrunnen for valg av kvalitativ metode bygger på et ønske om at det som fremkommer i oppgaven skal være nyttig for en leder. Jeg ønsker å få kunnskap om læringskultur og endringskultur innad i kollegiet og mellom barnetrinn og ungdomstrinn, og også hva lærere mener en leder bør gjøre for å oppnå endringer. Skal respondentenes svar ha denne kvaliteten, må de inneholde mer enn kvantifiserbart innhold. Jeg ønsker at mitt lille bidrag gjennom denne oppgaven skal være å kunne si noe om hvilke kulturelle utfordringer en leder må ha kunnskap om for å få med seg kollegiet i et endringsarbeid. Det handler om å få frem hva respondentene mener og tror, få frem den enkelte sin opplevelse, noe som betyr at intervju var den mest aktuelle metoden.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk diskusjon

I denne studien er med andre ord mennesker i sentrum. Det finnes mange meninger om hvordan man skal gå frem når man skal forske på mennesker, hva som er den beste fremgangsmåten. Faktisk stiller også flere forskere spørsmål om man i det hele tatt kan gjøre mennesker til forskningsobjekter. Sosiolog og filosof Dag Østerberg har skrevet mye om emnet, og regner dette som umulig, nettopp fordi de er mennesker. Vi har alle en historie, vi har følelser og meninger, og Østerberg mener at all samhandling med andre mennesker, også når det gjøres forskning, vil bli påvirket av disse forholdene. Han hevder videre at i et prosjekt

der man forsker på mennesker er det egentlig seg selv man forsker på (Østerberg 2003, s. 106).

Skjervheim (1996) mener at all forskning på mennesker og deres handlinger egentlig er samhandling. Derfor blir forskeren en del av sin egen forskning. Han sier i sitt essay «Deltakar og tilskodar» at mellommenneskelige relasjoner i prinsippet ikke er entydige, men tvetydige, noe som gjør vitenskapen om mennesket komplisert. Det har i filosofien alltid vært en tendens til å oppfatte subjektet som stående utenfor sitt objekt og som tilskuer til objektet, noe Skjervheim, i tråd med filosofen Søren Kierkegaard mener er en umulighet (Skjervheim 1996, s. 86). Kierkegaard sier at vi ikke kan stille oss utenfor oss selv, vi er en del av det vi observerer. For Kierkegaard er subjektet ikke en absolutt tilskuer, det er ikke mulig å se situasjonen bare utenfra, dersom man skal bli kjent med situasjonen må man bli en del av den.

I arbeidet med innhenting og tolkning av data vil det være viktig å ha i bakhodet at mennesker ikke kan gjøres til objekter, og at alt man hører, ser og tolker vil være avhengig både av den konteksten informanten opplevde i tillegg til den historikken man selv har, og den konteksten man som forsker oppfatter. Man må en alltid ha med seg at mennesker er en del av en historisk kontekst, både informanten og forskeren, og må være bevisst dette forholdet gjennom alt arbeidet med studien. Man kan ikke generalisere på samme måte med mennesker som med ting. Når man tolker, må man dessuten hele tiden gjøre dette i lys av bevisstheten om at både forskeren og den som blir forsket på er produkter av sin egen historikk. (Skjervheim, 2001). Det har vært mye strid om metodebruken innenfor humaniora.

Positivistene mente at man skulle bruke de samme verktøyene som har vært brukt innenfor naturvitenskapene, men her møtte de motstand, mennesker kan ikke bli ting (Gilje & Grimen, 1993). Eller for å si det med Emmanuel Kant: «Du skal aldri ville bruke noe menneske som bare et middel» (Jacobsen, 2015, s. 46).

I intervjusituasjonen opplevde jeg at det var vanskelig å være tilskuer eller objekt, det jeg sa eller gjorde var farget av mine erfaringer og min historikk, det var veldig lett å gå inn i deltakerrollen og være et subjekt i situasjonen. Utfordringene med denne erkjennelsen var for det første at jeg innså at å være så objektiv som mulig og ikke påvirke respondentene i for stor grad var krevende, og for det andre var dette viktig å ta med seg inn i arbeidet med transkripsjon og analyse av empiri for å unngå at kvaliteten på innholdet ble forringet.



### **3.3 Utfordringer ved å undersøke kultur i organisasjoner**

Kultur er kontinuerlig i endring. Dette betyr at for å bli kjent med kulturen trenger en mer enn et møte med en respondent, forskeren må samhandle med medlemmer i organisasjonen for å kunne komme under overflaten. Jeg kan likevel ikke forvente å få det samme innblikket i livet i organisasjonen som medlemmene har (Schein, 2010, s. 95). Organisasjonsmedlemmene har ofte problemer med å si noe bestemt om hva som er kulturen i organisasjonen som helhet, i teoridelen ble dette satt i sammenheng med at organisasjoner ofte har subkulturer og at medlemmer ikke alltid har oversikten over helheten. I denne sammenheng vil jeg også legge til at organisasjonsmedlemmene ofte tar kulturen for gitt og derfor ikke lenger er den bevisst. For forskeren på masternivå får dette konsekvenser. Han må være klar over at det å komme dypt inn i kulturen er krevende, kan hende må man ta inn over seg at det greier man ikke og derfor vurdere de funnene man gjør med dette i mente. Det er en fare for å forveksle en del av en gitt kultur med helheten, forskeren risikerer å hente frem noe trivielt og gi det for stor betydning (Schein, 2010, s. 38).

Ideelt sett skal man derfor ha flere møter med organisasjonsmedlemmer, for å kunne etterprøve om ting man la merke til i det første møtet gjentar seg og faktisk er en del av kulturen eller om det var tilfeldig, man må ifølge Schein (2010) få frem tilstrekkelig historisk informasjon til at man kan begynne å se et mønster før man kan konkludere.

Dette var noe jeg ikke hadde mulighet til å gjennomføre, men det er også grunnen til at jeg valgte å ta med analyse av artefakter, forhåpentligvis gir disse sammen med intervjuene et bredere bilde av kulturen enn det intervjuene alene klarer. Triangulering, altså at man sikrer og kontrollerer alle data man får (intervju) mot andre data (artefakter) til et mønster til slutt kommer til syne er i følge Schein (2010, s. 114) den eneste sikre tilnærmingen.

Arbeidsplanene til skolene er en del av skolens offentlige system, og vil av den grunn være gjenstand for ledelsens oppmerksomhet. Fordi de er organisasjonens felleseie kan man derfor anta at de gjenspeiler kulturen. Samtidig vil slike formelle strukturer også kunne avspeile at subkulturer arbeider etter andre målsettinger enn andre deler av kulturen, det formelle systemet kan ikke alltid tas for å være helt det det utgir seg for å være (Schein, 2010, s. 103).

### 3.4. Etikk i mine undersøkelser

En forsker må foreta etiske valg gjennom hele forskningsprosessen. Man kan bygge sine etiske regler på det grunnleggende humanistiske perspektivet hos Kant, at man ikke skal skade andre eller ville dem vondt. Videre kan man anvende det Jacobsen (2015) kaller konsekvenslogikk; at man hele tiden vurderer det man kan oppnå med forskningsarbeidet sitt opp mot de problemene respondentene kan oppleve. Respondenten skal gi sitt samtykke til å delta i studien, respondenten har krav på privatliv og krav på at det han forteller blir korrekt gjengitt.

I mitt studium var jeg spent på hvordan mottakelsen ville bli, om jeg ville få noen til å være respondenter. For å kunne sette i gang med arbeidet, måtte prosjektet godkjennes av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Informasjonen respondentene fikk før de sa ja eller nei var den samme som prosjektet ble godkjent på, her kommer det klart frem hva som er innholdet i studien og at de til enhver tid har lov til å trekke seg. Hvordan det de forteller skal behandles kommer også frem her. Det gjaldt, i tråd med kravet om frivillighet, å ikke legge press på noen til å si ja når det kunne virke som om tvilen meldte seg.

I forkant av intervjuene var det viktig for meg å tenke gjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kunne komme til å oppstå i løpet av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tenkte mellom annet på muligheten for at noen skulle komme til å trekke seg underveis, fordi noen av spørsmålene i intervjuguiden kunne være ubehagelige å svare på, det kan kanskje kjennes illojalt dersom en mener at en må si noe negativt om egen arbeidsplass eller egen ledelse. For å få en best mulig intervjusituasjon er det viktig å skape trygghet, i denne sammenhengen tenkte jeg at ærlighet er det beste og sa at det var lov å la være å svare på enkelte spørsmål dersom respondenten var i ferd med å få «second thoughts», i tillegg minnet jeg om at det var lov å trekke seg dersom det ble for vanskelig.

Et annet etisk dilemma kom opp under forhåndskommunikasjonen med noen respondenter, ikke alle var like komfortable med å bli intervjuet på arbeidsplassen i arbeidstiden, da måtte forskeren bare gi etter og la respondenten bestemme. Å intervju respondentene på arbeidsplassen ville potensielt kunne øke sannsynligheten for å bli identifisert, noe som ikke ville være akseptabelt (Jacobsen 2015, s. 49).

I tillegg til å ha krav om full konfidensialitet og trygghet for at anonymiteten er sikret, har respondentene krav på at det de gir av informasjon blir korrekt gjengitt. Dette stiller sterke krav til transkripsjonen av intervjuene. Jeg er glad for at jeg hadde mulighet til å transkribere intervjuene samme dag eller påfølgende dager, for å huske mest mulig av hvordan ting ble sagt og hvilket kroppsspråk som ledsaget de ulike utsagnene. Funn i intervju skal også bearbejdes og analyseres, her gjelder det at ikke noe blir borte eller endret. For å forsikre seg mot å trekke feil konklusjoner, bør man vise total åpenhet og gjøre all informasjon som er samlet inn i en undersøkelse tilgjengelig for andre. Da kan alle involverte kontrollere om de ville ha trukket de samme konklusjonene (Jacobsen 2015, s. 52). Generelt er det å tenke gjennom det man gjør, sier og skriver underveis, å vise det Kvale og Brinkmann (2015) kaller «praktisk klokskap» er god regel. Mitt ønske med denne undersøkelsen er at den kan kaste lys over en problemstilling som jeg håper og tror er interessant for flere enn meg selv, at den kan være med og tjene både menneskelige og akademiske interesser gjennom å kunne være grunnlag for diskusjon om temaet.

Respondentene mine kommer fra to ulike skoler, fra barnetrinn og ungdomstrinn, og selv om resultatene skal sammenlignes så er ikke skolene som er i fokus, det er hovedtrinnene; barnetrinn eller ungdomstrinn. Jeg har ikke behov for å sette skolene opp mot hverandre, ei heller å fremstille en skole eller en gruppe lærere på en negativ måte.

### **3.5 Kvalitativ undersøkelse – forskningsintervju**

Kvalitative intervju som forskningsmetode har en nokså åpen struktur, det ser ikke ut til å finnes noen standard fremgangsmåte. Dette bekrefter også Kvale og Brinkmann i sin bok: Det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen som produseres i et slikt intervju skapes sosialt i et fellesskap mellom intervjuer og respondent. Dette gir rom for å finne egne løsninger og være kreativ, men samtidig kan det være vanskeligere å skulle gå opp veien selv enn å følge en ferdig sti. Det stiller mellom annet store krav til at intervjuer har forkunnskap om emnet for å kunne stille relevante og gode spørsmål, i tillegg må intervjuer være klar over at med kunnskap kommer forforståelse om emnet, noe som sammen med den sosiale konteksten kan påvirke hvordan intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål og tolker svar (Kvale & Brinkmann 2015, s. 84). Kvale og Brinkmann skisserer opp en syvtrinns

gjennomføringsveiledning, som inneholder disse stikkordene: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering, og dekker med dette både forarbeidet og etterarbeidet så vel som selve intervjufasen (Kvale & Brinkmann 2015, s. 137). Det kommer tydelig frem at forarbeidet er viktig for å oppnå et resultat man kan anvende i det videre arbeidet. Man må naturligvis ikke følge en slik oppskrift slavisk i arbeidet med de kvalitative intervjuene til oppgaven, men det vil kunne være en stor fordel å ta utgangspunkt i en slik liste, når man selv har lite erfaring på området. Det kan for eksempel virke oppdragende på den måten at forskeren har en plan han må forholde seg til, og derfor lettere klarer å komme i mål til ønsket tid. Jeg velger å kommentere hvordan jeg har arbeidet i de ulike trinnene i Kvale og Brinkmann sin modell.

### *3.5.1 Trinn 1 og 2: Planleggingsfasen: tematisering og utvalg av respondenter*

I den aller første fasen hadde jeg fokus på valg av tema og første formulering av en problemstilling. Arbeidet med problemstillingen har pågått kontinuerlig, både for å holde gjennomgående fokus på den og for å sikre meg at den faktisk representerer det studien skal undersøke. Noe av det mest utfordrende var å avgrense den til noe som er forskbart innenfor de rammene en masteroppgave gir i form av tid og rom.

Til denne studien trengte jeg seks lærere, tre fra barnetrinn og tre fra ungdomstrinn. Jeg valgte å kontakte lærere på en barneskole og en ungdomsskole, begge skolene ligger i samme kommune, selv jobber jeg på en kombinertskole. Utvalget ble ganske tilfeldig, jeg gikk inn på hjemmesiden til den enkelte skole og sendte ut eposter til kollegiet. Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som hadde minst tre års erfaring, og som derfor ville kunne si noe om utvikling over tid. Dette var spesielt viktig for meg i spørsmålene som omhandler endringer og innføring av nye metoder eller systemer; det er vanskelig å si noe om hvordan for eksempel skolens verdiplattform er blitt utarbeidet dersom en er helt ny. Jeg ønsket også at antall informanter ikke skulle bli mindre enn tenkt, ettersom det ville kunne gi et for smalt bilde av hva som er situasjonen, likevel må det presiseres at seks respondenter er et lite bidrag til å øke kunnskap på feltet. Prosjektet mitt er en masteroppgave med de rammene dette innebærer, og tiden jeg har til rådighet, er avgrenset. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å ta med ledelsesleddet i oppgaven, noe som ble forkastet av to grunner, den ene er valg av perspektiv. Jeg ville finne ut om kulturforskjeller finnes, og eventuelt hvordan en leder kan

forholde seg til disse. Dette kunne jeg velge å gjøre fra lærerens perspektiv eller ledelsens perspektiv, alternativt begge deler. Valget falt på lærernes perspektiv fordi dette er vanskeligst for en leder å ha kunnskap om, sitt eget perspektiv er naturligvis mer kjent for ham. De som lever kulturen i organisasjonen er den nærmest. Den andre grunnen er tidsperspektivet; hadde tiden vært ubegrenset, ville det vært interessant å se saken fra begge sider, men fordi tiden var begrenset, vurderte jeg at jeg enten måtte skrive om lærerperspektivet og derigjennom få et grunnlag som ledere kan bruke, eller at jeg kunne jeg skrive fra ledelsesperspektivet for å få frem deres meninger om emnet. Jeg så ingen mulighet for å se saken fra begge perspektiv. I tillegg til intervjuene valgte jeg også, som nevnt under 2.1 å gjennomføre analyse av artefakter, for å gi en dypere forståelse i studien.

I tillegg til intervjuene sammenlignet jeg som sagt noen artefakter; arbeidsplaner fra alle seks trinnene for en avgrenset periode. Sammenligningen av arbeidsplaner og bruken av uketester tar utgangspunkt i læringsteoriene; hvilke læringsteorier ligger bak utformingen av uketestene og målene og nivåutformingen på arbeidsplanene? Verdiplattformarbeidet tar derimot utgangspunkt i organisasjonsteori; hvordan har verdiplattformen blitt skapt og hvordan blir den arbeidet med og brukt nå? Dette er spørsmål jeg håper vil kunne fortelle meg noe om hvordan ledelsen jobber, i alle fall på dette feltet. En vil aldri kunne dra bastante konklusjoner fra en undersøkelse av det omfanget en masteroppgave gir, men jeg tror det kan være en fordel å ha en større mengde informasjon enn det bare intervjuene ville kunne gi.

Et annet tema kunne vært feltstudier, men da måtte jeg selv ha tolket det jeg observerte og det er ikke sikkert at jeg ville klare å tolke riktig når det kom til personlige meninger hos de ulike lærerne. Kvale (2001) viser til at man gjennom intervju kan beskrive sine erfaringer og utdype sine egne perspektiv på verden. Når lærere skal forklare hva de mener om hvordan læring foregår, hva læring er, så er det deres perspektiv på deres livsverden som er viktig. Videre var det viktig for meg å kunne gå i dybden på hva lærerne mener om forskjellige utsagn og påstander som jeg kom med. En intervjusituasjon innebærer dialog mellom respondenten og forskeren, noe som bør gjøre misforståelser mindre sannsynlige, eventuelle spørsmål respondenten måtte ha kan besvares der og da (Jacobsen 2015, s. 281).

### 3.5.2 Trinn 3: Gjennomføring av intervju:

Utgangspunktet for å gjennomføre intervju er intervjuguiden. Den ble laget ut i fra de emnene jeg ønsket å få mer kunnskap om og den teorien som var blitt valgt ut med utgangspunkt i emnene. Både teorien og intervjuguiden har to overordnede emner; læringsteori som skal gi utgangspunkt for å diskutere læringskultur, og organisasjonsteori som er tenkt å gi utgangspunkt for en drøfting rundt endringskultur. Intervjuguiden ble bygget opp rundt disse emnene, men med mange hjelpespørsmål som hadde til hensikt å gi respondenten muligheten til å fortelle mer, til å utdype. I denne prosessen håpet jeg også på at jeg skulle få frem kunnskap om hvordan ledelsesleddet bør forholde seg til endringsarbeid og til ulike læringskulturer og endringskulturer på en arbeidsplass.

Det aller første jeg gjorde var å gjennomføre et prøveintervju, noe som var svært lærerikt. For det første måtte jeg justere både innhold og mengde hjelpespørsmål, det var i utgangspunktet for få og for lukkede spørsmål. Dessuten hørte jeg gjennom prøveintervjuet og forsto at jeg flere ganger hadde nærmest ledet respondenten dit jeg ville. Kvale (2015) sier en må huske på at selv om man kan se på seg selv som forsker og respondenten som likeverdige i intervjusituasjonen, må man være den som styrer og definerer tema i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Denne erfaringen gjorde meg mye mer bevisst på hvordan jeg brukte kroppsspråk og kom med små kommentarer til ting respondenten sa. Prøveintervjuet kunne ikke brukes i studien, men det var en god lærdom å ha med seg videre i arbeidet. Jeg fikk mange positive svar, for å få et tilfeldig utvalg gjennomførte jeg intervju med de som svarte først. De fleste ville møtes i arbeidstiden, og vi hadde tilgang på rom der vi fikk sitte uforstyrret.

Jeg fulgte planen og brukte en mobiltelefon og en enkel opptaker for å ta opp intervjuene. Poenget med å ha to opptaksmuligheter var å sikre seg mot katastrofen; at noe ikke fungerte og at man får intervjuet ødelagt. Slike problem kan være fullt minne, dårlig batteri, eller at opptaket av en eller annen grunn har så dårlig lyd kvalitet at det ikke kan brukes. Dette viste seg å være en god plan, fordi ulik akustikk i ulike rom gjorde at lyd kvaliteten var svært forskjellig på de to opptakerne, begge ble brukt til avspilling under transkripsjon for å få med alt som ble sagt. Intervjuobjektene ble gjort oppmerksomme på hvordan jeg gjorde opptakene,

og hvorfor jeg brukte to opptakere, de ble også informert om akkurat når opptaket startet og sluttet.

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til intervjuobjektene, fordi jeg ville at respondentene skulle føle seg komfortable. Ett intervju ble gjennomført på min arbeidsplass, etter ønske fra respondenten. Intervjuene ble gjennomført i tråd med intervjuguiden, i den forstand at alle spørsmålene ble besvarte, men jeg hadde en fleksibel åpning til det gjennom at intervjuene var semistrukturerte, dersom respondentene ville fortelle mer gjorde de det.

### *3.5.3 Trinn 4 og 5: Transkripsjon og analyse av empiri, og artefakter*

Det er ikke helt ukomplisert å transkribere ettersom dette er en tolkingsprosess der ulikhetene mellom talespråk og det skrevne ord kan skape en rekke problemer. Forskeren må være klar over at alt intervjuobjektet sier, måten ting blir sagt på og ikke minst hva intervjuobjektet sier uten å bruke verbalt språk er meningsbærende i denne sammenheng. Sånn sett ville et videoopptak være å foretrekke, men mengden informasjon ville bli overveldende. Det vi gjør er å abstrahere og fiksere i skriftlig form en samtale som har foregått mellom to mennesker, ansikt til ansikt. Det er forskerens oppgave å unngå feiltolkninger og tap av meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dette medfører at transkripsjonen må gjennomføres kort tid etter at intervjuene er gjennomført, mens forskeren har det friskt i minne. Med teknologiens utvikling har det blitt gjort tilgjengelig gode programmer for overføring og avspilling via PC, der det er lett å bla seg frem og tilbake og lyd kvaliteten er god, noe jeg til dels benyttet meg av. Selv om hele samtalen vil være med på opptaket, vil det være en fordel å transkribere og starte analysearbeidet så fort som mulig, mens en ennå husker intervjuobjektets bruk av kroppsspråk og mimikk til de ulike forklaringene og svarene vedkommende kom med, disse vil ha betydning for et helhetlig bilde av meningsinnholdet i samtalen.

I dette arbeidet støtter jeg meg til analysemodellen Kvale (2001) kaller meningskategorisering. Dette innebærer å systematisere intervjuene og dele dem inn i forskjellige tema. Ved hjelp av denne systematiske gjennomgangen av de transkriberte intervjuene var målet å finne hovedtendenser i mitt materiale, å se om det er en sammenheng

mellom hva lærerne mener om emnene de har blitt intervjuet i og hvor i grunnskolen de har sitt virke; barnetrinn eller ungdomstrinn. Både likheter og ulikheter mellom gruppene var for meg interessante funn.

Jeg tror at det å systematisere innholdet var en bra måte å starte analysen, altså kunne jeg ikke starte med denne fasen før jeg hadde gjennomført alle intervjuene. I følge Kvale og Brinkmann er det å strukturere innhold en god start på en analyse. Denne struktureringen vil også innebære å fjerne materiale som vil kunne ødelegge for anonymiteten til intervjuobjekter. Dersom noe av materialet viser seg å være irrelevant for temaet vil også dette med fordel kunne tas bort tidlig i prosessen. Det forskeren da sitter igjen med vil trolig være mer oversiktlig og strukturert, noe som vil kunne lette tolkingsarbeidet. Prosessen med analyse og strukturering av funn tok lang tid, fordi den måtte gå i flere omganger. Det å gå tilbake til materialet mange ganger underveis for kontinuerlig kontroll av meningsfortettingen var tidkrevende, men nødvendig; innholdet må være korrekt og eventuelt ubenyttet materiale er ingen fordel å ta med videre.

Artefaktene i denne studien er arbeidsplaner og uketester, planene er innhentet fra tre skoler, uketestene er tema i intervjuguiden. Arbeidsplanene og uketestene omtaler jeg sammen fordi jeg ønsker å bruke læringsteori for å analysere begge. I analysen av arbeidsplanene ser jeg på hvordan målene i fagene samfunnsfag, matematikk og engelsk er laget, om de er hovedsakelig åpne/komplekse eller konkrete/lukkede. Tanken er at konkrete og lukkede spørsmål kan ha sitt utgangspunkt i læringsteoriene til for eksempel Skinner (1954), som mente at man måtte ha nettopp slike spørsmål for å sikre at elevene kunne svarene før en gikk videre. Åpnere spørsmål kan ha utgangspunkt i andre læringsteorier der å kunne se sammenhenger og finne frem til kunnskap i et fellesskap er mer vektlagt enn detaljkunnskaper. Jeg har valgt ett muntlig fag (samfunnsfag) og to kjernefag (matematikk og engelsk), og vil sammenligne planer fra de samme ukene på alle seks trinnene. Også analysen av uketestene tar utgangspunkt i læringsteorier, hva slags spørsmål finner jeg i uketestene, er de åpne eller lukkede, eller er der en kombinasjon? Hvordan ser lærerne på bruken av testene?

Læreplanene fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal ligge til grunn for det arbeidet som blir gjort i skolen. Planene har mål etter den samme malen i alle de aktuelle fagene; samfunnsfag, matematikk og engelsk, målene er strukturert etter emner og kommer etter 2, 4,



7 og 10 trinn. Jeg har valgt ut 4 og 10 trinn, jeg ville ha stort sprang mellom årstrinnene fordi en eventuell ulik tankegang skulle komme tydeligst mulig frem, samtidig ville jeg ha et sett med planer fra ungdomsskolen og et fra barneskolen. Oppbygningen av planene er den samme på 4 og 10 trinn. I matematikk skal for eksempel elevene i fjerde klasse «finne informasjon i tekstar eller praktiske sammenhenger, velje rekneart og grunnleggende valet, bruke tabellkunnskap og utnytte sammenhenger mellom rekneartene, vurdere resultatet og presentere løysinga», i engelsk skal elevene «samtale om noen sider ved ulike levekår, tradisjoner og skikker i engelskspråklige land og i Norge» og i samfunnsfag skal de «formulere spørsmål om samfunnsfaglege tema, reflektere og delta i fagsamtaler om dei» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Samfunnsfag har stor grad av mål som inneholder verbene drøfte og reflektere, mest på 10 trinn, men også på 4 trinn er tenkemåten både eksplisitt (vist ved verbbruk) og implisitt (vist gjennom formuleringer som «gjøre greie for korleis jordbruket forandra levemåten i Noreg og Norden») synlig. Tendensen er rimelig lik i matematikk, i tiende er der det flere drøftingsmål, men også etter 4 trinn blir det brukt drøftingsmål eller målformuleringer som har til hensikt å få eleven til å drøfte, vurdere eller reflektere. Engelsk skiller seg kanskje litt ut med færre målformuleringer etter 4 trinn som vektlegger drøfting, samtidig er det lagt stor vekt drøfting spesielt i tilknytning til den samfunnsfaglige delen av faget i 10 trinn.

#### *3.5.4 Trinn 6: Verifikasjon: Validitet og reliabilitet*

Alt man gjør som forsker skal være troverdig og nøyaktig. Validitet blir av Silverman (2001) beskrevet som «Med hvilken grad av nøyaktighet en beskrivelse representerer det sosiale fenomen den refererer til» (Silverman, 2001, s. 307). Dette kan bety at enhver tolkning man gjør må bygge på empirien og beskrives så nøyaktig at det ikke er tvil om at den er korrekt. Uttrykket validitet blir i arbeidet med slike oppgaver ofte brukt sammen med uttrykket reliabilitet, eller troverdighet; et begrep som refererer til i hvilken grad ulike observatører, eller samme observatør på ulike tidspunkt, plasserer samme instans (case eller sak) i samme kategori (Silverman, 2001, s. 306). Dette forstår jeg som at troverdigheten øker parallelt med en felles forståelse av begrepene som er i bruk, det kan også sees i sammenheng med det Schein (2010) sier om å forske på kultur i organisasjoner; det krever mer enn en observasjon

for at en skal kunne si sikkert at en har med et kulturelt fenomen å gjøre, høy reliabilitet betyr da at det er svært trolig at en annen observatør vil gjøre samme oppdagelse.

I Ringdal blir reliabilitet forklart som pålitelighet, det vil si at gjentatte målinger med samme instrument gir samme svar. Validitet blir forklart som gyldighet, dette går på om en måler det en faktisk skal måle (Ringdal, 2014, s. 96). Jacobsen forklarer validitet som at empirien, det forskeren finner som svar, må være gyldig og relevant, altså være svar på de spørsmålene forskeren stiller (Jacobsen, 2015, s. 17). Forskeren, i dette tilfellet meg, må gjennom hele prosessen fra spørsmålene blir laget til svarene blir tolket være opptatt av at meningen i det informantene sier ikke skal bli mistolket eller endret bort fra opprinnelig innhold. Ringdal sier videre at høy pålitelighet er en forutsetning for høy gyldighet (Ringdal, 2014, s. 96).

Reliabiliteten påvirkes av tilfeldige målefeil, for eksempel hvordan ett spørsmål stilles, mens systematiske målefeil, for eksempel dersom forskeren gjennomgående påvirker intervjuobjektet, går direkte utover dataenes validitet (Ringdal, 2014, s. 97), noe som var hovedgrunnen til at prøveintervjuet ikke kunne brukes i studien.

Denne kunnskapen medfører at man må være kritisk til resultatene man oppnår. Allmenn kildekritikk, blant annet en kritisk gjennomgang av hvordan spørsmålene ble stilt, er viktig. (Ringdal, 2014, s. 97). Videre skulle man ideelt sett gjennomføre en test-retest, i praksis stille de samme spørsmålene til de samme informantene en andre gang, to runder med samme svar ville øke validiteten i undersøkelsen (Ringdal, 2014, s. 97). Fordi jeg har valgt å gjennomføre intervju med bare seks personer, og dessuten ikke kan gjennomføre disse intervjuene mer enn en gang, vil jeg få et for tynt grunnlag til å kunne trekke konklusjoner. For å få et noe bredere grunnlag, har jeg derfor valgt å legge til arbeid med analyse av artefakter. Jeg anser intervjuene som hovedinnholdet i arbeidet og analysen av artefaktene som støtteinformasjon om emnet. I arbeidet med analysen av intervjuene vil det være viktig å huske på at man, som forsker, er historisk situert og ikke en objektiv person, og at heller ikke selve intervjusituasjonen vil ha vært en rent objektiv opplevelse (Kvale & Brinkmann 2015). Å klare å gjennomføre et godt intervju er dessuten ikke en selvfølgelighet, det at forskeren mangler erfaring med denne type arbeid kan være en utfordring, og noe forskeren må ha fokus på.

Min hensikt med oppgaven er ikke å generalisere, å fremsette at eventuelle funn vil gjelde for alle barneskoler eller på noen måte si at «slik sier lærerne at forskjellene eller likhetene mellom barneskole og ungdomsskole er». Selv om jeg fokuserer på hvilke meninger lærere fra ungdomsskole og barneskole har om nettopp dette; likheter og forskjeller i læringskultur og endringskultur så ser jeg at bildet ikke er entydig. Jeg ønsker å studere hva lærerne jeg har intervjuet kan fortelle om emnet i tillegg til å se hva utvalgte dokumenter kan si. Dette håper jeg vil gi et innblikk i deres erfaringer og meninger. Det vil bli opp til mottakeren å vurdere om undersøkelsene mine kan ha overføringsverdi eller for eksempel kanskje danne grunnlag for diskusjoner rundt emnet.

### *3.5.5 Trinn 7: Rapportering*

Denne delen handler om hvordan man skal ferdigstille oppgaven, hvordan sette sammen drøftingen med empiri opp mot teori og hvordan lage en logisk og leservennlig oppbygget oppgave. Jacobsen (2015) lister opp noen utfordringer med rapportskrivningen, disse bygger på at man skriver på oppgaven samtidig som man er ute i felten og gjennomfører intervju og lignende. Dette er utfordringer jeg kjenner igjen i mitt arbeid med denne studien. Det kan være vanskelig underveis å holde fast ved problemstillingen, kanskje kommer en over noe som er veldig interessant, enten det gjelder teorier eller funn, og jobber veldig med det i en periode bare for å oppdage at det ikke var relevant. Dette medfører også at man må gå over oppgaven til slutt for å se om man har tatt med ting som ikke er viktige eller relevante, teori som ikke er knyttet til problemstillingen bør fjernes, det samme gjelder metodediskusjoner som ikke er relevante for oppgaven. Drøftingen kan også bli dårlig dersom man ikke klarer å løfte frem det som er de viktigste poengene, kan hende er det lurt å ta dette frem igjen helt til slutt da man har fått en viss avstand til det som er skrevet tidligere.



## Kapittel 4. Presentasjon av datamaterialet

Hovedproblemstillingen i arbeidet har vært: *Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?*

I arbeidet med intervjuene har jeg brukt tre forskningsspørsmål:

1. Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinnet arbeider på og ungdomstrinnet arbeider på?
2. Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk på barnetrinn og ungdomstrinn?
3. Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn eller med hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?

For å gjøre dette kapitlet oversiktlig, har jeg valgt å ta utgangspunkt i to hovedemner som har utkrystallisert seg i arbeidet med intervjuene: læreres syn på elevenes læring, herunder lærerens rolle i dette arbeidet, og læreres syn på egen organisasjonskultur og leders mulighet for endring av kulturen på arbeidsplassen. Analysen av artefakter, mer spesifikt arbeidsplanene er med på å tydeliggjøre læringssynet, derfor blir dette materialet presentert etter læringssynet i intervjuene og før organisasjonskulturen. Jeg har seks intervjuer som grunnlag for i mine undersøkelser, tre respondenter fra en barneskole og tre fra en ungdomsskole. Begge skolene ligger i samme kommune. For å anonymisere respondentene blir alle omtalt som «han», og de har fått forkortelser som jeg vil bruke gjennom analysen: barneskolererespondentene har fått forkortelsene B1, B2 og B3, ungdomskolererespondentene har U1, U2 og U3 som forkortelser.

## 4.1 Læringskultur

I de følgende avsnittene vil respondentenes svar på spørsmål rundt emnet læringskultur bli presentert og analysert. Svarene blir gruppert i barnetrinn og ungdomstrinn, og noen delemner viser større forskjeller enn andre. I denne delen av empirien blir også resultatene fra arbeidet med artefaktene presentert.

### 4.1.1 Læring og lærerrolle

Læreres syn på elevenes læring og lærerrollen var egentlig organisert hver for seg i intervjuguiden, men de kom til å henge ganske nøye sammen under intervjuene. Fremgangsmåten blir som over; først barnetrinn, så ungdomstrinn og til slutt en sammenligning. På spørsmålet «Hva er læring?» kom der mange ulike svar.

#### **Barnetrinn**

Du har en avsender og en mottaker  
Du jobber praktisk og teoretisk for å bli komplett  
Det vi prøver på hver dag  
Det er når elevene tilegner seg kunnskap på forskjellig vis.

#### **Ungdomstrinn**

Kunnskap som et hvert individ kan klare å tilegne seg  
Vi er ulike og lærer ulikt  
Det er noe man tar til seg og som blir, og som blir liggende i hjernen og som får konsekvenser for det du tenker og gjør videre.  
Å lære å motta kunnskap og å tilegne seg den kunnskapen sånn at en har den kunnskapen

Figur 3.

Dette er utklipp fra de ulike svarene, og noe felles har de; de er ganske åpne. Respondentene hadde også det til felles at de så hvor komplekst begrepet læring er, det er ikke greit å sammenfatte i en kort setning. Hva som ligger i utsagnene ovenfor kan til dels sees opp mot læringsteori. Den grunnleggende forskjellen mellom å tenke «avsender og mottaker» sammen

med tilegnelse på den ene siden og å tenke «du jobber praktisk og teoretisk for å bli komplett» sammen med deltaking, belyser Sfards (1997) metaforer. Av alle utsagnene i figuren er det riktignok kun utsagnene «du jobber praktisk og teoretisk for å bli komplett» og «vi er ulike og vi lærer ulikt» som er tydelig i retning av deltakingsmetaforen.

#### *4.1.2 Hvordan skjer læring?*

Lærerne hadde mange forslag til hva læring er, de var mer entydige når det kommer til hvordan læringen skjer. Her var alle seks respondentene enige om at læring, det skjer hos elevene. Respondentene B2 og B3 snakket egentlig mest om hvor viktig motivasjonen var, og la mindre vekt på det spørsmålet var ute etter. En respondent fra barneskolen (B1) la vekt på kombinasjonen av teori og praksis. Alle respondentene fra ungdomstrinnet la vekt på bruk og øving som viktigste læringsmåte.

Dette spørsmålet kan også sees i sammenheng med spørsmålet om hvor viktig lærerne mener det er å legge til rette for læringssituasjoner som minner om situasjoner fra arbeidslivet. (B1) er her positiv til at en kombinasjon av teori og praksis ville gi godt læringsresultat, han er også bekymret for at skolen er for teoritung. Det samme er B2, som mener grunnen til at vi har en teoritung skole er at vi er i en prestasjonskultur, og at teorien av den grunn blir prioritert. Dette mener han er feil, det skulle vært mer praksis. To av barnetrinnets lærere er med andre ord positive til å få mer praksisrettet undervisning. Den tredje respondentene fra barnetrinnet var noe mer tilbakeholden, han (B3) mente de aller fleste elevene greier seg fint med klasserommet og de aktivitetene en kan drive der. Han så på mer praksis/yrkesrettet undervisning som noe for dem som trenger tilpasning.

Lærerne fra ungdomstrinnet er også litt uenige som gruppe, U1 og U3 mente det hadde vært fint med mer praksisorientert undervisning, at det ville gjøre lærestoffet mer tilgjengelig for den store gruppen elever, men de er også enige om at det på grunn av mangel på rom og ressurser ikke er gjennomførbart. U3 legger også til en interessant kommentar om at dersom man gjør noe annerledes, noe praktisk, får man også en del misbilligende blikk fra kollegaer, det er tilsynelatende ikke helt godtatt. Den tredje ungdomstrinns læreren, U2 sier det er greit at

elevene får en smakebit gjennom UTV (Utdanningsvalg), men han er redd for kommersialisering av skolen.

Det kan se ut til at flertallet av lærerne, på tvers av trinn, ønsker at læring skal skje på en mer praktisk rettet måte enn det som gjennomførbart i dagens skole. Den samme gruppen uttrykker enighet om at skolen med fordel kunne være mindre teoritung. Er der så noen forskjeller mellom trinnene på dette feltet?

#### 4.1.3 Læring som prosess

Er læring først og fremst er en individuell eller en kollektiv prosess? Her kom svarene veldig kontant hos respondentene, det var lite tvil å spore etter gjennomlytting av intervju:

Halvparten av respondentene, uavhengig av hovedtrinn sier at læring er både en kollektiv og en individuell prosess. 2 av 3 lærer på ungdomstrinnet mener den er begge deler.

Kommentarene fra barnetrinnet er som følger: *Begge deler, avhengig av personlighet, noen lærer best på egenhånd, andre er avhengige av andre(B1). Nei, nei, den er nå selvfølgelig individuell(B2). Jeg tenker at det er kollektivt, men du må jo selv være ansvarlig for det du skal lære (B3).*

På ungdomstrinnet ser man da også at bildet blir noe mer nyansert selv om svarene her var ganske klare: *Begge deler, vi jobber i sammen, men på individnivå vil elevene komme ulikt (U1). Begge deler, og veldig kollektivt (U2). Det er en individuell prosess, men det kan jo hjelpe med at det er mange som skal lære det samme, men det må på en måte være en individuell prosess til slutt(U3).* Det er interessant at ingen på ungdomstrinnet svarte at det bare var en kollektiv prosess.

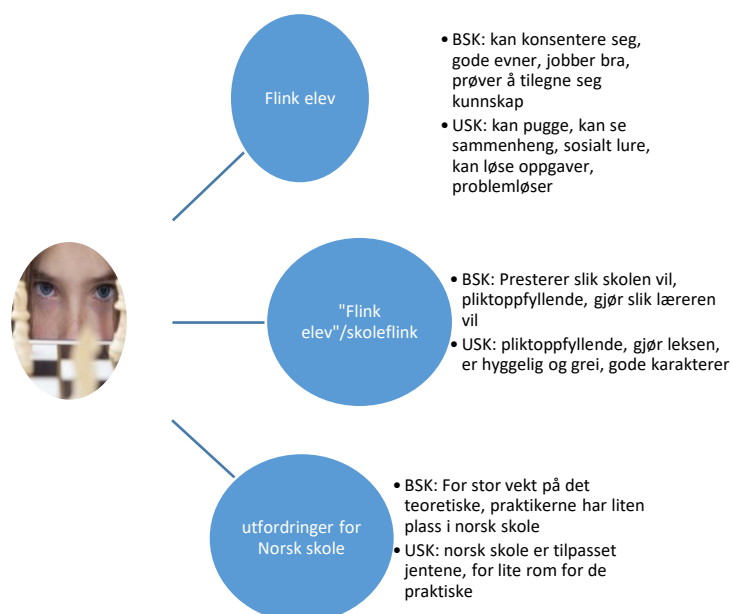
Videre fikk respondentene spørsmål om når man kan si at elevene kan stoffet. Tilsynelatende var lærerne ved de to hovedtrinnene ganske enige om hva det vil si å kunne noe, at det er mer enn å kunne gjengi noe, uttrykket «å kunne bruke det de har lært» ble sagt av alle informantene. Flere av informantene følte at det var vanskelig å være konkret eller å gi et entydig bilde, derfor ga de flere svar. For eksempel la en av respondentene (U3) fra ungdomstrinnet vekt på at elever kommer i alle kategorier, så selv om man ideelt sett vil at



alle skal kunne bruke kunnskapen og sette den i en sammenheng, så er det slik at noen aldri kommer lenger enn å gjengi, og at det skal vi faktisk være fornøyd med. Respondenten svarte altså ikke ut i fra hva han mente var en ønskesituasjon, men ut ifra det han oppfatter som realiteten. Fra barnetrinnet ble en annen synsvinkel belyst; hva man anser som ønskelig resultat avhenger også av hva man jobber med, noen ganger er målet at elevene skal kunne gjengi stoffet, det er ikke alt som har direkte bruksverdi utover det å kjenne til det.

#### 4.1.4 Flink elev

I mitt virke som ungdomsskolelærer har jeg ved noen anledninger stusset på hva vi som lærere legger i begrepet en flink elev, elevene kommer til ungdomsskolen med denne merkelappen på seg, noen ganger er det en elev som er flink til å jobbe og se sammenhenger, andre ganger er det en elev som er god til å pugge og som gjør alt læreren sier. Spørsmålet «Hva er en flink elev?» ser enkelt ut, på papiret. I intervjusituasjonen utløste det lange filosofiske utredninger fra flere av respondentene. Under er en figur som oppsummerer hovedtrendene i svarene, det kommer frem at respondentene skilte klart mellom en genuint flink elev og en «flink» elev.



Figur 4.

Hva er likhetene mellom respondentene fra de to hovedtrinnene? Alle la vekt på at den norske skolen har en utfordring, den favoriserer de «flinke pikene» og tar tilsvarende lite vare på praktikerne. Noe annet jeg fant interessant, var det skillet som fort kom mellom genuint flinke elever og skoleflinke eller «flinke» elever. Akkurat dette skillet forventet jeg å finne, men jeg hadde kanskje ikke trodd at alle skulle omtale det. Jeg hadde kan hende her en fordom om at dette var noe ungdomstrinns lærerne så tydeligere enn lærerne på barnetrinnet. På dette spørsmålet kom det også frem noen fordommer fra lærerne på ungdomstrinnet, som viser seg i følgende sitater: *«ja, jeg føler det er veldig sånn her fakta på mellomtrinnet, og så kommer de på ungdomsskolen for da skal de gjøre greie for, og forklare, og så klarer de ikke tenke, å bruke den kunnskapen de eier», «Jeg vet ikke hvordan de gjør det, om det er sånn ord – fyll inn i teksten, fyll inn det som mangler» (U1).*

Den samme respondenten (U1) stilte også spørsmål ved elever kan gå syv år på barnetrinnet, men først når de kommer på ungdomstrinnet ser lærerne at elevene må tilmeldes PPT. U2 ytret seg også litt fordomsfullt overfor barnetrinnets arbeid; *«Ja, jeg har alltid tenkt at i forhold til en del barneskolelærere så har jeg følt de er for barnslige å snakke med, snakker de sånn til ungene så stakkars unger.....ja for jeg tenker på noen av barneskolekulturene, de misliker jeg».* Også U3 kom inn på sitt forhold til barnetrinnet, om enn litt mer indirekte. Han hadde testet «klinkekulepedagogikk» på ungdomstrinnet og viste først stor overraskelse over at det virket, og sa: *«Ja, vi tenkte det var «sånn barneskolegreie», vi gidd ikkje prøve, ja, det er heilt utruleg, det var jo i niande klasse i fjor, ja, dei var heilt med på det».* Respondenten fremsto i situasjonen som genuint overrasket over at denne «barneskolegreia» skulle fungere på ungdomstrinnet. Dette måtte jeg bare ta med selv om det ikke var direkte svar på spørsmålet overfor, fordi det var så overraskende for meg at fordommene mot det andre hovedtrinnet skulle være ren «enveiskjøring». Jeg hadde nok tenkt at det skulle gå begge veier, men ingen av respondentene fra barnetrinnet sa noe som på noen måte kan tolkes som negativt eller nedsettende om ungdomstrinnet.

#### *4.1.5 Lærerenrollen*

Videre fikk respondentene spørsmål om hva som er lærerens hovedrolle i elevenes læringsarbeid; Legge til rette, eller være allviter? Her var det gjennomgående enighet: Læreren som allviter er forhistorie, lærerens rolle er å legge til rette for læring. På barnetrinnet ble det å motivere, å være kulturbygger og å skape gode relasjoner veldig vektlagt, på ungdomstrinnet ble også motivasjon trukket frem, i tillegg til at veiledning og planlegging (tid, rom) ble lagt mye vekt på. Det er interessant at alle respondentene drar frem det å motivere som det viktigste læreren gjør. Samtidig ser vi også et tydelig skille mellom de to hovedtrinnene på lærerne tenker om rollen sin; det er enorm forskjell på å være kulturbygger og relasjonsskaper fra barnetrinnsiden til å være veileder og den som planlegger tidsbruk og rombruk på ungdomstrinnsiden. Den ene gruppen har fokus på elevenes indre, den andre har tilsynelatende mer fokus på det praktiske rundt arbeidssituasjonen. Dette kan man se i sammenheng med spørsmålet om hva som kjennetegner den gode læreren. Her legger alle respondentene fra barnetrinnet vekt på at læreren skal være der for elevene, lytte, gjøre elevene trygge, oppmuntre det som er bra. Dette blir også vektlagt av lærerne fra ungdomstrinnet, men de legger i tillegg vekt på at den gode læreren er faglig dyktig (U1) og strukturert (U1, U2 og U3), og på å stille krav og gi tilbakemeldinger (U3). Det er viktig å legge merke til at alle respondentene, uavhengig av hovedtrinn, la vekt på den sosiale rollen til læreren, å være der for elevene og å lytte til det de har å si. Like fullt finner jeg det svært interessant at det er et skille mellom hovedtrinnene; ingen av respondentene fra barnetrinnet la vekt på faglig dyktighet eller strukturert hverdag, samtidig som alle respondentene fra ungdomstrinnet la vekt på mer enn den sosiale siden av lærergjeringen.

#### *4.1.6 Vurdering og testing*

Forskjeller mellom hovedtrinnene kommer også frem i neste spørsmål der tema er vurdering. Felles for alle respondentene er at de tenker fremover, med elevenes utvikling i fokus. Respondentene fra barnetrinnet ga følgende svar: Variasjon, flest mulig typer vurdering, med vekt på ikke bare fremovermelding (B1). B2 la vekt på fremovermelding og elevrespons, mens B3 (den eneste respondenten fra de laveste trinnene) la mest vekt på den daglige tilbakemeldingen i klasserommet B3. På barnetrinnet blir det brukt uketester som

vurderingsform. Disse har i hovedsak konkrete spørsmål, men respondentene la frem at de ulike trinnene løser det litt ulikt, noen har i alle fall som mål å gjøre spørsmålene videre etter hvert som elevene blir eldre. Utgangspunktet for spørsmålene på disse testene er målene på ukeplanen.

På ungdomstrinnet var naturlig nok karakterer omtalt, en av respondentene ga uttrykk for at det var negativt med karakterer for en del elever (U3). Alle var klare på at tydelige tilbakemeldinger var viktig. U3 mente vi er for dårlige på å fokusere på det positive, mens den andre U2 mente det var viktig å balansere det positive og det man kan gjøre bedre. Også ungdomstrinnet bruker tester etter hver plan (14 dager) for å sjekke hvorvidt elevene har jobbet godt nok og lært nok. Disse testene har også målene på ukeplanene som utgangspunkt, men testene består av både konkrete og mer åpne spørsmål. De ulike teamene har en viss grad av autonomi i forhold til hvordan de vil utforme testene, men ingen skal bruke testene til karaktersetting.

Når man har et spenn på 9 år, fra 2. til 10. klasse, finner jeg det naturlig at det er forskjell både på hvordan testene blir laget og på hvordan vurderingen blir gjennomført. Respondenten med utgangspunkt i 2 klasse (B3) vektla også at testingen ikke bare er viktig for å se hva elevene har fått med seg, men den bør også være slik at elevene blir motiverte, at de kjenner mestring. For å oppnå dette blir det gjerne nyttet oppgaver som elevene har løst i timene. Alle respondentene svarer også naturlig nok at testspørsmålene tar utgangspunkt i målene på arbeidsplanen. Respondentene ble også spurt om hva de tenkte om småtester generelt, ikke nødvendigvis uketester. Alle respondentene sa at de var med på å bruke uketester, og alle respondentene fra barnetrinnet var positive til bruk av korte tester generelt. U1 var negativ til det han omtalte som å «bombardere elevene med prøver», samtidig var de to andre respondentene fra ungdomstrinnet positive til bruk av småtester, men de tok forbehold. U2 mente det var greit i sammenheng med for eksempel sterke verb, faktakunnskaper som det er lurt å drille, mens U3 la vekt på at det kan hjelpe elevene å holde fokus. Begge mente dog at det er for tidkrevende til at en kan drive med det hele tiden. Den siste respondenten la også vekt på at det er et skille mellom å bruke småtester for å jobbe etter teorien om å bygge stein på stein og å bruke det for å holde fokus, i det siste perspektivet vil ikke småtestene kunne erstatte større prøver, de vil komme i tillegg.

Begge hovedtrinnene bruker altså uketester. Blant respondentene fra barnetrinnet var det tydelig viktig å sjekke at elevene hadde lært det de skulle før en gikk videre, mens bare en av respondentene fra ungdomstrinnet drog frem dette som et poeng (U3). Ingen av respondentene fra barnetrinnet drog frem tidsbruken som et poeng. I tillegg til det lærerne lager selv og mener det er fornuftig å bruke tid på, var flertallet av respondentene opptatt av at det foregår en del kommunalt og nasjonalt pålagt testing. Dette tar mye tid og som det er litt delte meninger om hvor stort utbytte man har av å drive med det. LUSing på barnetrinnet ble grundig omtalt som et prosjekt som er tidkrevende og gir lite, nasjonale prøver ble fremholdt som tidkrevende og ikke minst med på å gjøre skolen mer teoritung; man øver på det man blir testet på, følgen er mindre tid til praktiske ting.

Neste tema var om vurdering og vurderingsformer. En forskjell i måtene respondentene fra barnetrinnet og ungdomstrinnet uttrykte seg på når det gjaldt vurdering, er at lærerne på barnetrinnet brukte uttrykket fremovermelding mest, mens lærerne på ungdomstrinnet snakket mest om tilbakemelding, likevel med vekt på arbeidet fremover.

Barnetrinnsrespondentene jobber på ulike trinn innenfor 1-7, og det kommer frem at de jobber mot mindre målfokus og åpnere spørsmål etter hvert som elevene blir eldre. Likevel ser det ut til å være et sprang fra syvende til åttende klasse: Den største forskjellen mellom barnetrinn og ungdomstrinn ser ut til å være måten spørsmålene blir stilt; på ungdomstrinnet er det et poeng å stille ulike typer spørsmål på testen, et eksempel som ble gitt av en respondent (U1) var fra en uketest i åttende der emnet var geografi; først enkle spørsmål som hva er Richters skala, Hva er et episenter, og så et spørsmål Fortell alt du vet om jordskjelv. Her stoppet det opp for mange, de kom ikke på å sette i sammenheng det de hadde svart på spørsmålene forut. Respondenten stilte i denne sammenheng spørsmål angående hvordan det blir jobbet med denne problematikken på barnetrinnet, jamfør tidligere sitat: *«ja, jeg føler det er veldig sånn her fakta på mellomtrinnet, og så kommer de på ungdomsskolen for da skal de gjøre greie for, og forklare, og så klarer de ikke tenke, å bruke den kunnskapen de eier», «Jeg vet ikke hvordan de gjør det, om det er sånn ord – fyll inn i teksten, fyll inn det som mangler».*

#### 4.1.7 Forutinntatthet og stimulus-respons

Som ungdomsskolelærer kjenner jeg igjen denne tankegangen, en tankegang som kan oppfattes som ganske fordomsfull. I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært nødt til å ta et oppgjør med noen av mine egne fordommer, fordi respondentene mine ikke alltid har svart slik jeg hadde forestilt meg. Et eksempel på denne type spørsmål var: Hva oppnår en med bruk av oppsamling av poeng/klinkekuler eller lignende for eksempel til innbytte mot kosetime? Her kom det mange kontante svar, og noen gode sitater. Resultatet står i figur 5:

- Fem av seks lærere tror det fungerer (B1, B2, B3, U2, U3).
- Alle lærerne på barnetrinnet har brukt det
- En av lærerne på barnetrinnet fikk det ikke til å fungere, gikk i surr (B1)
- En av lærerne poengterte at det er ikke kulene elevene er ute etter, det som får det til å fungere er de gode ordene de får for innsatsen (B2)
- «De minste er så barnslige at de tror på det», sagt av lærer i andre klasse. (B3)
- De to av barnetrinnslærerne som hadde brukt det en del, sa det var et periodisk opplegg, ikke hele tiden. (B2, B3)
- En av lærerne på ungdomstrinnet hadde testet det, med suksess, i en vanskelig klasse, i en periode (U3)
- En annen av lærerne på ungdomstrinnet (U1) omtalte det litt foraktelig som «sånn barneskolegreie; det driver vi ikke med her».
- En tredje ungdomstrinnslærer mente det kunne være ok til kos, men «ikke som kommunistisk system, det høres litt businessaktig ut». (U2) Denne kommentaren ble utdypet med en illustrerende historie: «Det var en elev som spilte på elevkvelden en gang, veldig hardt og stygt på piano, men han skulle få sykkel hvis han gjorde det. Så du får ikke inn musikken da på den måten, du får gjennomført prosjektet ditt, men du får ikke inn musikken.»

Figur 5.

Jeg trodde i utgangspunktet at ingen lærere på ungdomstrinnet hadde befattet seg med denne typen fremgangsmåte. Ikke bare viste dette seg å være feil, men av dem som har prøvd det blir det også omtalt som noe som fungerer (dersom man ikke går i surr). At det skal fungere på ungdomsskoleelever var også et overraskende funn (U3), dette står i sterk kontrast til de to andre respondentene fra ungdomstrinnet sin holdning til dette. Kanskje er det ungdomsskolelæreres holdninger som må endres, ikke opplegget? Dette vil bli interessant å se

opp mot den aktuelle læringsteorien i drøftingsdelen. Jeg finner også reaksjonen fra respondent B2 interessant, det er ikke kulene barna er interessert i, det er de gode ordene de får for innsatsen. Jeg skulle gjerne fortsette å forske, og intervjuer elever. Det får bli et senere prosjekt.

#### *4.1.8 Dokumentanalyse*

Dette punktet i analysen handler om sammenligning av arbeidsplaner, altså dokumenter, og er med på å utdype læringssynet. Opprinnelig hadde jeg tenkt å sammenligne flere dokumenter; arbeidsplaner, verdiplattformer og tester. Noen dokumenter ble mer behandlet gjennom intervjuguiden enn andre, dette gjelder bruk av og utforming av mindre tester. Her fikk jeg gode svar på hvordan testene er utformet – om de har konkrete eller åpne spørsmål - uten å bruke dokumentene. Jeg hadde også tenkt å sammenligne verdiplattformene, men endte med å sammenligne hvordan verdiplattformene var blitt skapt, og hvordan de blir jobbet med, fordi dette vil kunne fortelle mer om hvordan ledelsen jobber med endringsarbeid. Teorien sier en del om hvordan jobbe med verdier i organisasjoner, så det vil kunne diskuteres i drøftingsdelen. Det spennende her blir å se hvordan måten arbeidet har blitt gjennomført på opp mot teoriene om hvordan det skal gjøres.

Sammenligningen av arbeidsplanene kommer her. Det jeg vil se på er utviklingen fra femte til og med tiende klasse. Jeg tar for meg fagene matte, engelsk og samfunnsfag for å se på følgende problemstillinger:

- Hvordan er målene utformet? Er de åpne eller konkrete?
- Er der mer enn ett nivå på planen?
- I tilfelle; hvordan blir det differensiert? Gjennom ulike oppgaver eller gjennom flere oppgaver?

For at materialet skulle bli håndterbart, har jeg valgt å sammenligne alle seks klassetrinnene de samme ukene: 1-4 i 2017. For å få litt størrelse på grunnlaget, har jeg skaffet til veie planer fra de seks aktuelle klassetrinnene på de to skolene, i tillegg har jeg samlet planer for de samme trinnene fra min egen skole, her bare fra uke 3 og 4. For enkelhets skyld blir skolene

omtalt som B-skole (den rene barneskolen), U-skole (den rene ungdomsskolen) og egen skole (en 5-10-skole).

Det er naturligvis et ganske lite materiale å trekke konklusjoner ut i fra, men noen antakelser kan en gjøre likevel. En ting jeg ser som jeg finner interessant, er at mattefaget har noe felles for alle seks årskullene (med unntak av tiende ved U-skolen): målene er konkrete. Dette er gjerne naturlig i et fag som matte, men det er likevel interessant fra min synsvinkel. Måten det blir laget nivå på i mattefaget er også interessant, gjennom hele mellomtrinnet på egen skole blir det laget to nivå gjennom at alle gjør de samme oppgavene, mens nivå to består i å gjøre litt flere oppgaver. På B-skolen har de i de aktuelle ukene brukt bare ett nivå i matematikk, en plass (5ab uke 4) står noen oppgaver i parentes, for de som måtte ha lyst til å gjøre noe ekstra. På ungdomstrinnet blir arbeidet i matematikkfaget delt i to nivå (U-skolen) eller tre nivå (egen skole), og disse blir skapt gjennom å gi elevene oppgaver av ulik vanskegrad. Planen for tiende klasse (egen skole) presiserer dessuten at de som jobber på nivå tre og trenger mengdetrening må gjøre oppgavene på nivå to også, U-skolen har en rubrikk for ekstra oppgaver uavhengig av nivå gjennom hele ungdomsskolen. Hva kan være grunnen(e) til denne forskjellen mellom barnetrinn og ungdomstrinn?

Også i engelsk er målene ganske konkrete. Det er derimot ikke like lett å se et tydelig mønster for mellomtrinnet og et for ungdomstrinnet. På egen skole har femte klasse to nivå, skilt på mengde, sjette har ett nivå, syvende har to nivå, skilt på mengde og innhold. På B-skolen har arbeidsplanene bare ett nivå uansett fag. På egen skole har åttende klasse to nivå, skilt på mengde på gloser, niende har to nivå skilt på mengde, og type oppgaver og på ulike gloser, tiende har ett nivå. På U-skolen har alle tre trinnene konkrete mål, og deler inn i tre nivå, der innholdet er den store forskjellen, mengden ser ut til å være lik.

I samfunnsfag ser jeg at alle klassene på mellomtrinnet på egen skole enten har ett nivå (5 klasse) eller to nivå (6 og 7 klasse) som er identiske i uke 3 men som skiller på mengde i uke 4. B-skolen har av en eller annen grunn ikke samfunnsfag på planen i sjette klasse, de andre to klassene på mellomtrinnet har konkrete mål og ett nivå på planen. På egen skole har åttende to nivå, skilt på mengde, niende to nivå skilt litt på mengde og litt på innhold og tiende har bare ett nivå. På U-skolen har åttende og niende to nivå, noen ganger like, andre ganger skiller det på innhold, tiende har to nivå og skiller på innhold. Målene i samfunnsfag gir følgende bilde:



På mellomtrinnet på egen skole blir det bare benyttet konkrete mål, på ungdomstrinnet er bildet noe annerledes. Åttende har få men ganske åpne mål, niende har en del mål, de er formulerte slik at de kan være både åpne og konkrete, det mangler rett og slett verb i dem. Tiendeklasseplanen har få, store og åpne mål. På U-skolen har åttende konkrete mål, niende har en blanding av åpne og konkrete, tiende sine mål er mest åpne. Planene antyder også en forskjell mellom de to ungdomsskolene; på egen ungdomsskole blir to nivå kreert både gjennom merarbeid og gjennom ulikt innhold, på U-skolen blir forskjellige nivå skapt gjennom ulikt innhold.

Engelsk skiller seg i bruken av nivå ut som det faget det er vanskeligst å si noe entydig om, der er ikke noe mønster for hvert av hovedtrinnene. Dette kan naturligvis ha noe med fagets egenart å gjøre, men det er interessant å se at lærerne lager planer der de skiller nivåene ved hjelp av mengde gloser. Også samfunnsfaglærerne bruker til dels denne taktikken, men her er det en tydelig forskjell på mellomtrinn og ungdomstrinn når det kommer til målformulering. Derimot blir det gjennom engelskplanene, på samme måte som for samfunnsfag antydte en forskjell mellom de to ungdomsskolene: på egen ungdomsskole blir det, dersom det bli laget to nivå, gjort til dels gjennom å gi mer arbeid. På U-skolen derimot, blir nivåene også i engelsk skapt gjennom å gi andre typer oppgaver.

## 4.2 Organisasjonskultur

Det andre delemnet jeg vil presentere, er «Læreres syn på organisasjonskultur og leders mulighet for endring av kulturen på arbeidsplassen». Intervjuguiden var organisert slik at disse to spørsmålsgruppene var i hver sin ende av intervjuene, for at ingen av de involverte skulle komme til å blande sammen *arbeidsplasser generelt* og *egen arbeidsplass*. I denne delen av arbeidet ser jeg det som interessant å se disse i sammenheng. Flere av respondentene så også denne linken, uten å miste oversikten over hva som var generelt og hva som var spesifikt egen arbeidsplass. Først vil jeg ta for meg hva barnetrinnsrespondentene som gruppe hadde som hovedpoeng, og kort om hva de var uenige om. Deretter vil det samme bli gjort med resultatene fra ungdomstrinnsrespondentene, og til slutt vil jeg forsøke å se disse resultatene opp mot hverandre.

#### 4.2.1 Hva er organisasjonskultur?

Respondentene fra barnetrinnet mente at kultur var det uformelle, gjerne omtalt som «det som sitter i veggene». Samtidig mente også to av tre respondenter at det formelle, hvordan regelverket er oppbygget og skoledagen organisert, påvirker kulturen sterkt. De samme respondentene mente at ledere generelt ville ha varierende grad av påvirkningsmulighet på kulturen på arbeidsplassen. B1 mente at ledere absolutt har påvirkningsmulighet, de to andre tok forbehold, de mente at leder måtte ha både tid og interesse for å sette i gang et slikt arbeid hvis det skulle ha mulighet til å lykkes. På samme spørsmål, men denne gangen spesifikt rettet mot egen arbeidsplass, svarer to av barnetrinnsrespondentene at lederen har mulighet til å gjennomføre endringsarbeid, en av respondentene tror ikke det er mulig. To av respondentene ved barnetrinnet fremholdt at de var et godt voksent kollegium, som var med på endringer, men bare dersom de så nytteverdien av dem og forutsatt at endringen ikke ville medføre merarbeid. Respondenten B2 var negativ til lederens mulighet til å gjennomføre endringer, og hadde en forklaring på hvorfor dette ville være vanskelig: «Vi er tenkende individ og vi er følende individ. Og lærere, de er jo ikke enkle, det er jo en grunn til at vi har valgt dette yrket. Det at vi tenker. Og skal du lede et tenkende menneske, det er ikke enkelt».

To av ungdomstrinnsrespondentene la i sine svar vekt på det uformelle, det som «sitter i veggene», og sjargongen og åpenheten, f.eks. for å dele gode opplegg. Den tredje respondenten la mest vekt på de systemene som ligger der, som styrer hverdagen i skolen. I forhold til leders påvirkningsmulighet var respondentene ved ungdomstrinnet svært positive til leders endringsmulighet, både på generelt grunnlag, og i forhold til egen arbeidsplass. En av respondentene konkretiserte hvordan han mente en leder må gå frem: «Ledelsen må gjøre mot oss slik vi gjør med elevene; de må snakke med oss, lytte og løse utfordringer sammen» (U2).

Hva kan man lese ut av dette? Ungdomstrinnsrespondentene er samlet sett positive til lederens mulighet til å påvirke kulturen på arbeidsplassen, mens barnetrinns lærerne i denne studien var noe mindre positive i forhold til hva leder, både egen leder og leder mer på generelt grunnlag kan klare å utrette. Det er to forbehold som er viktige å ta i denne sammenhengen; tallet på respondenter var lite, og det er dessuten slik at dette er lærernes syn på hvilke muligheter

lederne har. Lederne er ikke blitt spurt om hva de selv mener. Jeg var i denne sammenhengen ikke ute etter hva lærerne vet, men hva de tror.

#### *4.2.2 Kultur på arbeidsplassen*

Dersom vi går videre til hva respondentene mente om kultur på arbeidsplassen, så var dette første spørsmålet av generell art, ikke tenkt spesifikt om deres egen arbeidsplass, det kommer senere. Flest respondenter fra barnetrinnet valgte å ta med både det formelle og det uformelle, ungdomstrinnsrespondentene fordelte seg med to respondenter på det uformelle og en på det formelle. Dette kan med mitt materiale tolkes som at respondentene fra barnetrinnet var mer åpne for at kultur var både det organisatoriske og det uformelle, mens respondentene fra ungdomstrinnet var mer bastante eller kompromissløse i dette spørsmålet. Dersom man ser svarene som en samlet gruppe, ser en at fem av seks tenker på det uformelle som kulturen på arbeidsplassen, men samtidig har halvparten av respondentgruppen (tre av seks) svart at de (også) forbinder kultur med det formelle, det organisatoriske rammeverket på arbeidsplassen. Med det uformelle mente de hvordan lærerne jobber sammen, om de deler på opplegg, er sammen på fritiden eller hvilken tone de har på arbeidsplassen. Dette ser ut til å være ganske viktig for mange, ettersom de la mye vekt på det.

For å få et videre bilde av hva respondentene legger i ordet kultur, fikk de også spørsmål om hva de mente kjennetegner kulturen på egen arbeidsplass. Barnetrinns lærerne mente de jobbet på en skole der nye folk ble tatt godt imot, at der er en kultur der det er lov å feile, men at det også er en kultur for å gjøre en grundig jobb, det blir lagt mye arbeid i planlegging. På den mer negative siden nevnte respondentene at der er lite fornying på arbeidsplassen, der er endringsvilje, men ikke for enhver pris.

Barnetrinnsrespondentene fortalte videre hva de la i uttrykket «Slik gjør vi det her hos oss», her la de vekt på det som sitter i veggene, de uskrevne reglene på godt og vondt, disse reglene som de mente det tok tid å finne ut av. De la også vekt på at det var takhøyde og rom for å feile i forhold til disse uskrevne reglene. Kollegiet på barnetrinnet er et erfarent kollegium, og respondentene var oppmerksomme på at dette preger hvordan de gjør ting, det er ikke lett å endre arbeidsmåtene, men samtidig mener de å ha en kultur for å gjøre en god jobb og for å ta

vare på hverandre. Som vi ser korresponderer beskrivelsene av «Slik gjør vi det her hos oss» mye med svarene de ga på hva de mener karakteriserer kulturen på egen arbeidsplass.

Lærerne svarte samstemmig ja på at det går an å endre kulturen, de var også enige om at det tar tid, men de var ikke samstemte om hvordan det skulle gjennomføres. Fra barnetrinnet kom kommentaren at ledelsen kan gjøre noe med kulturen dersom de mener det er viktig OG de har tid til det, og tid er noe en leder ikke har mye av.

Ungdomstrinns lærerne mente å ha en kultur som ga rom for alle, en kultur for åpne dører til ledelsen og at alle er med og diskuterer hvordan skoledagen skal være. De negative utsagnene gikk på dette med endring og dannelsen av sterke undergrupper innad i kollegiet; ikke alle ønsker endring, det blir beskrevet som en viss motstand i kollegiet, og uttrykket «å leve sitt eget liv» ble brukt om enkelte grupperinger, også om trinn. Ungdomstrinnsrespondentene fikk også spørsmålet om hva de la i uttrykket «Slik gjør vi det her hos oss». De vinklet svarene noe annerledes enn barnetrinns lærerne, alle respondentene fortalte om hvordan skolen har jobbet frem felles regler og gjøremåter på en del felt. Blant annet har de laget felles regler for hvordan den gode timen skal gjennomføres, men to av tre respondenter fortalte om hvordan enkelte likevel ikke gjør det som er blitt avtalt, men fortsetter som de alltid har gjort.

Ungdomstrinns lærerne hadde ganske konkrete forslag til metoder en leder kan benytte seg av for å endre kulturen: to respondenter fremholdt at en leder kan, gjennom egen væremåte endre kulturen. Eksempelvis kan lederen gjennom å vise åpenhet og vise at han hører på kollegaene sine skape en trygg kultur. Den tredje respondenten (U2) mente at lederen egentlig må tenke som en lærer bør i klasserommet, en må være åpen for innspill.

For å starte med det som fremstår som likt; alle respondentene omtalte det som negativt ved kulturen på egen arbeidsplass at der var en viss motstand mot endringer i kollegiet. Dette står i kontrast til hva lærerne mente var leders mulighet til å gjennomføre endringer. Spesielt gjelder dette for ungdomstrinnet, der alle respondentene mente lederen hadde en god mulighet til å gjennomføre endringsarbeid. Av negative utsagn er det også interessant at ungdomstrinnsrespondentene trekker frem undergrupper i kollegiet som noe negativt, samlet svarte alle respondentene JA på spørsmålet om det kan identifiseres undergrupper på din arbeidsplass. Barnetrinns lærerne hadde lite negativt å si om dette, unntaket er B3 som hadde opplevd å måtte være med på prosessen med å flytte en kollega som ikke klarte å tilpasse seg

en – for ham – ny gruppe, en gruppe som var veldig sammensveiset og vanskelig å komme inn i utenfra.

De positive utsagnene til lærerne viser at de to gruppene har valgt å vektlegge ulike ting. Barnetrinns lærerne legger vekt på å vise hvordan lærerne har det sammen og hvordan de jobber, ungdomstrinns lærerne trekker frem ledelsen og hvordan lærerne samarbeider med denne som viktige sider ved kulturen. Et spørsmål jeg ikke fikk svar på var hvorfor ungdomstrinnsrespondentene ikke vektla å snakke om at de har kultur for å jobbe godt? Det føles også riktig å påpeke at skolene ligger i samme kommune, at kommuneledelsen er svært opptatt av resultater på alle typer undersøkelser og prøver, og at skoler blir satt opp mot hverandre. Andre steder i intervjuene er flere respondenter, både fra barnetrinn og ungdomstrinn inne på problemstillingen med arbeidspress og resultatpress, selv om det ikke var et spørsmål i intervjuguiden.

#### *4.2.3 Kan kulturen endres?*

På tilleggsspørsmålet om kulturen kan endres gjennom logoer, slagord eller lignende, var svarene til alle respondentene i samme kategori: Nei, man kan ikke endre kulturen gjennom slagord eller logoer alene. Skal man bruke en plakat eller en logo i et endringsarbeid, må man også jobbe med innholdet i fellesskap. Plakaten alene vil ikke gjøre noe med holdningene til folk, den kan i beste fall være en påminnelse om det arbeidet man har vært med på.

#### *4.2.4 Stabil, utviklingsorientert eller motsetningsfylt arbeidsplass?*

Respondentene fikk også spørsmålet: Vil du hovedsakelig karakterisere din arbeidsplass som stabil, utviklingsorientert eller motsetningsfylt? Lærergruppene på de to hovedtrinnene svarte likt på dette spørsmålet, en fra hvert hovedtrinn mente arbeidsplassen var hovedsakelig stabil, de to andre mente arbeidsplassen var både stabil og utviklingsorientert, ingen mente de jobbet på en skole som kan karakteriseres som motsetningsfylt, ingen ville heller karakterisere arbeidsplassen sin som hovedsakelig utviklingsorientert. En av respondentene fra barneskolen (B2) kom med følgende forklaring: «Ja, det er ikke noe negativt med alt dette her, vi er nå

*utviklingsorientert stabile, vi hopper ikke, vi er ingen kenguruskole, det er vi ikke, vi drar litt på det, sånn litt det er ingen grunn til å skynde seg, vi er i Xxx (region)».*

#### 4.2.5 Undergrupper i organisasjonen

Jeg har tidligere nevnt at alle respondentene, uavhengig av hovedtrinn, svarte ja på at de kunne identifisere undergrupper på egen arbeidsplass, også hvorvidt de mente dette var et problem eller ikke. Jeg ønsker her å gå noe dypere inn i dette, fordi det kom frem en del spennende materiale i intervjuene. Kjernen med å skrive denne oppgaven, var å finne ut om det er forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn i læringskultur og endringskultur. Alle respondentene fra ungdomstrinnet kom inn på det samme temaet; de har i seinere tid hatt et skifte, både i ledelse og tydeligvis i kultur. U2 har jobbet lenge ved den samme ungdomsskole og vært vitne til en radikal endring. De to andre har ikke jobbet på samme skole i like mange år, men de har fått med seg endringene. Disse kommer tydelig frem i arbeidet med spørsmålet om undergrupper, og hvordan ledelsen kan nytte disse eller i alle fall må være oppmerksomme på dem. Tidligere hadde en gruppe kollegaer ved denne ungdomstrinnet faste plasser på pauserommet, plasser med navnelapper over stolene. De samme kollegaene hadde jobbet sammen lenge og støttet hverandre i det meste, inkludert å gjøre som de selv ville uavhengig av hva ledelsen hadde bestemt. Endringen med ny ledelse kan illustreres med følgende fra respondent (U3) fra ungdomstrinnet:

*En liten historie fra ungdomstrinnsrespondenten handlet om noe tid etter skolen hadde fått nye ledere og fikk brynt seg skikkelig på en gruppe som lenge hadde fått gjort som de ville. Lederen la frem en ny måte å gjøre noe på og hørte «Kari» si til sin gruppe at «Ja, det gjør vi no med som vi vil», hvorpå lederen gikk bort til «Kari» og sa at «Hvis du ikke gjør som jeg sier i denne saken har du ikke jobb her lenger». Dette hadde åpenbart gjort stort inntrykk på respondenten.*

I etterkant ble pauserommet pusset opp, og sittedmønsteret brutt opp. Det kan kanskje tenkes at dette var bevisst fra ledelsen, at de så at her måtte noe gjøres for å bryte negative baner. Ut i fra at alle respondentene fra ungdomstrinnet kom med beskrivelser av hvordan hverdagen

hadde endret seg med en ny ledelse, kan en anta at det faktisk er mulig for en ledelse å gjøre endringer i forhold til kultur på arbeidsplassen, dette vil bli diskutert opp mot teori i drøftingsdelen.

Med dette som utgangspunkt skulle en muligens tro at i alle fall lærerne fra ungdomstrinnet ville finne det greit å uttale seg om egen leders bevissthet i forhold til å gjennomføre endringsarbeid. Men det viste seg å være vanskelig, det ble enten historier slik som den med møbleringen på pauserommet, eller så mente respondentene selv at det ble synsing. Alle lærerne stilte seg tvilende til om de kunne si noe sikkert om hvorvidt egen leder var bevisst undergrupperinger og om han eventuelt hadde noen strategi for å få kollegiet til å jobbe i samme retning.

#### *4.2.6 Arbeid med verdiplattform*

Teori sier en del om hvordan leder skal gå frem for å oppnå at hele kollegiet jobber sammen. Derfor fikk respondentene en gruppe spørsmål som gikk på felles arbeid som var blitt gjort på skolene. Jeg vet at alle skolene i kommunen skal ha en verdiplattform, det jeg ville vite noe om var hvorvidt denne var kjent for lærerne, om de hadde vært med å arbeide den frem og om den ble tatt frem jevnlig for å holdes ved like i bevisstheten. Jeg fant det interessant å se at alle lærerne svarte ganske likt. Alle var enige i at skolen de jobbet på har en verdiplattform med felles kjerneverdier, men ingen kjente innholdet i detalj. Alle svarte at kjerneverdiene hadde blitt jobbet frem over tid, og at de hadde skolens «slagord» på offentlige papirer, men at det ikke fantes en visualisering på vegg noe sted. De var enige i at selve arbeidet med å skape kjerneverdiene kunne ha noe for seg, at man gjennom et slikt arbeid kan påvirke holdningene til de som jobber på plassen. På spørsmål om den ble tatt frem jevnlig kom det en del spennende kommentarer:

*(B2): «Ja, «en god skole for alle». Hva mer trenger en? Jeg synes jo at den er veldig god, vi kan verdiene og vi trekker de frem. Hva er det det heter her i kommunen? Menneskene i sentrum? Er det det i kommunen, eller hva? Ja, kjempefint, føler det hele tiden! (litt ironisk tonefall). Vi er i sentrum, jobb mer! Det er sånn NASA-opplegg, raskere, fortere og så gjør det billigere. Raskere sant, dermed så klarer du ingenting. Hei og hå».*

Den samme respondenten utdypet også hvorfor han mente det var nødvendig for en leder å sørge for at arbeidet ble tatt frem igjen jevnlig, at det ikke var nok å lage noe ferdig og sette opp en plakat med resultatet på: *«Nei, vet du hva, nei, det er noe som sier «blind i eget hus». Og det tror jeg virkelig at en blir, hvis ikke du snakker om det og holder det levende, det er vel mer det at det blir statisk, at det blir ikke til noe, du vet; sånn gjør vi det her, ferdig med det. Da er vi helt sikker, at vi ikke trenger endre oss. Og så gidder du ikke. «Det var et fint bilde» tenker du».*

Denne respondenten gir et litt mer nyansert bilde av arbeidet med kjerneverdiene, ja, de blir tatt frem igjen jevnlig, og det mener han at det skal, ellers mister det verdien, men samtidig går det frem at respondenten også er litt oppgitt over kommunen sine egne kjerneverdier. Respondentene på ungdomstrinnet viste ikke like mye følelser verken for eller imot arbeidet med kjerneverdier. U3 mente de jobbet mest med å utvikle disse indirekte, de jobber med resultatene fra elevundersøkelsen, for å forbedre seg der, heller enn å finslipe på ordlyden i kjerneverdiene. En annen respondent (U2) viste til at arbeidet hadde vært gjort så grundig for noen år siden at det strengt tatt burde være noe som «lå der», som etikk fra religion, det skulle ikke være nødvendig å jobbe mer med det. Dette siste finner jeg interessant både fordi det står i kontrast til det respondentene fra barnetrinnet mente, men også fordi det stemmer dårlig med teori som går på hvordan endre holdningene eller kulturen på en arbeidsplass. Den siste respondenten fra ungdomstrinnet hadde sterke meninger om tidsbruken til kollegiet, hva får man igjen for å jobbe med kjerneverdier?: *«Ja, jeg bare tenker, hvorfor jobber vi med slikt? Vi bør heller bruke tid på noe sosialt som vi kan bygge utenom, at en gjør ting sammen utenom arbeidstiden er mye bedre».*

Jeg finner det også interessant at ingen kunne gjengi noe fra kjerneverdiene fra egen arbeidsplass. Begge hovedtrinnene har «slagord» som skal oppsummere det grunnleggende i disse, men ingen klarte å huske dette ved første forsøk. Samtidig, når de fikk litt tid til å tenke på det, så kom hovedinnholdet i kjerneverdiene relativt lett. I drøftingen vil jeg som sagt se disse resultatene opp mot teori om hvordan ledere skal gå frem, hva kan dette fortelle om lederne på skolene, kan det utdype det lærerne har hatt å si om lederne sine? Respondentene fikk også direkte spørsmål om hvordan lederne deres la til rette for utviklingsarbeid, jeg tenker da i denne sammenheng at det å jobbe med kjerneverdier kan karakteriseres som



nettopp utviklingsarbeid. Alle lærerne, uavhengig av hovedtrinn la også vekt på at ethvert endringsarbeid blir lagt frem på en saklig måte, på fellesmøter. Det er åpenhet for diskusjoner og innspill, men da helst i ordnede former gjennom for eksempel team. Samtidig var de også samstemte i at tidsbruken i skolen er den store bremsen i utviklingsarbeid, det kommer stadig nye ting inn som skal gjøres, men ingen ting blir tatt vekk, B2 mente at den viktigste rollen til ledelsen var å skille klinten fra hveten, noe må ut. Fra ungdomstrinnet kom noen interessante synspunkt som jeg vil ta med her;

*«Nei, jeg (U2) har ikke snappet opp problemer i den (Verdiplattformen), på vårt team var det diskutert når det var ting, og det var sagt god kritikk av den..... Det er noe med for det første å måtte få datatingene i voksenalder, ....de av oss som var med på det (datakortet) vi slapp den der veggen der, men andre som er yngre enn meg sleit og hadde agg mot alt som kom på data. En av mine tidligere kollegaer, hun sa faktisk da hun sluttet da det kom, hva var det siste som kom, Skolearena, da ble det for mye for henne.... Og så er det litt det vi er vant til, vi har hatt konflikter og lærerkamper, og har til og med måttet sagt nei, dette går ikke og så slått oss sammen mot toppen. Så det har vært tyngre før – la meg si det sånn. For jeg har følt, jeg tror faktisk den observasjonen er felles for mange, at de nyutdannede nå, som er født med data i hånden holdt jeg på å si, for de er det ikke noe problem i det hele tatt. ....Men de holder på å jobbe seg i hel, det har skjedd nå at folk i 30årsalderen med små barn blir utbrent, men det skjedde ikke før, men jeg tror vi jobbet like mye. Men jeg tror det er kommet flere arbeidsoppgaver. Men det som er svar på det spørsmålet ditt er at folk, nå mest jenter da, lydige og skoleflinke snille jenter som er kommet inn sant, i skolen, og de er forbausende lite opposisjonelle eller kritiske, etter mitt syn, det er jo det du spør om, og det synes jeg på en måte er litt skummelt altså».*

Dette ganske lange sitatet oppsummerer mye av stemningen på ungdomstrinnet; de har hatt sine kamper mot ledelsen når det har kommet nye ting, men at det er blitt rolig, i denne respondenten sin fremstilling nesten for rolig, de nye unge er for ettergivende og jobber mye. Ingen av respondentene fra barnetrinnet var inne på emnet lærerkamper, motstand mot ledelsen eller endring i hvordan unge jobber nå i forhold til tidligere. De tok opp emner som hvordan lærerne kan påvirke ledelsen i et endringsarbeid, at man kan komme med innspill i prosessen og slik påvirke ledelsen.

### 4.3 Oppsummering

1. *Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinnet arbeider på og ungdomstrinnet arbeider på?*

Det kan se ut til at flertallet av lærerne, på tvers av hovedtrinn ønsker mer praktisk rettet læring, og sier at læring er både individuelt og kollektivt. På ungdomstrinnet legger de mest vekt på det individuelle. Elevene kan stoffet når de kan bruke det. Der er et skille mellom flink elev og skoleflinke elever. Der er en antydning til at ungdomstrinns lærerne har fordommer mot barnetrinns lærernes kunnskapssyn. Barnetrinns lærerne har mest oppmerksomhet rettet mot elevene og deres motivasjon men ikke mot faglig dyktighet. Ungdomstrinns lærerne hadde også mye vekt på elevene og deres motivasjon, men også mot det praktiske og det faglige. Bruken av testing tilsier at barnetrinns lærerne tenker mer i tråd med tilegnelsesmetaforen enn ungdomstrinns lærerne. Barnetrinns lærerne snakket mest om fremovermelding, ungdomstrinns lærerne snakket mest om tilbakemelding, likevel med vekt på arbeidet fremover. Arbeidsplanene viser en tendens i retning av at det tenkes mer i tråd med tilegnelsesmetaforen på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet, men med faglige ulikheter.

2. *Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk i barnetinn og ungdomstrinn?*

Alle respondentene fra barnetrinnet mente at **kultur**, det var det uformelle, «det som sitter i veggene». Meningene var delte om hvorvidt en leder kan påvirke kulturen, både generelt og i forhold til egen arbeidsplass. Kollegiet er voksent, og vurderer hvilke endringer det vil være med på, de er temmelig kritiske. Skolen tar godt imot nye, det er lov å feile, men man skal gjøre en grundig jobb. Lærerkamper og motstand mot ledelsen var ikke tema, derimot mente de at ledelsen kan påvirkes underveis. Også ungdomstrinns lærerne mente at kultur er det uformelle, det som «sitter i veggene», men også systemene. Leders påvirkningsmulighet er god, både på generelt grunnlag, og i forhold til egen arbeidsplass. Kulturen deres gir rom for alle, en kultur for åpne dører til ledelsen og at alle er med og diskuterer hvordan skoledagen

skal være. De har (hatt) sterke undergrupper, men de har i seinere tid hatt et skifte, både i ledelse og tydeligvis i kultur. Det har vært større kamper før, er nesten for rolig nå.

Ungdomstrinns lærerne viste negativ eller nedsettende omtale av barneskoler generelt, ikke spesifikt den skolen de får sine elever fra.

*3. Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn eller ungdomstrinn, eller hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?*

Noen forskjeller kan trolig tilskrives forskjellige skoleslag. Dette kan gjelde funn i arbeidsplanene, det er kanskje naturlig at det er mer konkrete mål på planene i de lavere klassene? Sammenligningen av arbeidsplanene viser at i det i engelsk på mellomtrinnet blir benyttet merarbeid for å skape nivåforskjeller, denne forskjellen i å organisere arbeidet antar jeg henger mer sammen med kunnskapssyn og læringssyn som innarbeidet kultur – slik gjør vi det her hos oss, det kan vanskelig tilskrives ulike hovedtrinn. Forskjell i holdninger kommer frem flere steder, for eksempel når lærerne på ungdomstrinnet snakker generelt nedlatende om systematisk bruk av belønning («klinkekulepedagogikk», eller stimulus-respons i system).



## Kapittel 5. Drøfting; møte mellom empiri og teori

### 5.1 Oversikt

I denne studien er formålet først og fremst å kartlegge om det finnes forskjeller i læringskultur og endringskultur mellom lærere fra ungdomstrinn og lærere fra barnetrinn.

Hovedproblemstillingen i arbeidet har vært: ***Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?***

I arbeidet med intervjuene har jeg brukt tre forskningsspørsmål:

1. Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinnet arbeider på og ungdomstrinnet arbeider på?
2. Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk barnetrinn og ungdomstrinn?
3. Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn eller ungdomstrinn eller med hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?

For å holde en struktur på arbeidet, velger jeg å ta utgangspunkt i funnene jeg har gjort i intervjuene og artefaktene, og arbeidet med analysen av disse. Jeg tar ett perspektiv om gangen og ser det fra de vinklingene som det teoretiske materialet gir meg muligheter til. Dette betyr at jeg først ser på hva slags læringskultur som kommer til uttrykk, her vil jeg bruke Sfard (1997) sine metaforer for læring. Deretter vil jeg se på hva som karakteriserer endringsarbeidet ved de ulike skolene og se dette i sammenheng med organisasjonsteorien jeg presenterte i teorikapitlet. Til slutt vil jeg på bakgrunn av valgte teoretiske rammeverk, artefaktene og intervjuene prøve å se om eventuelle forskjeller kan tilskrives hovedtrinn, eller om det er ledere med ulik tilnærming som er utgangspunktet for ulikhetene.

## 5.2 Læringskultur

Det første jeg vil drøfte er hvordan læringssyn i arbeidsplaner og tester harmonerer med respondentenes syn på læring, og hvordan lærerrollen henger sammen med læringssynet (kapittel 5.2.1). Videre vil jeg i kapittel 5.2.2 se på om handlingsrommet bestemmer arbeidsformene til lærerne, i kapittel 5.2.3 ser jeg på den gode læreren, og til slutt i delkapitlet (5.2.4) vil jeg summere opp hovedlinjene.

### *5.2.1 Arbeidsplaner og tester– kontrast mellom tilegnelse som læring og deltaking som læring?*

*Planer og tester blir antydningvis laget noe mer i tråd med tilegnelsesmetaforen på barnetrinnet og med deltakingsmetaforen på ungdomstrinnet. Intervjuene viser en læringskultur noe mer i tråd deltakingsmetaforen på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.*

Dette er et hovedfunn og vil være med gjennom hele delkapitlet om læringskultur. Analysen av læringssynet bygger på Sfards (1997) metaforer for læring. For å hjelpe leseren til å forstå hvordan jeg tenker, tar jeg her frem igjen Bråthens (2006) presentasjon av disse. Jeg har fjernet variablene jeg ikke bruker, og har i stedet satt inn styringsfilosofiene NPM og WOG, fire beskrivelser av kultur i organisasjoner samt en oversikt over resultat for arbeidsplaner og tester. I dette delkapitlet vil de begrepene som er merket blått bli omtalt, de grønne blir omtalt i delkapittel 5.3

<b>Tilegnelsesmetaforen</b>			<b>Deltakingsmetaforen</b>
Tilegnelse av noe		<b>Læring</b>	Bli en deltaker
Informator, hjelper, formidler		<b>Lærer</b>	Ekspertdeltaker, bevarer av praksis/diskurs
Samfunnsfag (barneskole) Engelsk (nesten alle årstrinn) Matematikk (alle årstrinn)		<b>Arbeidsplaner</b> (mål og nivå)	Samfunnsfag (ungdomsskole) Engelsk (usk, niende trinn litt mindre konkret)
Grunngiving (barnetrinn) Utforming (barneskole+litt ungd. skole (matte og til dels engelsk))		<b>Tester</b> (hvorfor bruke, spørsmålsstilling)	Grunngiving (ungdomstrinn) Utforming samfunnsfag og til dels engelsk (ungdomstrinn)
New Public Management	<b>Styringsfilosofi</b> (med utgangspunkt i kultursyn)		Whole of Government
«Kollektive programmeringen av sinnet». Strand (2010). «Kultur er noe lederen kan manipulere». (Møller, 2004)		<b>Hva er organisasjonskultur?</b>	«Livsmåten i organisasjonen». Hatch (1997) «Et mønster av grunnleggende antakelser». Schein (2010). «Det å ha et felles språk, en felles forståelse av begreper». Worchel (1998)

Figur 6

Det første jeg tar for meg er hvilket læringssyn som kommer til uttrykk i arbeidsplanene til skolene, gjennom å se på målformulering og konstruksjon av nivå i samfunnsfag, engelsk og matematikk.

*Målformulering i planene er mer i tråd med tilegnelsesmetaforen enn intervjuene viser, og står i kontrast til fagmålene i læreplanene.* Intervjuene ble gjennomført før analysen av arbeidsplanene, og som materialet viser ga intervjuene et annet utgangspunkt for læringskulturen ved hovedtrinnene enn arbeidsplanene. Målformuleringen i de ulike fagene er spennende; samfunnsfag har konkrete mål på mellomtrinnet og mer åpne mål på ungdomstrinnet. Dette innebærer at målene endrer seg fra å være av typen «Når var middelalderen» til «Hvordan kan man argumentere for at Norge var en stormakt i middelalderen?». Planene i engelsk og matematikk har det til felles at målene er hovedsakelig konkrete på alle seks trinnene. Resultatene gir grunn til å anta lærerne i stor grad velger å bruke konkrete formuleringer, og i enda større grad på mellomtrinnet enn på ungdomstrinnet. Man vil på den ene siden kunne si at konkrete mål ofte er lette å lage, de er lette å kontrollere

og gi forsterkning på, og elevene kan oppleve mestringsfølelse gjennom å greie å finne svar på målene. På den andre siden krever det å lage refleksjonsmål at både læreren og elevene blir tvunget til å sette seg dypere inn i stoffet, og gjerne sammen.

Det er mulig å se for seg at forskjellene mellom fagene til dels bygger på forskjeller i fagenes egenart; at det er naturlig at matematikkfaget har konkrete mål og at det muntlige faget samfunnsfag har mest åpne mål og refleksjonsmål. På den andre siden kan man si at lærerne velger å lage konkrete mål på tross av politiske føringer. Læreplanene i alle tre fagene har i større eller mindre grad krav til refleksjon over ulike emner allerede fra fjerde trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Likevel er målene i skolens arbeidsplaner hovedsakelig konkrete. Man kan forklare dette på to måter, en kan for eksempel ta utgangspunkt i ideene om forfektete teorier (Argyris og Schön, 1996), i dette tilfellet uttrykte læringsteorier slik de fremkommer i intervjuene, og teorier i bruk, altså måten arbeidet blir gjennomført. En annen forklaring kan være at mål blir formulert ut i fra tradisjon og kultur mer enn førende dokumenter (Utdanningsdirektoratet, 2006), kanskje kan man si at den uformelle kulturen «slik gjør vi det her hos oss» står sterkere enn offentlige dokumenter. Kan hende er dette to sider av samme sak, både teorier i bruk og uformell kultur kan brukes til å forklare hvorfor planmål ikke lages helt i tråd med læreplanene. Det er en antydning til at den uformelle kulturen står enda sterkere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet, fordi det er på barnetrinnet skillet mellom mål på arbeidsplaner og målene i læreplanene blir størst.

Mens det på barnetrinnet blir differensiert gjennom å gi flere oppgaver av samme sort for å skape et høyere nivå, blir det på ungdomstrinnet i større grad skapt ulike nivå gjennom å gi ulike (typer) oppgaver. Dette kan tolkes som at egenrefleksjon (Bandura, 1991) rundt hvilke oppgaver eleven bør velge, er mer vektlagt på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Denne tendensen er riktignok ikke like sterk i alle tre fagene, men er likevel tydelig. Hvis man sammenholder dette med bruken av konkrete eller åpne mål, finner man en antydningvis sterkere sammenheng med tilegnelsesmetaforen på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.

Denne konklusjonen står i kontrast til et annet funn i materialet, nemlig at *synet på læring og lærerens rolle i læringsarbeidet slik det fremkommer i materiaelt mitt står i kontrast til formuleringen av mål og nivå på arbeidsplaner*. Barnetrinns lærerne var mest åpne for at



læring skjer gjennom deltaking, men de lagde likevel mest konkrete mål og spørsmål i planene og testene. På ungdomstrinnet var planer og tester nærmere deltakingsmetaforen gjennom åpnere spørsmål og videre mål samtidig som respondentene var mindre åpne for at læring skjer kollektivt. Noen barnetrinnsrespondenter mente at læringsarbeidet til dels blir overstyrt av krav satt mellom annet gjennom bruken av nasjonale prøver. Dette demper kontrasten mellom teori og praksis noe, men like fullt er der en tvetydighet. Ser man dette i sammenheng med resultatet på målformulering versus mål i læreplanene, forsterker dette antydningen til at den uformelle kulturen styrer sterkere enn dokumentene som ligger til grunn for jobben vi gjør (læringsteorier og læreplaner). Hvorfor er det slik? Forskjellen mellom forfektet teori og teori i bruk går igjen på flere av temaene som ble omtalt i materialet og berørt av analysen av artefakter. Tid kan være en faktor, lærerne vet godt hva de skal og bør gjøre, men i en travel hverdag kan det å tenke ut gode refleksjonsmål bli nedprioritert. Dette må ikke tolkes som at refleksjon ikke skjer i timene. En kompleks hverdag er en annen mulig forklaring, kan hende er der tid til å lage refleksjonsmål, men etter en dag med en mengde ulike gjøremål og avgjørelser kan det være slutt på det mentale overskuddet. Sist, men ikke minst så spør det også hvilket syn lærerne har på arbeidsplanene; skal det være et strukturingsverktøy eller et pedagogisk hjelpemiddel? Synet på dette vil kunne være med å avgjøre hvordan man utformer planen. Likevel er det ingen av disse forklaringsmodellene som ser ut til å gi hele svaret, fordi de ikke forklarer hvorfor det er ulikheter mellom fagene, kan hende er forklaringen at planene blir laget i tråd med den rådende kulturen på trinnet.

Det respondentene la frem om lærerens rolle i elevenes læringsarbeid passer med deltakingsmetaforen, utsagnene blir til dels stående i kontrast til arbeidet med planer, disse er som vi har sett mer i tråd med tilegnelsesmetaforen. Det kan nesten se ut som at arbeidsplanene er noe løsrevet fra de pedagogiske tankene slik de blir fremstilt i intervjuene. Kanskje er det slik at arbeidsplanene blir sett på mer som et verktøy enn et pedagogisk hjelpemiddel? Kan hende er de et symbol på bruksteori, slik gjør vi det selv om vi har helt andre teorier om hvordan ting skal gjøres? Kontrasten blir også her sterkest på barnetrinnet, man kan antyde at dette forsterker indikasjonen om at kulturen på hovedtrinnet styrer arbeidet med planer.

Begge hovedtrinnene bruker tester etter planperiodene, men *måten de gjør det på forsterker skillet mellom hovedtrinnene*. Respondentene fra barnetrinnet sier de har uketester med hovedsakelig konkrete spørsmål, samtidig som «uketestene» (14 dagers) på ungdomstrinnet er en blanding av konkrete og åpne spørsmål der det å kunne reflektere over det som har blitt gjennomgått blir viktigere oppover i alder. Materialet mitt gir et bilde av at mål på planer, nivå på planer og spørsmål på tester i større grad blir formulert i tråd med tilegnelsesmetaforen på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Hvorfor er det slik? Fordi lærerne kan vurdere når elevene kan stoffet og er klare til å gå videre (Skinner, 1954), eller fordi konkrete mål er lettere å kontrollere og måle enn drøftingsmål? Det kan også tenkes at lærerne finner det lettere å formulere og måle tilegnelsesmål. Likevel er det ingen av disse svarene som forklarer forskjellen mellom hovedtrinnene, det er derfor mulig å anta at dette bygger på kulturelle forskjeller. Bruken av ulike kartleggingsprøver, som nasjonale prøver, er med på å forsterke denne antakelsen. Kartleggingsprøver brukes både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet, men det var bare på barnetrinnet testene ble brukt som forklaring på at man jobber mye i tråd med tilegnelsesmetaforen.

Materialet viser at fra barnetrinnet ble elevenes motivasjon trukket frem som en grunn til å gi spesielt de minste barna konkrete og kjente oppgaver på testen. Samtidig kan man si at motivasjon er viktig både i tilegnelsesmetaforen og deltakingsmetaforen. Korrekte svar gir i tilegnelsesmetaforen muligheten til å få positiv forsterkning, i deltakingsmetaforen blir det å kunne bidra til fellesskapet gjennom å kunne noe sett på som motiverende (Sfard, 1997). Gjennom å bruke konkrete og kjente spørsmål på testene så viser barnetrinns lærerne at de på dette feltet jobber i tråd med tilegnelsesmetaforen (jf kap 2). Samtidig la de stor vekt på viktigheten av positive tilbakemeldinger både fra lærere og gjennom elevvurderinger, det vil si at elevene vurderer hverandres arbeid. Denne nyansen er viktig, den antyder at respondentene også ser motivasjon som noe mer enn et resultat av korrekte svar, tilbakemeldinger fra medelever krever samhandling. I tillegg viser materialet at respondentene på barnetrinnet ønsker å jobbe mer med refleksjon, men at de føler seg hemmet av at elevene skal gjøre det best mulig på tester som nasjonale prøver. Disse blir nemlig brukt av kommunen blant annet for å rangere skolene, noe som er en del av styringsfilosofien New Public Management. Dette kan antyde at gjennom å innføre målstyring i offentlige skoler har

man gjort det vanskeligere å drive med refleksjon. Det indikerer at andre faktorer enn læringsteorier kan være styrende for de valgene som blir gjort.

Man kan vurdere svarene til ungdomstrinnsrespondentene på samme måte. På den ene siden har de jevnlig tester, noe som kan få en til å tenke på korte sekvenser, kontroll og forsterkning, altså motivasjon etter ideene i tilegnelsesmetaforen (jf kap 2). På den andre siden legger de vekt på åpne mål og spørsmål, og på at lærerrollen innebærer samhandling med elevene, noe som er i tråd med deltakingsmetaforen (jf kap 2). Hvorfor ingen her trekker frem eksamen og nasjonale prøver som førende for hvilke arbeidsformer man kan velge, er litt interessant. En mulig forklaring kan være at ungdomstrinns lærerne har vært vant til at elevene skal testes på teoristoffet, det er ikke noe nytt her, mens det på barnetrinnet fremdeles er litt uvant. Det betyr ikke nødvendigvis at lærerne på ungdomstrinnet tenker på nasjonale prøver og eksamen som mindre styrende, men kanskje at det er en del av hverdagen som de ikke kan gjøre noe med, som de er blitt vant til.

Det er mulig å si at der er en kontrast mellom deltaking som læring og tilegnelse som læring, og at denne kommer til uttrykk i måten lærerne uttrykker sin kunnskap om emnet læring i intervjusituasjonen på den ene siden, og måten de i praksis gjennomfører arbeid med planer og tester. Bildet er nyansert, blant annet kan både ulike kulturer, arbeidspress, press fra styrende organer og forfektete teorier og teorier i bruk være med på å forklare de valgene lærerne gjør. Man kunne likevel bruke situasjonen slik den fremstår i denne drøftingen til å illustrere kontrasten mellom Sfards (1997) metaforer for læring; det enkle, konkrete og etterprøvbare som den ene ytterligheten mot det komplekse, undersøkende samlæringfellesskapet som den andre.

### *5.2.2 Bestemmer handlingsrommet arbeidsformene?*

Respondentene opplevde at *det er et spenningsforhold mellom å jobbe slik lærerne mener er best for elevene og hvilket handlingsrom de opplever å ha*. Dette kan sees på som spenningen mellom henholdsvis top – down og bottom – up – styring. Lærernes ønsker om arbeidsmåter blir ikke hørt av styrende organer, derimot bestemmer disse styrende organene hvordan jobben skal gjøres gjennom å sette mål og kontrollere at disse blir nådd. Dette kan også sees som spenning mellom styringsfilosofiene NPM som står for top – down og styring gjennom

mål og kontroll, og WOG der grasrota eller «bottom» sitter med kunnskap som er viktig å få frem og bruke for å skape gode organisasjoner (jf kap 2). Denne spenningen kommer også til syne i hva lærerne tenker om å skape lærings situasjoner som minner om arbeidslivet. Dette er en tankegang som er direkte knyttet til deltakingsmetaforen; læringskonteksten skal tilsvare den situasjonen en tømmerlærling er i, eller bestå av undersøkende virksomhet (Dysthe, 2001, s. 86). På den ene siden var mange av respondentene svært positive til denne måten å jobbe på, selv om noen tok forbehold. På den andre siden var det likevel ingen som jobbet slik, begrunnelsen var at det ikke ville være mulig å gjennomføre denne arbeidsformen.

Problemene som ble presentert var at respondentene opplevde at der er verken var rom eller ressurser, og at elevene blir målt på teorikunnskaper gjennom mellom annet nasjonale prøver. Det kan derfor virke som at systemene til en viss grad motarbeider hverandre; hvordan harmonerer NPM og målstyring med læringsteorier som forfekter en læringskontekst i tråd med deltakingsmetaforen (Sfard, 1997) beskriver? Materialet mitt viser at respondentene ser på dette aspektet ved deltakingsmetaforen som en fin ting som ikke er gjennomførbar i virkeligheten i norsk skole, og at lærerne i hovedsak deler dette synet, uavhengig av hvilket trinn de underviser på. Materialet er for lite til å kunne konkludere, men enstemmigheten kan antyde at lærerne opplever handlingsrommet sitt som begrenset av måten skolen blir styrt på.

### *5.2.3 Den gode læreren?*

Materialet mitt viser a små forskjeller på hva barnetrinns- og ungdomstrinns lærerne ser på som den gode læreren. Dette setter jeg i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring, der læreren i deltakingsmetaforen blir omtalt som ekspertdeltaker og bevarer av praksis. Respondentene svarte hovedsakelig svarte i tråd med dette. Forskjellen mellom gruppene var at ungdomstrinns lærerne i tillegg vektla faglig dyktighet og strukturering. Dette kan sees i sammenheng med tyngre fagfokus og eksamensfokus i ungdomsskolen, men det kan også sees i sammenheng med Bandura (1991) og selvregulering. Bandura la vekt på at elevene må lære å velge arbeidsmåter og oppgaver ut i fra egne forutsetninger. Han ser på læring som mye mer enn å kunne stoffet som står i læreplanen, kan hende er det viktigste å kjenne seg selv og vite hvordan en kan løse et problem. For å kunne hjelpe elevene til å oppnå

denne kompetanse, må læreren ha god faglig kunnskap og være i stand til å organisere arbeidet. Man kan kanskje også si at den gode læreren i dette perspektivet tenker på elevenes selvregulering når han lager planer og derfor legger opp til valg av ulike oppgaver på disse. Måten ungdomstrinnsrespondentene i større grad legger til rette for selvregulering kan tyde på at de mener dette er viktig. Dette står i kontrast til praksisen på barnetrinnet. Samtidig er det et tankekors at praksisen ikke er gjennomført i alle fag på ungdomstrinnet. Dersom bevisstheten rundt tenkemåten var universell skulle den ikke være begrenset til enkeltfag.

Den gode læreren belønner ønsket atferd, men synet på hvordan dette skal gjøres er kanskje ikke det samme på barnetrinn som på ungdomstrinn? Utgangspunktet for spørsmålet «Hva mener du om bruk av oppsamling av klinkekuler eller andre typer poeng for eksempel til innbytte mot kosetime?» er at teoretikerne som tilegnelsesmetaforen bygger på ser på stimulus-respons som grunnleggende for læring (jf kap 2). Måten respondentene snakket om metoden, barna ble glade for gode ord og positive tilbakemeldinger er i tråd med ideene til Skinner (1954) som mente at å bruke positiv forsterkning skapte positiv atferdsendring. På den ene siden var noen av svarene i tråd med det jeg hadde sett for meg; at lærerne på barnetrinnet hadde prøvd det og trodde på metoden, og at lærerne på ungdomstrinnet viste en noe negativ forforståelse for emnet. På den andre siden ble jeg ganske overrasket over at det hadde vært forsøkt på ungdomstrinnet, med suksess, og at selv om respondentene fra dette trinnet hovedsakelig mente at det var noe de ikke skulle drive med på sin skole så trodde de det ville fungere. Dette hadde jeg ikke sett for meg. Ut i fra materialet kan man anta at det på ungdomstrinnet er en antydningvis negativ holdning til tenkemåten, og til bruken av den, men at det fungerer dersom en holder orden og bruker det over en avgrenset periode. Samtidig er svarene på dette spørsmålet med og underbygger antydninger til kulturelle forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn.

Hva er grunnen til denne forskjellen? Hvorfor ser ungdomstrinns lærerne nærmest ned på denne fremgangsmåten for å oppnå ønsket atferd? En mulig forklaring kan være at det på ungdomsskolen er et større fagfokus, klassene har ofte færre timer med kontaktlærer og flere med andre faglærere. Kan hende er den tilknytningen man som lærer har til klassen sterkere på barneskolen?

#### 5.2.4 Oppsummering

Arbeidsplanene i de tre fagene samfunnsfag, engelsk og matematikk viser en tendens til at tilegnelsesmetaforen står litt sterkere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Også bruken av planene er noe ulik. På feltene arbeid med motivasjon, den viktigste dimensjonen i lærerrollen og bruken av systematisk belønning ser man en antydning til at læringskulturen på barnetrinnet heller litt mer i retning av tilegnelsesmetaforen enn på ungdomstrinnet. På spørsmål om læringssyn, læringsprosess, lærerens rolle i elevenes læringsarbeid og læringssituasjoner som er likest mulig arbeidslivet er skillet mellom gruppene mindre. Jeg ser antydning til et skille mellom den teorien respondentene legger til grunn for sitt virke og det resultatet som viser seg i deler av deres virksomhet; måten planer og tester blir laget og brukt stemmer kanskje ikke helt overrens med måten respondentene beskriver sitt læringssyn. Mål på planer stemmer heller ikke helt med føringene i læreplanene i fagene. Bakgrunnen for dette kan være at det er kultursynet som overstyrer læreplanene og teoriene, den anvendte teorien overstyrer de forfektete teoriene.

### **5.3. Hvordan kommer organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk?**

Drøftingen rundt organisasjonskulturen i de to skoleslagene slik de framkommer i min studie bygger på ulikhetene i definisjonene av organisasjonskultur slik Strand (2010), Hatch (1997), Schein (2010), Worchel (1998) og Møller (2004) presenterer dem. Disse blir satt i sammenheng med ulikhetene i kultursyn som kommer frem i styringsfilosofiene Whole of Government og New Public Management, og Sfard (2007) sine metaforer for læring. I dette delkapitlet vil hovedsakelig de begrepene som er markert med grønt i Bråthens modell (kapittel 5.1.1) bli omtalt.

#### 5.3.1 Organisasjonskultur, læringsteorier og styringsfilosofier.

Jeg vil her drøfte hvordan de ulike teoriene jeg har presentert i teoridelen kan sees i sammenheng, jeg har som utgangspunkt at *det er en sammenheng mellom NPM, WOG, deltakingsmetaforen, tilegnelsesmetaforen og definisjoner av kultur i organisasjoner.* Læringssyn og syn på lærerrollen ble i første del av drøftingen satt i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring, en lignende prosess kan gjennomføres med organisasjonsteoriene og de to gjeldende styringsfilosofiene; New Public Management og Whole of Government.

Det har blitt presentert fire definisjoner på organisasjonskultur. Strands definisjon av organisasjonskultur velger jeg å se i sammenheng med New Public Management fordi jeg oppfatter uttrykket «den kollektive programmeringen» som noe som er planlagt eller styrt, og NPM presenterte kultur som et virkemiddel for å oppnå ønskede endringer. Også definisjonen presentert av Møller vil kunne sees i sammenheng med NPM, programmering og manipulering fremstår som beslektede begreper i den forstand at det kan tolkes som valgt styring. Kultursynet i NPM tilsier at de ansatte er mottakere av styringssignalene, de som skal påvirkes til å gjøre det ledelsen vil, noe jeg oppfatter som forenlig med tilegnelsesmetaforen til Sfard. For de ansatte vil dette kunne innebære at de kan bli styrt gjennom manipulasjon eller programmering, på samme måte som man i tilegnelsesmetaforen mener at barn kan tilegne seg ønsket atferd gjennom et nøye planlagt undervisningsopplegg som gir rom for hyppig forsterkning.

Dette står i kontrast til styringsfilosofien Whole of Government, der kultur blir sett på som en viktig del av helheten i en organisasjon, og viktig å ta hensyn til dersom en skal gjennomføre endringer. Jeg velger å se definisjonene til Schein (2010), Hatch (1997) og Worchel (1998) i sammenheng med Whole of Government, fordi Schein (2010) omtaler kulturen som et mønster av grunnleggende antakelser – skapt og utviklet av en gruppe etter hvert som den lærer å mestre problemer, Hatch (1997) omtaler kulturen i organisasjonen som livsmåten i organisasjonen, mens Worchel (1998) beskriver kulturen som et felles språk og en felles forståelse av begreper. Kulturen blir her fremstilt som noe som er skapt sammen, felles begreper og felles livsmåte kommer gjennom en felles innsats. Dette mener jeg betyr at styringsfilosofien Whole of Government og nevnte definisjoner av organisasjonskultur har viktige fellestrekk, alle legger vekt på kultur som noe viktig som er skapt sammen og må tas vare på. Jeg vil videre argumentere for at disse definisjonene sammen med Whole of Government kan sees i sammenheng med deltakingsmetaforen hos Sfard, som legger vekt på å lære sammen. Her er samhandling et utgangspunktet for læring, noe som vil kunne innebære at man sammen skaper en kultur, en livsmåte og et felles språk slik definisjonene til Hatch og Worchel vektlegger.

Et hovedfunn er at *ledelsen på ungdomstrinnet tilsynelatende har brukt en fremgangsmåte som stemmer overrens med deltakingsmetaforen og Whole of Government, samtidig som*

*ledelsen på barnetrinnet trer mindre tydelig frem i materialet.* Funnet kan tolkes på ulike måter, for eksempel kan det bety at konfliktnivået i barneskolen har vært lite, og at ting blir godt mottatt. Det kan også tolkes til at det blir fremmet færre eller mindre endringsforslag på barneskolen. Til sist kan man tenke seg at det kan bety at endringer skjer, men at de skjer nærmest uten at kollegiet merker det. Samtidig kan det være at ting har blitt gjort annerledes på ungdomsskolen, ting som gjør til at ledelsen der har vært nødt til å tre tydeligere frem.

Begge hovedtrinnene har jobbet med verdiplattformer eller verdiplakater, et arbeid som har vært gjort kollektivt på skolene, men som respondentene likevel ikke ser på som endringsarbeid. De har dessuten slagord som er eksponerte på offentlige papir og hjemmesider. Bakgrunnen for dette arbeidet kan bygge på teori: det skal være mulig å påvirke kulturen i en organisasjon gjennom et felles arbeid med en kulturgjenstand eller artefakt, kjerneverdier som medlemmene selv har skapt skal kunne styre organisasjoner (Morgan, 2009). Selv om det ikke er grunn til å tro at arbeidet med kjerneverdier har vært ment å gjøre ledelsen overflødig, så er fremgangsmåten i tråd med deltakingsmetaforen.

Det var to ting jeg fant overraskende i mitt arbeid med dette emnet; det var ingen som selv trakk frem arbeidet med verdiplattform eller kjerneverdier som endringsarbeid, og heller ingen som visste nøyaktig hva som sto i verdiplattformene eller slagorderne. Dette setter jeg første i sammenheng med teori om analyse av artefakter; en slik overraskelse kan bety at man har kommet under overflaten og virkelig oppdaget noe (Hatch, 1997, s. 171). Samtidig kan man også se dette i sammenheng med vår egen forforståelse, kan hende var funnet noe helt annet enn jeg hadde forventet og derfor ble det ekstra sterkt. Denne muligheten må være med i vurderingen av viktigheten.

Selv om jeg finner det svært interessant at ingen tenkte på verdiplattformene som endringsarbeid og heller ikke husket det konkrete innholdet, så kan det være flere måter å forstå dette på. På den ene siden kan det være at lærerne ikke har lagt stor innsats i arbeidet. Kanskje har ikke arbeidet vært presentert som et endringsarbeid. Videre kan det hende at symbolikken og verdien i å ha en felles verdiplakat ikke har blitt tydelig kommunisert. Til sist kan det muligens tolkes som en effekt av den motstanden mot endringer som respondentgruppen viste, spesielt endringer som vil kunne oppfattes som tidkrevende og kanskje ikke direkte matnyttige. Disse ville nok være vanskelige å få gjennomført. På den



andre siden er det vanskelig å måle effekten av denne typen arbeid, kan hende har det skjedd store endringer, men de har gått over så lang tid at de involverte ikke har lagt spesielt merke til dem.

Hvordan ledelsen bør jobbe for å oppnå at kollegiet blir med på et endringsarbeid, kom frem i materialet: *ledelsen må jobbe med oss slik vi gjør med elevene; vi må lytte til det de har å komme med og finne løsninger sammen.* Fordi respondentene kun har sine egne iakttagelser å bygge på, var det litt vanskelig for dem å si noe om hvordan ledelse hadde opptrådd i endringsarbeid, men de kunne si en del om hvordan de mente man som leder skulle gå frem.

Vi ser både likheter og ulikheter i hvordan lederne i de to hovedtrinnene har gått frem i sitt arbeid. På den ene siden ser vi at skolene følger kommunale pålegg og gjennomfører det de skal av nasjonale og kommunale tester. Ledelsen på begge hovedtrinn blir fremstilt positivt, som lyttende til det kollegiet har å si, noe som kan tolkes som at de tar den eksisterende kulturen på alvor i sitt videre arbeid. På den andre siden er det forskjell i hvor tydelig ledelsene trer frem i materialet, ledelsen på ungdomstrinnet har åpenbart gjort inntrykk på respondentene som både i stand til å lytte og å vise tillit, samtidig som negative subkulturer har blitt motarbeidet både direkte gjennom konfrontasjon og indirekte, gjennom oppussing av personalrom. Man kan kanskje si at direkte konfrontasjon ikke er helt forenlig med tankegodset i WOG der en gradvis endring av kulturen blir sett på som det riktige (jf kap 2). Samtidig må det være rom for individuelle ulikheter blant ledere også, kan hende så ikke denne lederen noen annen løsning på utfordringen med sterke subkulturer enn å være direkte. Arbeidet med å omkonfigurere sitteplassene på pauserommet viser innsikt både i gammel kultur og hvordan denne kan endres. Man kan ikke konkludere på et så lite materiale, men man kan antyde at lærerne tror en vil oppnå mest som leder dersom en jobber i tråd med WOG og deltakingsmetaforen (jf kap 2).

Som det fremkommer i materialet mitt har lederne jobbet for at organisasjonene skal ha et felles rammeverk nettopp i form av felles verdier, verdier de har vært med å skape selv. Jeg tror dette betyr at arbeidet er blitt gjennomført etter ideene i deltakingsmetaforen (jf kap 2). Denne fremgangsmåten vil kunne medføre at alle lærerne på en skole har de samme verdiene i arbeidet sitt, og derfor jobber i samme retning som organisasjon. Man kan kanskje vurdere dette til at skolene fremdeles har en del arbeid å gjøre ettersom ingen av respondentene visste

nøyaktig hva som sto i verdiplattformen. På den andre siden kan man si at dette uansett ikke er et arbeid som blir ferdig, det er tross alt et levende dokument som blir tatt frem jevnlig. Dessuten må man selvsagt være ytterst forsiktig med å antyde noe på grunnlag av et så lite materiale, og man må ta høyde for at man ikke forstår hele konteksten, virkeligheten er ofte mer kompleks enn det vi klarer å ta inn over oss (Morgan, 2009, s. 159). I tillegg kan det også være slik at når en har jobbet med noe over en lang periode så vil de involverte ikke lenger oppfatte det som så «nytt» at det er å regne som endringsarbeid. Uavhengig av forbeholdene vil jeg antyde at å fokusere på å lage en felles verdiforestilling kan være hentet fra Whole of Government der denne type arbeid blir omtalt som «den andre bølgen» i et endringsarbeid. En suksessfull endringsprosess må innebære arbeid med det kulturelle perspektivet, selv om også strukturelle endringer vil være en del av arbeidet med endring i organisasjonen, også innen WOG (jf kap 2).

En annen side ved kultur i organisasjoner er undergrupper, eller subkulturer. Respondenter fra begge hovedtrinn kunne identifisere undergrupper i kollegiet, noen fremholdt også *at sterke subkulturer eller undergrupper kan brukes til noe positivt for ledelsen*. Subkulturer med varierende grad av selvstendighet fra ledelseskulturen er ikke uvanlig (Hatch, 1997). Mens respondentene på barnetrinnet i hovedsak ikke så noe problematisk med subkulturer eller undergrupper, hadde respondentene på ungdomstrinnet opplevelser med subkulturer som hadde motarbeidet ledelsens arbeid. Subkulturer kan være negative, men de kan også være gode å ha dersom de jobber i samme retning som ledelsen vil. En bevisst ledelse kan dra nytte av slike grupper i sitt endringsarbeid (Schein 2010, Hatch, 1997). Det siste kan ses i sammenheng med WOG, selv om jeg forstår at man kan velge å tolke det på to måter. På den ene siden kan man si at dersom en får til endringsarbeid gjennom å la positive undergrupper vise vei i kollegiet vil det kunne oppfattes som en måte å dra nytte av den kulturen organisasjonen selv eier, noe som vil være i tråd med deltakingsmetaforen og WOG (jf kap 2). På den andre siden er det også mulig å oppfatte en slik handling fra ledelsens side som en strategi for å oppnå det en vil, kanskje en slags programmering eller endatil manipulasjon av kollegiet. Dette gir, i alle fall teoretisk sett, mulighet til å sette dette i sammenheng med tilegnelsesmetaforen og NPM (jf kap 2). På den andre siden, så viser også materialet mitt at det kan være mer komplekst. Respondentene la vekt på at endringsarbeid må bygges på tillit og åpenhet, altså at ledelsen må være klar på hva de ønsker å oppnå slik at medarbeiderne

føler at de har mulighet til å påvirke, og at de reelt er med på prosessen. Dette tilsier at respondentene forventet at ledelsen jobbet etter tankene i deltakingsmetaforen og WOG ( jf kap 2). Kort oppsummert så lærerne fra barnetrinnet mindre negativt på subkulturer enn lærerne fra ungdomstrinnet, men de var ganske enige om at endringsarbeid best blir gjennomført vha deltakingsmetaforen (WOG).

Jeg mener å se et mønster i materialet: at *skolene har noe ulike kulturer*. Subkulturene er ett eksempel, et annet er synet på uttrykket «Slik gjør vi det hos oss». Ungdomstrinns lærerne tenkte på det formelle, barnetrinns lærerne mest på det uformelle, det som «sitter i veggene». Dette kan tolkes som at kulturene ved hovedtrinnene er ulike som en følge av at kollegiene over tid har skapt seg en felles kultur med disse komponentene. På den ene siden er det mulig å si at det har skjedd det Strand kaller en kollektiv programmering, måten man tenker på og for eksempel løser problem på har blitt mer ensrettet (Strand, 2010), noe jeg tolker som en utvikling i tråd med tilegnelsesmetaforen (jf kap 2). Denne tolkningen forutsetter at man legger til grunn at programmering er en villet handling. Også Schein (2010) bruker felles fremgangsmåte for problemløsning i sin beskrivelse av kultur, men han legger vekt på at fremgangsmåten har utviklet seg selv, den er i utgangspunktet ikke styrt. Man kan si at det har blitt utviklet en felles kultur; en felles livsform (Hatch 1997) og et språk (Worchel 1998), noe jeg mener betyr at de kan brukes i sammenheng med deltakingsmetaforen (jf kap 2). For meg ligger forskjellen mellom disse to gruppene av definisjoner i semantikken; hva man legger i begrepet «programmere» og hvilken modifikasjon tillegget «kollektiv» medfører vil bli avgjørende for tolkningen. Samtidig ser jeg noen variabler som kan være med på å bestemme hvorfor gruppen svarer som den gjør. For det første kan det hende at medlemmene av organisasjonen i store trekk har en felles bakgrunn, som utdanning, og at dette gjør det mer sannsynlig at de som gruppe lar seg programmere i en retning enn dersom gruppen var mer sammensatt. For det andre legger teoriene vekt på at medlemmer i grupper føler at det gir trygghet å ha tilhørighet. En mulig konklusjon blir at medlemmene både har et felles utgangspunkt, men også et implisitt ønske om å være en del av gruppen, dette er faktorer som kan forsterke programmeringen av gruppen.

Måten skolene blir styrt på vil også kunne bli sterkt påvirket av hvordan det offentlige velger å gjennomføre skolepolitikken, *materialet viser at det er et spenn mellom offentlig*

*styringsfilosofi og måten skolene blir styrt på lokalt.* Styringsfilosofiene vil kunne brukes til å forklare hvorfor ledere kan gjennomføre endringer på ulike måter. Målstyring slik det er presentert i New Public Management (jf kap 2) viser igjen i materialet, noen respondenter mener skolen er for teoritung og at grunnen er nettopp målstyring gjennom for eksempel nasjonale prøver og LUS. Dette er tester som er nasjonalt og kommunalt bestemte, og ettersom vi vet at målstyringstankegangen i NPM krever at man må kontrollere kvaliteten på arbeidet (jf kap 2), ser vi konturene av NPM på nasjonalt og kommunalt nivå. Her er det viktig å huske på at respondentene forteller det de ser, og at kunnskapen om emnet følgelig bygger på observasjoner. Ut i fra det materialet viser, kan vi likevel si at ledelsen i begge skoleslag jobber etter styringssignalene i New Public Management, fordi de sørger for at skolene gjennomfører nasjonale prøver og LUS uavhengig av hva kollegiene måtte mene om testene og bruken av disse. Samtidig er det viktig å huske på at lederne ikke har et reelt valg, de kan ikke velge bort tydelige styringssignal. I materialet kan man se antydning til frustrasjon på både barnetrinn og ungdomstrinn over at datasystemer blir tatt i bruk før de virker, bare fordi de er kommunalt bestemt. Fra barnetrinnet kom en kommentar om at ledelsen må være i stand til å velge hva man skal satse på fremover, ikke bare gjøre det som blir bestemt. Dette kan kanskje tolkes som en antydning til at respondenten mente ledelsen var for svak, men det kan også være et genuint uttrykk for frustrasjon over kommuneleddet. Ut i fra det som er vist, kan man si at ledelsene lokalt på skolene ser ut til å jobbe i tråd med Whole of Government (jf kap 2). Situasjonen slik den er beskrevet ovenfor kan gi et bilde av at ledelsene er i press mellom kommunen sine krav gjennom NPM (jf kap 2) og målstyring, og kollegiene sine ønsker, kanskje om å jobbe mer variert, bruke mindre eller andre tester, eller generelt at kommunale og nasjonale bestemmelser i større grad kan påvirkes eller omgås.

### *5.3.2 Oppsummering:*

Respondentene gir et bilde av to hovedtrinn med godt og trygt arbeidsmiljø, kulturen ved barnetrinnet blir fremstilt med mer vekt på det uformelle. Ledelsen ved ungdomstrinnet viser en åpen holdning som blir omtalt som positiv for kulturen på arbeidsplassen. Begge hovedtrinn blir fremstilt som stabile og litt lite utviklingsorienterte, likevel har skolene drevet utviklingsarbeid i tråd med deltakingsmetaforen. Respondentene gir uttrykk for at lite av det konkrete innholdet i verdiplattformene har festet seg. Der er et sammenfall mellom tiltro til

ledelsens endringsmuligheter og hvor tydelig ledelsene trer frem i materialet, ledelsens arbeid med endringer kommer tydeligere frem på ungdomstrinnet. Dette kan skyldes flere ulike ting. På den ene siden kan grunnen til forskjellen være å finne på ungdomstrinnet; der kan være en kontrast mellom ny og gammel ledelse, kollegiet har fått bygge sin egen kultur i en periode, eller grunnen kan være en tydelig ledelse som jobber etter deltakingsmetaforen (jf kap 2). Samtidig er det også fra ungdomstrinnet ideen om å bruke positive subkulturer i endringsarbeid kom opp. På den andre siden kan årsaken være å finne på barnetrinnet, ut i fra materialet har jeg grunn til å tro at konfliktnivået har vært lavt over tid, noe jeg antar vil kunne gi ledelsen mindre behov for å opptre tydelig.

#### **5.4 Er der forskjeller som kan tilskrives forskjeller mellom barnetrinn og ungdomstrinn eller ledere med ulik tilnærming?**

Forskjellene mellom skolene kommer frem i læringskultur og syn på leders endringsmuligheter. Ulikhetene i læringskultur gir et todelt bilde, hva respondentene sier stemmer ikke helt med det de viser i praksis. På den ene siden kan man si at det er naturlig med forskjeller mellom hovedtrinnene, elevene er ikke i den samme aldersgruppen. På den andre siden legger ikke deltakingsmetaforen (jf kap 2) opp til at alder er en forutsetning for å kunne jobbe med refleksjon, noe som blir forsterket av at læreplanene, riktignok i varierende grad legger opp til refleksjon allerede fra fjerde årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg har før nevnt en mulig forklaring på misforholdet mellom teori og praksis. Jeg tror en del av det praktiske er mer i tråd med «slik gjør vi det hos oss», kulturen på huset, enn den teorien respondentene kjenner, at der er forskjell på forfektet teori og bruksteori.

Respondentene ga gjennomgående et bilde av en situasjon der ledelsen la føringer for det overordnede, som at planer skulle ha en viss syklus, mens utformingen av innholdet ble overlatt til kollegiene. Det var vanskelig å si at ledelsene jobbet ulikt med dette, det er viktig å huske på at materialet er lite og at kunnskapen om ledelsene kommer gjennom lærerne, ledelsene har ikke blitt spurt direkte. Ut ifra materialet er det ikke grunnlag for å anta at forskjellene i læringskultur kan tilskrives ledelse med ulik tilnærming. Fordi de forfektete teoriene (jf kap 2) sto i kontrast til bruksteoriene på begge hovedtrinn, om enn mest på barnetrinnet, blir det også vanskelig å se at det er ulike hovedtrinn eller aldersgrupper som er bakgrunnen for ulikhetene i læringskultur. Ut ifra det materialet viser, vil jeg antyde at der er

en forskjell i læringskultur mellom hovedtrinnene, og ikke at forskjellene kan tilskrives hovedtrinn eller ledelse.

Der var også en forskjell i hvordan leders endringsmuligheter ble fremholdt, ungdomstrinnsrespondentene hadde større tiltro til at leder skulle kunne gjennomføre endringer. Dette antar jeg vi kan se i sammenheng med at der hadde vært et skifte i ledelse, og at respondentene hadde sett hvordan den nye ledelsen tok tak i negative subkulturer som hadde satt seg. Her kan man se for seg at ledelsen ved barnetrinnet er mindre synlig i materialet, kan hende har ikke ledelsen hatt behov for å tre frem på samme måte dersom det har vært større stabilitet og mindre konflikter. En annen forklaring vil kunne vært at det har vært en svak ledelse som har latt kollegiet gjøre som de selv ville, det er imidlertid ikke noe grunnlag i materialet for å anta dette.

#### *5.4.1 Oppsummering*

Forskjeller i syn på endringskultur er små, ulikheter i ledelsenes fremgangsmåter er noe større, men igjen er datamaterialet er svært lite, og individuelle egenskaper hos ledere kan bidra til å bekrefte disse funnene. Tester og arbeidsplaner viser ulikheter opp mot læringssyn. Det kan virke som dette skyldes mer lærernes kultursyn enn ulike hovedtrinn, fordi læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2006) ikke viser det samme skillet. Lederne jobber i et NPM-preget system (jf kap 2), men samtidig ser det ut til at de, muligens sterkest på ungdomstrinnet, fokuserer mot kulturtankegangen presentert i WOG (jf kap 2). Ledelsen på ungdomstrinnet trer tydeligere frem, barnetrinnsrespondentene la vekt på at ledelsen burde stoppe system eller endringer som ikke virker. Det er ikke grunnlag i materialet for å si at forskjellene i endringskultur skyldes ulike hovedtrinn, forskjellen i hvordan ledelsene gjennomførte endringer kan skyldes ledere med ulik tilnærming, men det kan også være at ulik kultur krever ulike fremgangsmåter.

## 5.5 Refleksjoner rundt drøftingen

«Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinn og ungdomstrinn arbeider på?» var første spørsmål. Materialet viser at på barnetrinnet lages og brukes arbeidsplaner og tester mer i tråd med tilegnelsesmetaforen enn på ungdomstrinnet. Det respondentene sier om læringsteori stemmer ikke med deres praksis; misforholdet mellom læreplaner og arbeidsplaner og tester var størst på barnetrinnet. Fagfokuset er større på ungdomstrinnet, det samme er skepsisen til bruk av stimulus-respons i læringsarbeidet.

Spørsmål 2 handlet om hvordan endringskultur kommer til uttrykk på hovedtrinnene. Noe som er likt er at begge trinn har gjennomført arbeid med verdiplattformer, i tråd med WOG, uten av det blir omtalt som endringsarbeid. Begge hovedtrinnene formidlet et spenningsforhold mellom ønsket arbeidsform (mer praktisk/undersøkende) og hvordan de (på ulike måter) føler seg presset til å jobbe (teoretisk), spenningsforholdet kan sees som kontrasten mellom top down og NPM på den ene siden, og bottom up og WOG på den andre. Ulikhetene mellom hovedtrinnene kommer til uttrykk i at ledelsen på barnetrinnet trer mindre tydelig frem, tiltroen til endringsmulighet er også mindre her. Subkulturer ble negativt omtalt på ungdomstrinnet, samtidig står det formelle sterkere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet, dette kan antyde noe ulik kultur.

Til sist spurte jeg om eventuelle kulturuttrykk kan henge sammen med ulike hovedtrinn eller ulik ledelse. Ulikhetene i læringskulturen kan på den ene siden henge sammen med ulike alderstrinn, man kan anta at det er naturlig med større fagfokus på ungdomstrinnet. På den andre siden kan det være at læringskulturen faktisk er forskjellig, at «slik gjør vi det» overstyres læreplaner og læringsteorier i sterkere grad på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.

Ulikhetene i endringskulturen, som tiltroen til ledelsens endringsmulighet kan komme av ulik ledelse, men materialet er for lite til at man kan trekke denne konklusjonen. Man kan også si at endringskulturen er sterkere på ungdomstrinnet, noe som kan henge sammen med bruken av resultatmåling gjennom eksamen og nasjonale prøver har tvunget lærerne til å endre praksis.





## Kapittel 6. Avslutning og veien videre

I dette siste kapitlet vil fokus ligge på disse emnene: I delkapittel 6.1 blir arbeidet med studien sett i forhold til bruk av teori og metode, i 6.2 til 6.4 er fokus å belyse den kunnskapen om emnet som forskningsspørsmålene gir. I delkapittel 6.5 oppsummerer jeg funnene med utgangspunkt i problemstillingen, i delkapittel 6.6 er tema hvilke forbehold man må ta; hva man ikke kan fastslå gjennom studien, og til sist, i delkapittel 6.7 drøfter jeg hvilke implikasjoner funnene kan ha for fremtidig forskning.

Målet med studien var å undersøke om det finnes forskjeller i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn og i tilfelle hvordan disse kommer til uttrykk, som verdifull kunnskap for en kommende leder i grunnskolen. For å få innsyn i hva lærere tenker om emnet, spurte jeg en gruppe på seks lærere, tre fra barnetrinn og tre fra ungdomstrinn om deres meninger.

Hovedproblemstillingen i arbeidet har vært: ***Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?***

I arbeidet med intervjuene har jeg brukt tre forskningsspørsmål, disse ligger til grunn for oppsummering og konkludering i delkapittel 6.3, 6.4 og 6.5:

1. Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinn arbeider på og ungdomstrinn arbeider på?
2. Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk i barnetrinn og ungdomstrinn?
3. Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn eller ungdomstrinn eller med hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?

## 6.1 Vurdering av metodisk og teoretisk tilnærming

I prosessen med å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg fulgt en metode som innebærer syv trinn for kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015), i tillegg har Scheins (2010) forbehold rundt det å forske på kultur spesielt hatt en del å si for hvordan materialet kunne tolkes og eventuelt brukes. Funnene har jeg drøftet i lys av ulike teoretiske perspektiver; både organisasjonsteori med vekt på organisasjonskultur og læringsteorier med utgangspunkt i Sfards (1997) metaforer for læring, i tillegg har ulike funn blitt satt i sammenheng med styringsfilosofiene New Public Management og Whole of Government.

Metodevalgene har både lagt noen føringer og gitt noen begrensninger for arbeidet. Valget av kvalitativ metode opplever jeg som riktig ut i fra at jeg hadde et ønske om en dypere forståelse for respondentenes opplevelse av problemstillingen, samtidig er jeg klar over at det ikke er sannsynlig å komme «inn i kulturen» gjennom ett enkelt intervju. Av den grunn valgte jeg å analysere artefakter i tillegg til å gjennomføre intervju, og jeg ser at dette var nyttig for å gi et videre bilde av kulturen i organisasjonen enn jeg ellers hadde fått. Like fullt er det klart at empirimaterialet i studien er for lite til at man kan konkludere, studien kan bare gi en hentydning, eller en beskrivelse av hva som er respondentgruppens opplevelse. Det kan også sees på som en metodisk begrensning at utvalget respondenter består av bare lærere, ikke noen fra ledelsen. Bakgrunnen for valget er at jeg ønsket lærernes opplevelse, ikke ledelsens syn på egen jobb. Like fullt har synsvinkelen hatt mye å si for hvordan funnene kan tolkes.

Bruken av de syv stadiene (Kvale & Brinkmann, 2015) har vært til nytte i forhold til å strukturere arbeidet, beskrivelsene av stadiene har også vært til god hjelp underveis i forhold til hva man må ta hensyn til og huske på for hvert punkt. Jeg så blant annet at det var en fordel for meg å systematisere stoffet i emne-kategorier når jeg skulle presentere og analysere empirien.

Sfards (1997) metaforer for læring ga meg muligheten til å sette funnene i empirien opp mot hverandre der de var ulike, samtidig som det kom klart frem når de var like og derfor havnet i samme metafor. Funnene ble i utgangspunktet systematisert etter emner, etter hvert utkrystalliserte det seg to hovedemner; læringskultur og endringskultur. Denne måten å gjøre arbeidet på, viste meg at emnene læringskultur og endringskultur i skolen kan være to sider av samme sak. Skal man klare å endre læringskulturen må man også jobbe med

endringskulturen. I tillegg til å se svarene på emnene læring og lærerrolle i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring, valgte jeg også å se organisasjonsteoriene; Strand (2010), Hatch (1997), Schein (2010), Møller (2004) og Worchel (1998) og styringsfilosofiene; WOG og NPM i sammenheng med Sfards (1997) metaforer for læring. Dette arbeidet ga meg muligheten til å se koblingen mellom disse.

## **6.2 Hva slags læringskultur kommer til uttrykk i måten barnetrinn arbeider på og ungdomstrinn arbeider på?**

Læringskulturen kommer til uttrykk gjennom det respondentene svarer på spørsmål om læring og gjennom det arbeidet de gjør med arbeidsplaner og tester. På barnetrinnet fremstår læringskulturen som noe mer i tråd med tilegnelsesmetaforen, spesielt i arbeidet med arbeidsplaner og tester. Det blir her i større grad brukt konkrete mål på planer og konkrete spørsmål på tester. Samtidig omtaler respondentene på barnetrinnet læring mer i tråd med deltakingsmetaforen enn arbeidet med planer og tester tilsier. På ungdomstrinnet kommer læringskulturen til uttrykk gjennom arbeidsplaner og tester som er mer i tråd med deltakingsmetaforen, altså med mer bruk av åpne mål og spørsmål. Fagfokuset er større på ungdomstrinnet, det samme er skepsisen til bruken av stimulus-respons i læringsarbeidet, en tankegang som er nær knyttet til tilegnelsesmetaforen.

## **6.3 Hvordan kommer eventuelt organisasjonskultur i form av endringskultur til uttrykk i barnetrinn og ungdomstrinn?**

Noen likheter i endringskultur kommer til uttrykk gjennom hvordan arbeidet med verdiplattformer er blitt gjennomført og hvordan det blir omtalt, og i hvordan respondenter fra begge hovedtrinn ga uttrykk for et spenningsforhold mellom ønsket om å jobbe mer praktisk og undersøkende sammen med elevene og det presset de følte mot å jobbe teoretisk.

Endringskulturen kommer også til uttrykk i måten ledelsen gjennom informantene trer frem på de to hovedtrinnene, en ulikhet mellom disse er at ledelsen på barnetrinnet trer mindre tydelig frem, samtidig som at tiltroen til at ledelsen har en reell endringsmulighet er mindre her. Subkulturer ble negativt omtalt på ungdomstrinnet, samtidig som ledelsens

endringsmulighet her ble sett på som større. En siste forskjell er at det formelle står sterkere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet, her blir kulturen omtalt mer som det som ligger i veggene, til sammen kan dette antyde en noe ulik kultur.

#### **6.4 Kan eventuelt ulike kulturuttrykk ha sammenheng med forskjeller mellom barnetrinn eller ungdomstrinn eller med hvordan ledelse utøves i de to hovedtrinnene i grunnskolen?**

Ulikhetene i læringskulturen kan henge sammen med ulike alderstrinn, man kan anta at det er naturlig med større fagfokus på ungdomstrinnet, samtidig kan læringskulturen faktisk være forskjellig, at «slik gjør vi det» overstyrer læreplaner og læringsteorier i sterkere grad på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Med utgangspunkt i måten målene er bygget opp i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2006) antar jeg at den lokale (lærings)kulturen overstyrer teorier og aldersbevissthet, ettersom læreplanmålene er åpnere enn målene på arbeidsplanene på barnetrinnet på skolene jeg har undersøkt.

Endringskulturene har det til felles at respondentene ga uttrykk for at de var kritiske til endringer, de ville ha god begrunnelse før de satte i gang med noe arbeid, dette skulle kunne antyde at der er likheter mellom de to hovedtrinnene. Samtidig var endringskulturen på hovedtrinnene også ulike, blant annet ble tiltroen til ledelsens endringsmulighet fremstilt som forskjellig. Dette som kan komme av ulik ledelse, men materialet er for lite til at man kan konkludere. Man kan også tenke seg at endringskulturen innen læring er sterkere på ungdomstrinnet fordi bruken av resultatmåling gjennom eksamen og nasjonale prøver har tvunget lærerne til å endre praksis, samtidig er det viktig å poengtere at nasjonale prøver også blir gjennomført på barnetrinnet og at nasjonale prøver her blir mer fremstilt som hemmende for utvikling av praktisk læringsarbeid. Dette forklarer heller ikke hvorfor ledelsen på ungdomstrinnet blir fremstilt som mer handlekraftig. Forskjellen kan kanskje forklares som en kombinasjon av to faktorer; ungdomstrinnet har hatt et skifte i ledelse og fått se at den nye ledelsen har tatt tak i ting, samtidig har muligens planleggingen av elevenes læring blitt påvirket av at eksamen blir endret. Forskjellen kan samtidig også være et bilde på at endringskulturen på barnetrinnet er annerledes, at kanskje endringsviljen er mindre. Dette er likevel bare noe man kan antyde, ikke konkludere med.

## **6.5 Problemstilling: Hvordan kommer eventuelt forskjeller og likheter i læringskultur og endringskultur mellom barnetrinn og ungdomstrinn til uttrykk?**

Forskjellene i læringskultur kommer først og fremst til uttrykk gjennom arbeid med og bruken av arbeidsplaner og tester. Også måten respondentene på de to hovedtrinnene snakker om læring viser en viss forskjell, men denne er for det første mindre enn forskjellen mellom artefaktene viser, og dessuten står den i kontrast til artefaktene. Forskjellene i endringskultur kommer til uttrykk gjennom at ledelsen på ungdomstrinnet har gjennomført endringer samtidig som kollegiet her har større tiltro til at endringer er mulig enn på barnetrinnet.

En likhet mellom trinnene er at respondentene i hovedsak er lite villige til å gjennomføre endringer for endringens skyld, de er kritiske til tidsbruk og nytte. Fordi studien er så liten kan man ikke trekke konklusjoner, men man kan antyde at bevissthet rundt problemstillingen kan være en fordel i et endringsarbeid, også i et slikt endringsarbeid som er skissert over. En forskjell mellom hovedtrinnene i måten man jobber med læring vil kunne bety at endringer på dette feltet vil kunne bli mottatt på ulike måter. Dette kan det være nyttig for lederen å være bevisst på, spesielt for en leder som har både barnetrinn og ungdomstrinn.

Læringskulturen kan sees i sammenheng med endringskulturen, skal en organisasjon endre kultur må den lære å tenke og handle annerledes enn den gjorde før. Materialet forteller en leder noen viktige ting om hvordan han skal gå frem for å oppnå endringer i organisasjonen. Uavhengig av om respondentene jobbet på barnetrinn eller ungdomstrinn var de klare på at en leder i grunnskolen må være åpen og skape tillit, og gjennom dette gi følelse av at kollegiet jobber sammen, i den samme retningen. Dette er noe man ifølge teorien også kan oppnå gjennom å jobbe med verdier i kollegiet. Ut i fra denne studien kan man anta at det er tidkrevende å jobbe med verdier og at dersom man skal jobbe grundig må en *både begrunne det skikkelig for kollegiet og rydde tid* til arbeidet slik at det i utgangspunktet ikke blir negativt mottatt fordi det blir oppfattet som merarbeid.

Med utgangspunkt i studien mener jeg også å ha belegg for å si at ledelsen må være bevisst i sitt arbeid med kultur, at en må vite både hvor en vil og hvordan en skal komme dit. Det vil også være en fordel å ha kunnskap om subkulturer generelt og på egen arbeidsplass spesielt, ettersom det ellers vil kunne bli opp til subkulturene hvordan arbeidet utvikler seg. Dessuten

vil man også kunne bruke positive subkulturer i sitt arbeid med endring i organisasjonen, men jeg antar at det er en forutsetning for å lykkes at en har oversikt over disse. Er man leder på en kombinert skole, antar jeg at det vil være en fordel å være åpen for og, bevisst på at selv om alle lærerne omtaler seg som et kollegium vil det kunne være viktige ulikheter i læringskultur, og kanskje endringskultur mellom hovedtrinnene.

## **6.6 Forbehold; hva kan man ikke fastslå gjennom studien?**

Materialet er lite og viser derfor kun i beste fall tendenser, noe som gjør det vanskelig å konkludere eller fastslå resultat. Noen av de videre spørsmålene ga også så mange ulike svar fra respondentene at det ikke går an å finne noen tendens i materialet. Skulle disse ha gitt klarere svar måtte vi ha hatt flere runder med intervju. Det kunne vært interessant å transkribere de første intervjuene og så gått tilbake til respondentene for å få utdypende eller klargjørende svar på de spørsmålene jeg tenkte det var litt uklare svar på. Samtidig er det viktig å ta med seg at selv om svarene ikke kunne kategoriseres i barnetrinn eller ungdomstrinn, inneholder de verdifull informasjon.

## **6.7 Mulige implikasjoner for videre forskning**

Det er tre ting jeg ser som aktuelle å jobbe videre med innenfor det denne studien har tatt for seg. En ting er spenningsforholdet mellom uttalt læringsteori og læreplaner på den ene siden, mot måten mål og nivå på arbeidsplaner blir laget på den andre siden. Dette spenningsforholdet kommer tydeligst til uttrykk på barnetrinnet, og det kunne være interessant å kartlegge i hvor stor grad et slikt spenningsforhold er vanlig, og eventuelt prøve å finne ut hva som er bakgrunnen for dette spenningsforholdet. En mulig forklaring på hvorfor spenningsforholdet er tydeligst på barnetrinnet kan være at krav til måling av teoretisk kunnskap er relativt nytt her. Under forutsetning av at det denne studien viser faktisk er overførbart til andre skoler, vil det også være aktuelt å spesifikt undersøke hvordan lærerne tenker når de lager arbeidsplanmål, arbeidsplannivå og tester; om de bevisst bruker læringsteori eller om det er andre, muligens kulturelle grunner til resultatet. Dette ville kunne danne grunnlag for metodisk arbeid med nettopp denne delen av lærergjeringen.

Den andre tingen handler også om spenningsforhold; mellom det lærerne ønsker å gjøre ut i fra læringsteorier, og det de faktisk må gjennomføre fordi skolen blir målt på resultater. Elevene blir i større grad enn før målt på teorikunnskap samtidig som læreplanmål og læringsteorier uttrykker et ønske om en tilnærming til fag som er mer i tråd med deltakingsmetaforen. Dette spenningsforholdet mellom top og bottom kom også til uttrykk i andre sammenhenger, et eksempel respondenter fra begge trinn tok frem var når lærerne ble pålagt å bruke nye datasystem selv om disse ikke virket, noe som skapte stor frustrasjon. For så vidt er dette en helt annen side av problemstillingen top down og bottom up, men det kunne være interessant å finne ut hvor reelle problemstillingene faktisk er; er lærerne frustrerte på grunn av dette spenningsforholdet? Er dette noe en leder kan motvirke, eller har ikke ledere i grunnskolen noen mulighet til å påvirke lærernes arbeidsmåter eller valg av datasystem? Umiddelbart ville man kanskje si at lærernes arbeidsmåter er en del av kulturen og valg av datasystem blir tatt på et høyere nivå i ledelsesstrukturen. Denne problemstillingen er imidlertid ikke nødvendigvis lik fra skole til skole og kommune til kommune.

Det tredje emnet handler om ledelsen, om hvordan ledere i grunnskolen ser på organisasjonskultur og kulturforskjeller mellom hovedtrinn eller undergrupper i grunnskolen. Er de bevisste på mulige kulturforskjeller i sitt daglige arbeid? Ligger tanker om kultur til grunn når de planlegger gjennomføring av endringsarbeid? Som det fremgår av spørsmålsstillingene i dette delkapitlet er det absolutt rom for, og kanskje også behov for videre forskning på disse områdene.

## Litteraturliste

- Argyris, C., Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley (3-59).
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of Self-Regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bråten. (2006). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt---kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelens Forlag a.s.
- Christensen, T., og Lægreid, P. (2007). *The whole of Government Approach to Public Sector Reform*. *Public Administration Review* 67(6), 1059-1066.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. The Riverside Press, Cambridge Massachusetts, USA.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eilertsen, T. V. (1989). *Kulturforståelse og skoleledelse*. Oslo: TANO.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger (3. utg.)*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization Theory* (Third edition ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hofstede, G. (1993). *Kulturer og organisasjoner*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Jacobsen, D I (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Gyldendal Damm Akademisk.
- Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv. En introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frederiksberg, DK: Frydenlund.
- Kvale, S., (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk. (utgitt første gang 2009 på Sage publications, Inc)Mead, G. H. (1934) *Thought as internalized conversation*, utdrag i Collins, R. (1994) *Four sociological traditions. Selected readings*.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.  
Hentet 25 mars 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Meld. St. 19 (2008-2009). *Ei forvaltning for demokrati og fellesskap*. Boks 2.2 side 19: New Public Management  
Hentet 25 mars 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-19-2008-2009-/id552811/>
- Morgan, G. (2009). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2012). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Kunnskapsdepartementet. Oslo Hentet 25/3-2017 fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-24/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-24/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Routledge and Kegan Paul. New York: Dover Publications
- Phillips, D. C. S., Jonas F.. (2000). *Læring : teorier og prinsipper for læring (Perspectives on learning)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold*. Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Schein, E. (2010). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Recent.



- Autorisert oversettelse av første utgave: 1985 på Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Sfard, A. (1997). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. Educational researcher.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE publications.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, B. F. (1954). *The science of learning and the art of teaching*. Harvard Educational Review, 24(2), 86-97, 86-97.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organsiasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H., (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug
- Skjervheim, H., (2001). "Deltakar og tilskodar (1957)". I Norsk tro og tanke (Band 3, s. 473---481) Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2010). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagård, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tetzchner von, S. (2005). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thorndike, Edward (1932). *The Fundamentals of Learning*, AMS Press Inc.,
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i engelsk for grunnskolen*. Hentet 19. februar 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arsstrinn>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i engelsk for grunnskolen*. Hentet 20. februar 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-7.-arsstrinn>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i matematikk for grunnskolen*. Hentet 30. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i matematikk for grunnskolen*. Hentet 30. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 30. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 30. mars 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Vygotsky, L.S (1987-1999) *The Collected works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press
- Worchel, S. (Ed.) (1998). *Social identities. International perspectives*. London: Sage publications.
- Østerberg, D., (2003). *Skjervheim og kritikken av objektivismen*. Hentet 6.mai 2014 fra: <http://www.sosiologiskaarbok.no/fulltekst/artikkel100.pdf>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Kvittering på godkjent studie fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste



Hedvig Neerland Abrahamsen  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Vie, Postboks 523  
6800 FØRDE

Vår dato: 14.11.2016

Vår ref: 50505 / 3 / HUP

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50505</i>	<i>Mellomtrinn versus ungdomsskole; kulturforskjeller eller ikke?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hedvig Neerland Abrahamsen</i>
<i>Student</i>	<i>Kirsten Mundal</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ”Mellomtrinn versus ungdomsskole; kulturforskjeller eller ikke?”

#### Bakgrunn og formål

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Formålet med studien er å belyse hvordan lærere som jobber i grunnskolen ser på sin egen virksomhet, i lys av læringssyn og syn på lærerrollen. Som en del av en lederutdanning har dette relevans fordi det vil kunne være til hjelp for en leder å ha kunnskap om ansattes perspektiv i sin virksomhet. Det videre formålet blir med andre ord å gi en leder kunnskap om dette emnet.

For å skaffe kunnskap om emnet trenger jeg seks informanter fra fire ulike skoler, tre informanter fra mellomtrinn og tre fra ungdomstrinn. Påmelding til studien er frivillig, dersom jeg får flere informanter enn jeg trenger vil jeg gjennomføre trekking.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil basere seg på intervju, et hovedintervju og eventuelle oppfølgings spørsmål seinere i studien. Hovedintervjuet vil ta ca 1time. Intervjuene vil bli tatt opp på lydfil og transkribert, informanten vil få tilgang til eget materiale.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som fremkommer vil kun være tilgjengelig for student og veileder. Alle opplysninger (opptak, transkripsjon av opptak) vil bli lagret på medier med brukernavn og passord. For å sikre konfidensialitet vil opptakene registreres med en koblingsnøkkel, koblingsnøkkelen vil bli lagret atskilt fra øvrige data, innelåst. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12/06-2017. Datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektslutt, og vil bare bli lagret frem til studenten har mottatt melding om at prosjektet er godkjent.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kirsten Mundal, enten på telefon 93427511 eller på epost [kirsten.mundal@forde.kommune.no](mailto:kirsten.mundal@forde.kommune.no). Det går også å ta

kontakt med veileder ved avdeling for lærerutdanning og idrett ved Hisf, Hedvig Abrahamsen på tlf 57676047.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen  
Kirsten Mundal  
Hornnesvegen 18a  
6809 Førde

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Veglegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

Jeg skal skrive en master i faget «Organisasjon og leiing», Høgskulen i Sogn og Fjordane er ansvarlige for faget. Jeg retter oppgaven mot temaet Kulturforskjeller på en arbeidsplass.

#### Problemstillingen for oppgaven min er:

*Hvilke forskjeller og likheter i kultur og læringsarbeid er det mulig å identifisere ved de ulike skolene?*

#### Underproblemstillinger:

- *Hva karakteriserer de ulike skolene?*
- *Hva slags kunnskapssyn kommer til uttrykk i måten skolene arbeider på?*
- *Er der forskjeller som kan tilskrives skoleslag eller ledere med ulik tilnærming?*

For å finne svar på denne problemstillingen ønsker jeg å bruke kvalitativ metode gjennom å intervju et utvalg lærere ved fire skoler. Til sammen vil jeg intervju seks lærere, tre fra mellomtrinnet og tre fra ungdomstrinnet. I tillegg til intervju kan det være aktuelt med observasjon av kulturgjenstander, i denne sammenheng vil det bety skolens dokumenter eller for eksempel utsmykning.

Spørsmålene jeg vil bruke vil være både åpne og mindre åpne, og for å få oversikt vil jeg her dele spørsmålene inn i grupper etter emne.

#### Generelle spørsmål om kultur på en arbeidsplass:

- Hva legger du i begrepene kultur og organisasjonskultur?
- Hvordan stiller du deg til Jorunn Møller's beskrivelse «Begrepet kultur er for eksempel blitt til noe lederen kan manipulere slik at han eller hun kan sikre konsensus innad i skolen, og mikropolitikk fremstilles som strategier enkeltpersoner anvender for å få det som de vil»?

#### Kultur på egen arbeidsplass:

- Hva vil du si kjennetegner kulturen ved din arbeidsplass?
- Hva legger du i uttrykket: «Slik gjør vi det hos oss»?
- Har skolen en felles verdiplattform/kjerneverdier? Fortell om denne og arbeidet med den.
- Når endringsarbeid blir gjennomført på din arbeidsplass, hvordan legger skoleleder til rette for dette? Hvordan er lærernes innflytelse på endringene?
- Vil du hovedsaklig karakterisere din arbeidsplass som stabil, utviklingsorientert eller motsetningsfylt?
- Mange definisjoner av kultur (i organisasjoner) har en ting felles: de snakker om grupper, ikke nødvendigvis hele organisasjonen. Er det slik i din organisasjon? Kan du definere noen slike grupper?
- Er organisasjonskultur noe organisasjonen er eller noe den har?
- Strand påstår videre at kulturer generelt er trege, at de motsetter seg endringer.
  - o Hva mener du om denne påstanden?

- Kan man for eksempel endre kulturen gjennom logoer, slagord, verdier og lignende? Vil i tilfelle disse endringene være varige?

#### Kultur for læring:

- Hva er læring?
- Hvordan skjer læring?
- Er læring først og fremst noe individuelt eller noe kollektivt?
- Når kan man si at elevene kan stoffet?
- Hva kjennetegner en flink elev?
- Hva vil du si er lærerens hovedrolle i elevenes læringsarbeid?
- Hva slags vurdering lærer elevene mest av?
- Hvordan tester skolen elevenes kunnskaper?

#### Synet på lærerrollen:

- Hva kjennetegner den gode læreren?
- Hva tenker du om ideen om å «skape en læringskontekst tilsvarende den situasjonen en tømmerlærling er i, eller et praksissamfunn der undersøkende virksomhet er fremtredende».
- Hvilken av disse tre dimensjonene er viktigst i lærerrollen?
  - Reproducere, gjennom å gi elevene en innføring i samfunnets felles kulturarv
  - Produsere, gjennom å gi elevene nødvendig kompetanse til arbeidslivet
  - Skape identitet gjennom å gi elevene egen personlig vekst.
- Hva oppnår en med bruk av oppsamling av poeng/klinkekuler el lign for eksempel til innbytte mot kosetime?
- Hva mener du om bruk av hyppige tester?

#### Lederrollen i dagens skole:

- Hvordan kan en leder gå frem for å skape endring i organisasjonen?
- Hvordan bør en leder forholde seg til ulike grupperinger på en arbeidsplass for å få de til å jobbe i samme retning?
- I hvilken grad vil du si at din leder er bevisst kulturforskjeller på din egen arbeidsplass?
- I hvilken grad er der fritt som for skapende ideer på din arbeidsplass?
- I hvilken grad vil du si at ledelsen har en mulighet til å gjøre forskjell, skape endring på din arbeidsplass?

#### Observasjon:

Hvordan kommer arbeidsplassens kultur til uttrykk gjennom objekter for observasjon:

- Arbeidsplaner
- Veggsymboler jf kjerneverdier el lign.
- Målprøver/uketester