

Kapittel 4

Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur

KRISTIN RYDJORD THOLIN OG MATTIAS ØHRA

SAMMENDRAG Kapittelet omhandler samarbeid og fellesskap i høyere utdanning. Vi retter oppmerksomhet mot kollegiale læringsfellesskap omkring undervisningskvalitet i universitets- og høyskolesektoren. Formålet med studien er å undersøke hvilken betydning praksisfellesskap kan ha for deltakere på et UH-pedagogisk basiskurs. Deltakerne viser til at samarbeid om undervisningskvalitet varierer fra fravær av samarbeid til uavhengige samarbeidskulturer og gjensidig avhengige samarbeidskulturer. Avslutningsvis drøftes en modell for progresjon ved samarbeidskulturer.

NØKKEWORD: universitets- og høyskolepedagogikk | undervisningskvalitet | samarbeidskulturer | utdanningsledelse

ABSTRACT The chapter is on collaboration and community in higher education. We direct our attention towards collegial learning communities concerning the quality of the teaching in the university and college sector. The aim of this study is to examine the value of practice communities for participants on a basic UH-pedagogical course. The participants refer to how collaboration on the educational quality varies. In conclusion, we discuss a model of progression for collaboration cultures.

KEYWORDS: university and college education | teaching quality | collaborative cultures | education management

INNLEDNING

Kapittelet tar utgangspunkt i et pågående forskningsprosjekt med empiri fra et kurs i universitets- og høyskolepedagogikk (UH-pedagogikk). Basisemnet skal

bidra til at deltakerne utvikler pedagogisk kompetanse som er tilpasset høyere utdanning for vår tid. Vi har tidligere undersøkt hvilke vurderinger deltakerne i et UH-pedagogisk basiskurs gjør av eget læringsutbytte (Øhra og Tholin, 2018). Der framkommer det at opplæringen har kvalifisert dem gjennom relevante teorier, språk og begreper. Det er i tråd med føringer i emneplanen, men i tillegg hadde de en tydelig opplevelse av å bli *deltakere i ett nytt fellesskap* med kollegaer fra ulike utdanninger og fakultet. Denne erkjennelsen danner utgangspunktet for vår pågående studie, da *fellesskap* og *samarbeid* blir løftet fram som verdifullt også for dette kullet.

Formålet med studien er å undersøke hvilken betydning praksisfellesskap kan ha for deltakere i et UH-pedagogisk basiskurs. En implikasjon av studien er å belyse hvordan høyskole og universitet kan støtte og prioritere kollegiale læringsfellesskap omkring undervisningskvalitet. Det er i tråd med føringer i Meld. St. 16 *Kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2016) om at UH-sektoren skal kjennetegnes av sterke kollegiale fellesskap og lærerteam med kultur for samarbeid og læring. «Institusjoner som lykkes med å utvikle en kvalitetskultur, får ansatte som blir mer opptatt av å utvikle og forbedre undervisningen, og både ansatte og studenter blir mer tilfredse» (ibid., s. 17).

Problemstillingen er: *Hva uttrykker deltakerne om kollegialt fellesskap og samarbeid om undervisning?* I avslutningen vil vi drøfte hvordan UH-institusjonene kan legge til rette for mer samarbeidsbaserte fellesskap for å fremme undervisningskvalitet.

BAKGRUNN

Et kurs i UH-pedagogikk skal, ifølge veiledende retningslinjer fra Universitets- og høyskolerådet, kvalifisere for undervisning i høyere utdanning. Utdanning kan imidlertid inneha flere formål, slik den franske filosofen Hadot (2015) understreket. Han hevdet at å utdanne til yrker først og fremst handler om å danne i mennesket en evne til selvstendig dømmekraft og praktisk visdom (Hadot, 2015). Biesta (2008) peker også på utdanningenes ulike formål, som sosialisering og subjektivering, i tillegg til den opplagt kvalifiserende funksjonen. Med dette utgangspunktet blir et sentralt spørsmål hvordan universitets- og høyskolepedagogikken (UH-pedagogikk) plasserer seg i forhold til den utfordringen det er å revitalisere et dannelsesideal i masseutdanningens tid. Men hva vet vi så om forekomsten av praksisfellesskap og undervisningskvalitet innenfor UH-sektoren? Wittek skriver at «Meg bekjent foreligger det ingen systematisk kartlegging av samarbeid blant lærere ved institusjoner for høyere utdanning i Norge» (2017, nr. 2). Det kan

likevel synes som om det er politiske ambisjoner for å prioritere utdanningskvalitet.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

I kapitlet anvender vi noen begreper som innramming for denne studien. For det første danner *praksisfellesskap* et felles teorigrunnlag for denne boken. I dette kapitlet utgjør fellesskapet UH-lærere. Praksisfellesskap involverer, ifølge Wenger (1998), fellesskap, identitet, mening og praksis. Han beskriver mer inngående hvilke faktorer som må være til stede for at kollegaer kan ta i bruk hverandres kompetanse, og hvordan praksisfellesskap kan utvikle seg. Dette identifiserer han i de tre samlekategoriene gjensidig engasjement, sammenvevde oppgaver og delt repertoar. I tillegg støtter vi oss på Wadels (2002) innvending om at Wengers teori om praksisfellesskap ikke fanger opp «hvordan læring foregår i konkrete sosiale relasjoner» (Wadel, 2002, s. 416). Han supplerer derfor Wengers teori med uttrykket «læringsforhold», som i enda sterkere grad søker å ivareta betydningen av relasjonelle forhold mellom deltakere i praksisfellesskap. Denne siden ved praksisfellesskap har vi lagt særlig vekt på i kapitlet. Derfor bygger vi det teoretiske fundamentet på elementer ved fellesskapskulturer og har viet det mest plass.

I fortsettelsen vil vi for det første presentere empiri og forskning som dokumenterer at mange lærere opplever at undervisningen er et individuelt og ensomt arbeid. For det andre presenterer vi teorier om samarbeidsbaserte praksisfellesskap og hvilke elementer som er særlig aktuelle og relevante å støtte seg på for samarbeidsbaserte fellesskap ved UH-institusjonene.

«ALENEARBEID OG SAMARBEID»

Undervisning i høyere utdanning har tradisjonelt handlet om et individuelt ansvar (Biggs og Tang, 2011) hvor fravær av samarbeid i og rundt undervisning er godt underbygget (Edwards, 2010; Hargreaves, 2000; Hargreaves og Fullan, 2014; Thomas, Chie, Abraham, Raj og Beh, 2014). Tittelen på dette avsnittet er hentet fra Jakhellns (2011) avhandling om nyutdannede og kollegial samhandling i tilknytning til læreryrket. «Å mestre læreryrket og utvikle sin profesjonalitet oppfattes gjerne som en ensom og individuell prosess, basert på prøving og feiling» (s. 7). Jakhelln dokumenterer hvordan man tradisjonelt sett har betraktet læreren som en individuell aktør og som et ideal ved utøvelsen av yrket. «Det å makte alenearbeidet har vært sett som tegn på at læreren makter yrket» (s. 8). Dette er forskning fra nytilsatte lærere i skolen, men det er nærliggende å tro at situasjonen er

like relevant også i høgskole- og universitetssektoren. Hanssen, Husebø og Moen (2012) beskriver det å undervise i universitetet som en ensom affære. En av respondentene i deres studie framhever at ingen spør henne om innholdet i det hun foreleser i, eller formen på forelesningene eller viser noen annen form for oppfølging (Hanssen, Husebø og Moen, 2012, s. 186). Dessverre er det slik at man ikke trenger å være ny i universitetet eller på høgskolen for å kjenne på ensomhet. Denne erkjennelsen kommer også til uttrykk i materialet fra ansatte som har tatt tidligere kurs i UH-pedagogikk (Øhra og Tholin, 2018). Der viste deltakerne til at de gjennom kurset var blitt innviet i et nytt kollegialt fellesskap.

I sin beskrivelse av profesjonelle kulturer og fellesskap trekker Hargreaves og Fullan (2014) fram to hovedkategorier, henholdsvis en individualistisk basert kultur og en samarbeidsbasert kultur (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 125). Den individualistisk baserte kulturen innenfor utdanningsfeltet har, etter Hargreaves og Fullans betraktninger, en lang og befestet tradisjon. De trekker på Rudduck som beskriver at læreryrket er et av «de siste karrierevalg der det fremdeles er legitimt å arbeide helt for seg selv på et område som er sikret for inntrengere» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 126). Det de beskriver som «profesjonell isolasjon», er et uttrykk for en sementert isolasjon hvor relasjonene til kollegaer betegnes som læringsfattige. Det er ikke urimelig å hevde at denne beskrivelsen også er relevant for høyere utdanning. I kvalitetsmeldingen sies det at «Mye tyder på at undervisningen og utviklingen av utdanningene har vært for privatisert mange steder, og at det har vært for lite felles engasjement i fagmiljøene om helheten i studieprogrammene. Det er svak kultur for at de faglig ansatte observerer og vurderer hverandres undervisning i norsk høyere utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 81). Hargreaves og Fullan argumenterer for at den individualistisk baserte kulturen i skolen er en dårlig utvei hvor en «individuell lærerautonomi bak stengte klasseromsdører skaper rom for å briljere, men også til å være skammelig dårlig eller rett og slett kjedelig» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 130). Videre argumenterer de for, med støtte i Rosenholtz' forskning, at lærere i individualistiske kulturer ikke blir mer fremragende og unike, men snarere mer lik hverandre (s. 130). Slik kan dermed en individuell og autonom kultur bidra til å hemme framfor å fremme dan-nelse og subjektiveringsprosesser fordi man ikke risikerer å innlemme og ta imot den andre (Øhra og Tholin, 2018). Det er altså ikke snakk om å eliminere individualismen, men å tilrettelegge for individualitet og diversitet som kan utforskes sammen. Det er heller ikke slik at individualitet og autonomi blant lærere er ensbetydende med fravær av profesjonalitet (Hargreaves, 2000). Kjennetegn på gode profesjonelle læringsfellesskap er at der går samarbeid og individualitet hånd i hånd (Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2004; Hargreaves og Fullan, 2014).

SAMARBEIDSBASERTE KULTURER

Den andre hovedkategorien ved profesjonelle kulturer og fellesskap hos Hargreaves og Fullan (2014) er samarbeidsbaserte kulturer. Samarbeidsbaserte kulturer kjennetegnes av at man ser på undervisningsforbedring som en kollektiv mer enn en individuell praksis. I et slikt perspektiv blir analyse, vurdering og eksperimentering av ulike undervisningsmetoder gjort sammen med andre kollegaer fordi man tror det nettopp er disse samhandlingene som vil kunne forbedre egen undervisning (ibid., s. 131).

Det som videre kjennetegner gode samarbeidsbaserte kulturer, er at de bærer preg av *trygghet* og *tillit*. Trygghet og tillit må ligge til grunn for at man kan være i bevegelse, og at samarbeidet har en utforskende karakter (ibid., s. 130). En utforskende kultur er også en krevende kultur, men med støtte fra og kommunikasjon med kolleger vil det likevel føre til mer selvtillit og trygghet. Denne «tryggheten kommer ikke fra statistikk eller oppskriftsmessig opplegg – den kommer fra gjensidig støtte og enighet blant lærerne selv» (ibid., s. 131). Til forskjell fra sterke familie- og vennskapsrelasjoner må vi bygge kollegarelasjoner på profesjonell *gjensidighet* og *respekt*, hevder Little (1990b). Little søker å trekke et skille mellom privat og profesjonell tillit og utdyper videre:

Lacking the intimacy that confirms trust among family members or long-time friends, team members must rely on other evidence that they do not intend harm to one another. They create trust as the consequence, not the precondition, of close interaction by displaying professional reciprocity clearly and concretely in each small exchange (Little, 1990b, s. 187).

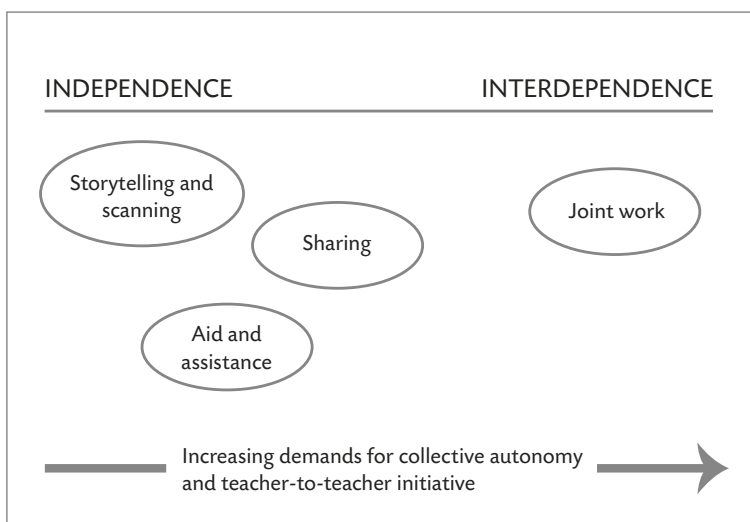
I samarbeidsbaserte kulturer er det også slik at man i større grad vil finne uenighet. Trygge relasjoner kollegaer imellom muliggjør at man tåler uenighet og dissens, og at det ikke virker truende (ibid., s. 132). Hargreaves og Fullan presiserer at det ikke er bryet verdt å investere i møteplasser hvor deltakere skal dele og sammenligne egen undervisning og bekymringsfulle data, hvis ikke deltakerne er trygge i de mellommenneskelige relasjonene (ibid.). Den sterke vektleggingen av det relasjonelle samsvarer med Wadels presisering av at praksisfellesskap består av ulike læringsforhold. Læringsforhold er her forstått som del av en sosial relasjon, og er det som knytter de lærende sammen. Sånn sett konstruerer Wadel et uttrykk som tydeliggjør både de relasjonelle, men også innholdsmessige sider ved læringsfellesskapet.

Vi finner en mengde læringsforhold i ethvert praksisfellesskap. På mange måter kunne vi si at læringsforhold utgjør en grunnenhet i ethvert praksisfel-

lesskap. En lærer vanligvis av noen, én eller flere personer i et praksisfellesskap, ikke av fellesskapet som sådant (Wadel, 2002, s. 421).

Presiseringen av at praksisfellesskap består av ulike relasjonelle læringsforhold, stemmer med det Fullan (2001) finner som kjennetegn ved robuste organisasjoner. I en suksessrik organisasjon, sier Fullan, vil man ofte forklare suksessen som «it's the people. But that's only partially true: It is actually the *relationships* that makes the difference» (Fullan, 2001, s. 51).

Little tilføyer og nyanserer kunnskapsfeltet samarbeidskultur med noen relevante dimensjoner når hun definerer samarbeidskontinuum fra svakere til sterkere former gjennom kategoriene «avhengig» mot «uavhengig» samarbeid nedfelt i følgende modell:



FIGUR 1 Little, 1990a, s. 512.

Videre identifiserer Little (1990a, s. 131) idealtyper ved uavhengig samarbeid gjennom følgende fire kjennetegn:

- rask gjennomgang og gjengivelse – utveksling av ideer, anekdoter og sladder
- hjelp og assistanse – vanligvis ved forespørsel
- deling – av materiale og undervisningsstrategier
- felles arbeid – der lærere underviser, planlegger eller utforsker praksis sammen

For Little (1990a) vil samarbeid som begrenser seg til utveksling av anekdoter eller eksisterende ideer uten å videreutvikle dem, befeste status quo. Det er først når man er involvert i felles arbeid som fører til forbedring av undervisningspraksis gjennom felles utforskning av sentrale spørsmål, at man har etablert et hensiktsmessig praksisfellesskap.

En uavhengig samarbeidskultur må ikke forveksles med samarbeidsformer og praksiser som først og fremst er initiert og styrt ovenfra. Samarbeidsformer som kjennetegnes av at de først og fremst er *byråkratisk administrert, obligatoriske, implementeringsorienterte, forhåndsbestemt i forhold til når, hvor og hva som skal læres*, er alle kjennetegn på det som Hargreaves kaller for *kunstig kollegialitet* (Hargreaves, 2000, s. 54, vår oversettelse). Motsatsen er gode samarbeidskulturer preget av sterke relasjoner kollegaene imellom kjennetegnet av: *spontanitet, frivillighet, utviklingsorientert, tid og sted bestemmes mer underveis, og uforutsigbarhet når det gjelder å forutsi utbytte* (Hargreaves, 2000, s. 53–54). Det er altså en fare for at man ved å initiere mere kollegialt samarbeid kan ende opp med samarbeidskulturer som er preget av *kunstig kollegialitet*. Hvis samarbeidskulturene overstyres av hierarkiske kontrollsystemer, kan samarbeidet kollegaene imellom bli kunstig og tvungen.

Gruppepress og kollegiale normer må utfordres og krever derfor rom for individualitet og subjektiveringsprosesser (Biesta, 2014; Øhra og Tholin, 2018). Kollegaer som i perioder jobber alene, kan bli sett på som illojale og uprofesjonelle. Det er en misoppfatning at sterke samarbeidskulturer må nedkjempe de kollegaene som ofte velger å planlegge sitt arbeid alene (Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2004; Hargreaves og Fullan, 2014). Nettopp ved å beskytte muligheten for kollegial individualisme kan man bygge en kultur som ivaretar og tilrettelegger for en kritisk og utforskende praksis. Slik kan man unngå at det etableres en kultur for kunstig kollegialitet. Det maktperspektivet vi legger til grunn når vi skal håndtere spenningsforholdet mellom gruppeprosesser og individualitet og subjektiveringsprosesser, er avgjørende med tanke på hva slags samarbeidskultur vi ønsker å bygge. Fravær av rom for individualitet kan være en årsak til tilbaketrekning og en opplevelse av at man ikke har noe å lære av andre. Hvis man ikke kan være uenig og kritisk til kollegaer, ei heller til byråkratiet og policymakerne, kan dette føre til en tilbaketrekning som *profesjonell isolasjon* (Hargreaves og Fullan, 2014). På den andre siden svarer individualisme og profesjonell isolasjon på dagens nyliberalistiske individualiseringsdiskurser. Individualisering er en ny form for sosialisering hvor den enkelte skal være entreprenør for sin egen human kapital, hevder Korsgard, Kristensen og Siggard Jensen (2017). Det nyliberale ved denne nye makten er at den på den ene siden gir plass til og hyller den nye indivi-

duelle friheten og selvbestemmelsen samtidig som den på den andre siden forsøker å styre og lede individer, ikke imot deres frihet, men nettopp gjennom deres frihet (Korsgard, Kristensen og Siggard Jensen, 2017, s. 388). Individualisme og identitetsarbeid blir i denne sammenhengen en forpliktelse til å kontinuerlig overvåke egne handlinger gjennom at man retter blikket mot seg selv. Det er denne nye styringskunsten (governmentality) som Foucault beskriver som en ny form for makt (Foucault, 2012; Rose, 1999; Miller og Rose, 2008). Samarbeidspraksiser uten kritiske refleksjoner over makt vil lett kunne ende opp i kunstig kollegialitet eller en tilbaketrekning med påfølgende isolasjon.

METODISKE TILNÆRMINGER

I denne studien, som har en kvalitativ tilnærming, undersøker vi refleksjoner fra deltakere i et UH-pedagogikk-kurs om samarbeid og fellesskap om undervisning. Datamaterialet i studien er en til to siders refleksjonstekster fra de 16 deltakerne. De fikk en avsluttende oppgave der de skulle reflektere over eget læringsutbytte i emnet. Refleksjonene ble nummerert og samlet i en fil. Videre ble de anonymisert og er ikke identifiserbare ut fra utdanningen de representerer.

Studien bygger på tekster som er skrevet av kollegaer. Derfor har det vært av avgjørende betydning å legge vekt på forskningsetiske prinsipper. Alle deltakerne i undersøkelsen har gitt sitt skriftlige samtykke til at vi kan anvende tekstene deres i studien. Forskerrollen utgjør i denne sammenhengen en «insider»-rolle (Kvernbekk, 2005). Vi er selv en del av det sosiale feltet som vi forsker på. Det stiller krav til varsomhet og bevissthet rundt egen rolle. Imidlertid argumenterer Kvernbekk for at «det er bryet verdt å lete etter en måte å overkomme disse problemene på» (2005, s. 39). En konsekvens av dette er at vi unnlater å undersøke utsagn om egen rolle og organiseringen av kurset. Det kan også være en styrke at vi begge har analysert og fortolket materialet og i tillegg drøftet oss imellom resultatet av analysene.

FRAMGANGSMÅTE OG ANALYSE

Analyseprosessen omfatter teksttolking som er avgrenset til en temabasert innholdsanalyse. Ifølge Bernard og Ryan (2010, s. 55) kan temaet være både empiri- og teorigenerert, og ett av kriteriene er å se etter utsagn og uttrykk som går igjen. «Themes come both from data (an inductive approach) and from our prior theoretical understanding of whatever phenomenon we are studying (an a priori, or deductive approach).» I denne studien har analysen en deduktiv tilnærming basert på studier av Hargreaves og Fullan (2014) og Little (1990a og b) og kan derfor karakteriseres

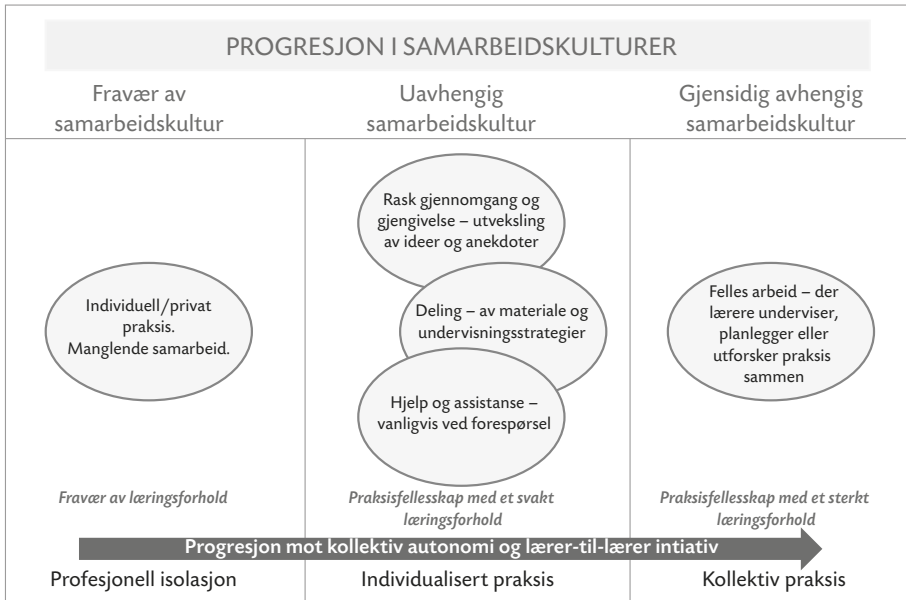
som en teoredrevet innholdsanalyse. For det første ble alle refleksjonene undersøkt med henblikk på å identifisere utsagn som indikerte synspunkter på samarbeid og fellesskap om undervisning med kollegaer. Denne tilnærmingen innebar koding av begreper inspirert av det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Tematisk koding er «codes we use for marking instances of themes in a set of data» (Bernard og Ryan, 2010, s. 76). For det andre undersøkte vi hva disse tematiske kodene uttrykte substansielt om kjennetegnet ved samarbeidet i disse fellesskapene.

Ved å undersøke tekstene gjennom sentrale begreper fra Hargreaves og Fullan (2014) og Little (1990a og b) viste empirien at deres vektlegging av distinksjonen mellom *uavhengige samarbeidskulturer* og *gjensidig samarbeidskultur* ga gjengklang i vårt materiale. Disse utgjør to av kategoriene i analysene. Det som i tillegg framkom i empirien sammenlignet med Little, var opplevelsen av et markant fravær av fellesskap. Dette betegner vi som den tredje kategorien, nemlig *fravær av samarbeidskultur*.

IDENTIFISERING AV KJENNETEGN VED DE TRE KATEGORIENE

Etter at materialet var systematisert i de tre kategoriene, *uavhengig samarbeidskultur*, *gjensidig samarbeidskultur* og *fravær av samarbeidskultur*, var neste steg å klarlegge hva som kom fram av kjennetegn innenfor de tre kategoriene. Temaene som kom fram gjennom analyse og meningsfortetting, er systematisert og identifisert som kjennetegn eller egenskaper i materialet. Disse inkluderer: *rolle*, *språk*, *undervisningskvalitet* og *relasjoner*. *Rolle* omfatter synspunkter på oppgaven som underviser, mens *språksagnene* peker mot tilegnelse av et repertoar for å beskrive pedagogisk praksis. *Undervisningskvalitet* viser til sitater der deltakerne anvender kunnskaper fra kurset som vurderingsgrunnlag for sin eller andres undervisningspraksis, mens kjennetegn ved *relasjoner* identifiserer opplevelser om tilhørighet og gjensidighet til kollegaer.

De tre hovedkategoriene og deres respektive kjennetegn er således sentrale for hvordan analysen er strukturert. Vi tar utgangspunkt i modellen fra Little (1990a) der hun beskriver en progresjon i samarbeidet fra avhengig til uavhengig samarbeid. I tillegg har vi, som nevnt over, tilføyd en kategori: fravær av samarbeidskultur. Modellen er strukturert ut fra en tankegang om progresjon i samarbeidet, henholdsvis fravær av samarbeidskultur, uavhengig og individualisert samarbeidskultur og gjensidig avhengig og kollektiv samarbeidskultur. Modellen søker å løfte fram de spenninger som kan være gjenkjennelige i feltet og tydeliggjøre en retning i arbeidet med å tilrettelegge for mere robuste samarbeidskulturer. Vi finner det hensiktsmessig å starte analysen med den første kategorien.



FIGUR 2 Progresjon ved samarbeidskulturer – inspirert og videreutviklet fra Little (1990a), Hargreaves og Fullan (2016) og Wadel (2002).

FRAVÆR AV SAMARBEIDSKULTUR

Det framkom av empirien at mange kommer fra svake praksisfellesskap der de savnet fellesskap med andre og et «kollegialt fellesskap til å diskutere undervisning og pedagogikk med». Det at så mange opplever at de kommer fra en kultur som er preget av fravær av samarbeid i og rundt undervisning, kan tyde på at dette fraværet er institusjonalisert.

Ser vi på kjennetegnet ved *rollen* i kategorien *fravær av samarbeidskultur*, viser det til utsagn som: «Når jeg startet dette kurset, var jeg redd for at jeg skulle oppdage at det meste av det jeg gjorde var galt, noe som ville kreve en stor omveltning i egen utøving av forelesergjerningen.» I andre utsagn framkommer det at respondentene har opplevd å være alene, men at det har endret seg siden «emnet har gitt meg en gruppe kolleger». Empirien viser at rollen som underviser bærer preg av å være isolert og privatisert. Om kategorien *språk* uttrykker de følgende: «Jeg har fått et vokabular som jeg uten dette emnet ikke hadde tilegnet meg» og «Emnet har forutsatt en utvikling av vokabular og refleksjon over egen praksis som tidligere ikke har fått så mye oppmerksomhet». Vi ser her en tendens til at deltakerne har manglet et felles språk i forhold til sin undervisningspraksis. Når det gjelder kjennetegn ved *undervisningskvalitet*, ser vi utsagn som: «Jeg ser at mange av

mine sannheter om læringsmetoder og lærerens ansvar og oppgaver har vært helt feil, og jeg er nesten skremt over meg selv i hva jeg har tatt som sannhet.» Eller: «Jeg har oppnådd å få et kollegialt fellesskap til å diskutere undervisning og pedagogikk med, og en grei basiskompetanse innen pedagogikk.»

Utsagnet om å være engstelig for at de «skulle oppdage at det meste av det jeg gjorde var galt», signaliserer en usikker rolle, men også et klart uttrykk for usikkerhet når det gjelder hva undervisningskvalitet omhandler. Innenfor kategorien *relasjoner*, ser vi utsagn som: «Det å vite at det er noen man kan diskutere med og kan spørre, gir en trygghet som man ikke kan ha alene.» Utsagnene viser at trygghet, som en sentral relasjonell egenskap, i stor grad har vært fraværende, og at mangelen på relasjoner også kan ligge i at de kommer fra en kultur som er preget av fravær av samarbeid om undervisningspraksis.

UAVHENGIG SAMARBEIDSKULTUR

Innenfor denne kategorien er beskrivelsene av egenskapen *rolle* mer preget av samarbeid. Utsagn som: «Kurset har gitt meg en viktig erkjennelse for å flytte fokus, og nyttige verktøy i det videre arbeidet med dette», viser at de setter pris på å bli del av et samarbeidsfellesskap hvor man kan dele ideer og verktøy og ellers spørre om råd og vink. Rollen bærer likevel preg av et samarbeid som er uavhengig og i liten grad forpliktende. Sentralt her er utsagn om å oppleve «å få innspill» eller: «Det har senket terskelen for å spørre om hjelp.» Vi ser her en klar tendens til samarbeid og fellesskap, men rollen bærer i hovedsak preg av å være individuell, uavhengig og mer uforpliktende. Når det gjelder *språk*, ser vi at det særlig er innvielsen i et nytt fagfelt som respondentene er opptatt av, som her, gjennom utsagnet: «Jeg har fått et helt nytt begrepsapparat» eller «Jeg vil fokusere på ‘constructive alignment’ for å bedre dyplæring i emnene mine. Dette vil jeg gjøre gjennom fokus på læringsmål og innføring av oppgaver som gjenspeiler det studentene vil bli evaluert på ved eksamen».

Empirien viser at respondentene har tilegnet seg et felles vokabular som gir mening for dem på tvers av fagfeltene. Tilegnelse av språk og begreper utgjør også grunnlaget for at de vurderer sider ved *undervisningskvaliteten* sin. Det kom til uttrykk gjennom utsagn som: «Personlig har det sterkeste læringsutbyttet vært å ‘strukturere’ emnene mine gjennom samstemt undervisning». Videre: «Jeg har også hatt mange ‘aha’-opplevelser når jeg har lest pensumlitteratur, og også sett at noen av mine antakelser er bekreftet av teori.» Kurset i UH-pedagogikk kvalifiserer dem for å vurdere undervisningen på bakgrunn av forskning og teorier.

I vurdering av den *relasjonelle* siden, ser vi en tendens til at de har savnet kollegaer som man kan dele bekymringer, tips og råd med i forhold til egen undervis-

ning. Dette vises i utsagn som: «Det er viktig å ha et kollegialt fellesskap der vi kan diskutere undervisning og få ideer og testet ut nye forslag» og «På kort sikt har jeg nok mest nytte av det kollegiale samarbeidet som er blitt satt i gang. Det har senket terskelen for å spørre om hjelp, jeg vet hvem/hvor jeg kan henvende meg, og ikke minst involvere andre kollegaer inn i mine undervisningsopplegg». Det ser ut til at det relasjonelle i dette nye fellesskapet bærer preg av utveksling av ideer og verktøy, deling av materiale og det å gi hverandre hjelp og assistanse. Men som vi ser av det siste utsagnet, er det også et ønske om å slippe andre inn i egen undervisning, noe som peker i retning av en mer gjensidig forpliktende og kollektiv samarbeidskultur.

GJENSIDIG AVHENGIG SAMARBEIDSKULTUR

Innenfor en *gjensidig avhengig samarbeidskultur* blir rollen mer preget av å være gjensidig samarbeidende, forpliktende og utforskende. I empirien finner vi spor av at de ønsker å «involvere andre kollegaer inn i mine undervisningsopplegg» eller: «Det å reflektere sammen med andre og få innspill som gjelder egen undervisning, har vært læringsfylt og fordret til å tenke nytt og annerledes.» Man er her over i en kollektiv handlende samarbeidsform hvor praksisfellesskapet muliggjør endring av egen undervisning. Dette belyser følgende utsagn: «Mulighet for å korrigere egen kunnskap og kompetanse.»

Med tanke på *språk* som egenskap innenfor denne siste kategorien ser vi en tendens til at utsagnene bærer i seg en sterkere kollektiv gjensidig kommunikasjon som: «Det å reflektere sammen med andre og få innspill som gjelder egen undervisning, har vært læringsfylt og fordret til å tenke nytt og annerledes.» De uttrykker et felles språk som i større grad vektlegger samhandling rundt hverandres undervisning med vekt på å involvere hverandre i felles refleksjoner, diskusjoner og korreksjoner.

Når de vurderer *undervisningskvalitet*, ser vi en tilbøyelighet til at den gjensidig samhandlende samarbeidskulturen forbedrer og endrer praksis ut fra kollektive diskusjoner og refleksjoner. Kvalitetsdimensjonen ligger her i at man endrer og tenker nytt om egen og andres praksis: «... vært læringsfylt og fordret til å tenke nytt og annerledes». Vi ser en tendens til et språk som bærer preg av et sterkere felles gjensidig forpliktende samarbeid hvor man diskuterer kvalitet gjennom å utforske praksis sammen.

Til slutt ser vi at også kvaliteten på *relasjoner* gjenspeiler et mer gjensidig forpliktende og tillitsbasert fellesskap. Det å åpne opp egen undervisning for andres kommentarer er noe som krever trygghet og tillit. For mange av respondentene har

vekten på et mer gjensidig avhengig og forpliktende samarbeidsfellesskap gjort at de ønsker å institusjonalisere en endret praksis sammen med kollegaer: «Jeg vil i større grad ta i bruk andre lærere som kollegaveiledere, kritiske venner, ved at de sitter i undervisningen min, og jeg i deres, samt at vi vil gå inn flere lærere i samme undervisningstimer. Vi lærere har snakket om dette og vil begynne å gjøre det mer.» Utsagnet indikerer sporen til et lærer-til-lærer-initiativ mot et samarbeidsfellesskap som har i seg relasjonell trygghet og tillit. Et samarbeidsfellesskap som bæres oppe av en gjensidig avhengig samarbeidskultur som er preget av profesjonell gjensidig respekt.

På bakgrunn av problemstillingen *Hva uttrykker deltakerne om kollegialt fellesskap og samarbeid om undervisning?* og ovennevnte analyse blir følgende resultater synlige som presentert i tabellen under:

FIGUR 3 Kjennetegn ved ulike grader av samarbeidskulturer

Hovedkategorier	Kjennetegn
<i>Fravær av samarbeidskultur</i>	<p>Rollen: Isolert og privatisert rolle som underviser</p> <p>Språk: Fravær av felles vokabular</p> <p>Undervisningskvalitet: Usikker på hva som er kvalitet ved egen undervisning</p> <p>Relasjoner: Mangler relasjoner. Fravær av samarbeidskultur</p>
<i>Uavhengig samarbeidskultur</i>	<p>Rollen: Samarbeidende, men uavhengig rolle som underviser</p> <p>Språk: Felles vokabular</p> <p>Undervisningskvalitet: Deler teoretiske og praktiske erfaringer og forståelse når det gjelder kvalitet</p> <p>Relasjoner: Utveksling av ideer og verktøy. Deling av materiale. Hjelp og assistanse</p>

Hovedkategorier	Kjennetegn
Gjensidig samarbeidskultur	<p>Rollen: Gjensidig samarbeidende og utforskende rolleforståelse</p> <p>Språk: Felles vokabular gjennom samhandling rundt hverandres undervisning med vekt på å involvere hverandre i felles refleksjoner, diskusjoner og korreksjoner</p> <p>Undervisningskvalitet: Felles gjensidig forpliktende samarbeid for sammen å fremme kvalitet</p> <p>Relasjoner: Preget av trygghet og tillit. Profesjonell gjensidighet og respekt</p>

DISKUSJON

I dette kapittelet undersøker vi hva deltakere i et UH-pedagogikk-kurs uttrykker om samarbeid om undervisning på bakgrunn av analyser, resultater og det teoretiske rammeverket for kapittelet. Vår bearbejdede modell, «Progresjon ved samarbeidskulturer», med tre underkategorier, danner grunnlaget for strukturen i diskusjonen.

1 FRAVÆR AV SAMARBEID OM UNDERVISNINGSKVALITET

Analysene synliggjorde at UH-pedagogikkdeltakerne kjente på usikkerhet i *rollen* som underviser og en opplevelse av isolasjon i arbeidet. Derfor omhandler den første kategorien profesjonell isolasjon, og at den enkelte underviser mangler samarbeid med kollegaer og er privatpraktiserende lærer. Det at så mange opplever at de kommer fra en kultur som er preget av fravær av samarbeid om undervisning, kan tyde på at dette fraværet er institusjonalisert. Hargreaves og Fullan beskriver det som «profesjonell isolasjon», et uttrykk for en sementert isolasjon hvor relasjonene til kollegaer betegnes som læringsfattige (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 126). Flere av deltakerne uttrykker at en viktig erfaring fra kurset er at de ble innviet i et nytt fellesskap som omfatter kollegialt samarbeid.

Læreryrket er for mange karakterisert av individuelt arbeid og fravær av samarbeidsarenaer. Diskusjoner om undervisning og utfordringer knyttet til undervisningsarbeidet er mangelvare (Jakkheln, 2011). Dette er i tråd med annen forskning

fra sektoren og en vesentlig erkjennelse å være klar over. Deltakerne viser til en endring fra det å kjenne på ensomhet til at kurset har gitt dem kollegaer som de for eksempel kan diskutere undervisning med. En skriver: «Det å vite at det er noen man kan diskutere med og kan spørre, gir en trygghet som man ikke kan ha alene.» Utsagnet om at fellesskapet gir trygghet, samsvarer med funnene i tidligere forskning om UH-kurs (Hanssen, Husebø og Moen, 2012; Øhra og Tholin, 2018). Begreper som «trygghet» og «spørre om hjelp» synliggjør Wadels (2002) argument om den betydningen *relasjonelle* forhold har for deltakelse i praksisfellesskap. Det kan virke som om våre respondenter kommer fra en individualistisk kultur og savner et kollegialt, forpliktende og faglig fellesskap i og rundt arbeid med undervisning i høyere utdanning. Hargreaves og Fullan (2014) argumenterer for at individualistisk undervisningskultur er en «dårlig utvei», og at lærere i individualistiske kulturer ikke blir mer fremragende og unike, men snarere mer lik hverandre. I Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 81) peker man på nettopp denne utfordringen ved sektoren: «Mye tyder på at undervisningen og utviklingen av utdanningene har vært for privatisert mange steder.» Datagrunnlaget underbygger disse antakelsene.

Respondentene uttrykker at de manglet et felles *språk* i forhold til sin undervisningspraksis før de tok kurset. Det får konsekvenser for vurdering av *undervisningskvalitet*. Formuleringer som: «Jeg ser at mange av mine sannheter om læringsmetoder og lærerens ansvar og oppgaver har vært helt feil» er en sterk indikasjon på utfordringer ved undervisningskvaliteten i utdanningene, men at UH-pedagogikk-kurset spiller en avgjørende rolle for kvalifisering på området.

Lokalt har vi opprettet en nettverksgruppe og samlinger for tidligere deltakere. Det kan bidra til en vedvarende opplevelse av kollegialt fellesskap som styrker identiteten og gir mening, i tråd med forståelse av praksisfellesskap hos Wenger (1998). Imidlertid har samlingene vært mer preget av utveksling av erfaringer og «individuell praksis», ifølge Littles (1990a) modell. For noen er dette likevel en viktig arena som bidrar til samarbeid med kollegaer og impulser til egen undervisningspraksis. Samtidig er det nødvendig med kollegialt samarbeid lokalt på instituttene, slik denne deltakeren peker på:

Det læringsutbyttet som står foran meg som en utfordring, er det å sammen med andre skulle analysere og reflektere faglig rundt utvikling av emne- og programplaner. Vi har store kulturelle, pedagogiske og strukturelle utfordringer på instituttet, så det blir en ensom jobb å endre læringsprosessene, inkludert læringsaktivitetene og læringsutbyttene.

Det kan se ut til at deltakelse i UH-pedagogikk-kurset har gitt kollegaene innvielse i et faglig fellesskap, men at det likevel ikke er tilstrekkelig. Det er også nødvendig at kollegialt samarbeid blir forankret og etablert lokalt, og samarbeid må inkludere mer enn nettverkssamlinger og deling av gode erfaringer, ifølge Hargreaves og Fullan (2014). Ut ifra dette kan det argumenteres for at UH-pedagogikk-kurset ikke er tilstrekkelig for å være deltaker i en gjensidig og avhengig samarbeidskultur, jamfør modellen for samarbeidskulturer.

2 UAVHENGIGE SAMARBEIDSKULTURER

Den andre kategorien vi har analysert fram, benevnes som individualisert praksis. Denne praksisen kan, ifølge Little (1990a, s. 515), være kjennetegnet av noe samarbeid der man utveksler erfaringer og «deling av materiale og undervisningsstrategier». Analysene viser også at flere deltakere etterspør kollegiale møteplasser der de kan drøfte og dele egne erfaringer i og rundt undervisning. *Rollen* i dette fellesskapet bærer preg av at de deler ideer, verktøy og undervisningsopplegg med andre, men det er en individuell basert rolle, da det ikke er snakk om å gå direkte inn i hverandres undervisning. En annen skriver at det nye kollegiale fellesskapet er viktig fordi det har «senket terskelen for å spørre om hjelp». En tredje deltaker har forventninger videre framover etter at kurset er gjennomført: «Jeg er nysgjerrig og håpefull i forhold til å få en arena der man kunne diskutere undervisningskvalitet.» Det som er felles ved disse utsagnene, slik vi tolker det, er ønske om samarbeid og en forståelse av samarbeid gjennom utveksling av erfaringer og diskusjon om undervisning. Slik kan felles *språk* utvikles, og teoretiske og faglige referanser kan knyttes til egen erfaring med undervisning. Kanskje tenker deltakerne at det er tilstrekkelig å møtes for å dele og diskutere undervisning? I tilfelle samsvarer det med Littles (1990a og b) perspektiver på samarbeid som begrenser seg til utveksling av anekdoter eller eksisterende ideer uten å videreutvikle dem. Fra vårt ståsted og nedfelt i modellen vi har utviklet, representerer disse forståelsene en uavhengig og individualisert samarbeidskultur som, hvis den ikke utfordres, vil kunne sementere en individualisert praksis.

Datagrunnlaget underbygger at deling og bruk av nye undervisningsverktøy er med på å fremme *undervisningskvalitet*. Behovet og etterspørselen etter redskaper er forståelig når vi tenker på at den enkeltes undervisningspraksis først og fremst opererer i en handlingsverden (Hanssen, Husebø og Moen, 2012). Dette er en handlingsverden som består av ulike spenningsforhold og komplekse dilemmaer og avveininger hvor behovet for praktiske redskaper både er forståelig og nødvendig. Faren for at «verktøykassen» blir styrende, og at vi kan få en instrumentell

inngang til egen undervisningspraksis, er likevel til stede. Enten verktøyene er forskningsbaserte eller erfaringsbaserte, forebygges instrumentalisme gjennom at man i fellesskap jevnlig utforsker, vurderer og kritisk analyserer de ulike redskapenes funksjon, rolle og legitimitet (Hargreaves og Fullan, 2014; Little, 1990a). Innenfor en *uavhengig samarbeidskultur* er gleden og nytten ved å dele verktøyt og ideer for egen undervisning framtredd.

Relasjonene her preges da også av gleden ved å ha kollegaer å henvende seg til og nytteverdien av å få råd og vink som man tar med seg til eget bruk. Men det er kun en som peker på muligheten for å «involvere andre kollegaer inn i mine undervisningsopplegg». Det vi kan sette spørsmålstegn ved i denne sammenhengen, er hvorvidt mange av respondentene er takknemlige for nye redskaper og ideer, men i liten grad vil diskutere og utprøve disse sammen med andre kollegaer? En årsak til dette kan være at de ikke har erfaring med samarbeid og involvering i egen og andres undervisningspraksis og derfor ikke vet om noe annet. Hargreaves og Fullan argumenterer for at den individualistisk baserte kulturen i skolen er en dårlig utvei hvor en «individuell lærerautonomi bak stengte klasseromsdører skaper rom for å briljere, men også til å være skammelig dårlig eller rett og slett kjedelig» (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 130).

3 GJENSIDIG AVHENGIGE OG KOLLEKTIVE SAMARBEIDSKULTURER

Den tredje kategorien samsvarer med utsagnet i Meld. St. 16 om at «Utdanningskvalitet krever fagfellesskap og ledelse» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 81). Hva har vi identifisert at deltakerne skriver om eventuelle *fagfellesskap og samarbeidskulturer* utover å dele erfaringer og utveksle ideer om undervisningen? Ser vi på *rollen* i en gjensidig samarbeidskultur, er den preget av en klar vilje til å handle analytisk og praktisk rundt hverandres konkrete undervisning. Dette ser vi også i vårt materiale hvor det å diskutere sammen gir mening, selv om man kommer fra vidt forskjellige fagfelt.

Little (1990b) løfter fram premisset om felles delt *språk* for å beskrive og analysere læreplaner og undervisningspraksis ved samarbeidskulturer. I materialet fant vi deltakere som ga uttrykk for at de opplevde en sterkere kollektiv gjensidig kommunikasjon gjennom basisemnet. Et felles språk åpnet for å involvere hverandre i felles refleksjoner, diskusjoner og korreksjoner. Det neste steget ville være at språket også ble grunnlaget for å utforske egen og andres undervisningspraksis – altså mer enn bare samtaler og diskusjoner.

I denne sammenhengen kan det også være relevant å løfte fram utsagnet om at det er aktuelt å «diskutere pedagogiske utfordringer, selv om vi underviser i for-

skjellige felt». Deltakerne oppdaget at «utfordringene vi står overfor, er uavhengig av emne og størrelse på kull». Det denne informanten belyser, er at samarbeidsfellesskap godt kan settes sammen av undervisere fra ulike fagfelt. Det er det å undervise som er i fokus. I dette ser vi en dreining fra en noe ensidig rolle som fagperson til en rolle som underviser gjennom utøvelse av en forskningsbasert og kollegabasert undervisning som vil kunne heve *kvaliteten* på undervisningen.

En deltaker peker på verdien av et mer forpliktende samarbeidsfellesskap der de utforsker praksis sammen: «Jeg vil i større grad ta i bruk andre lærere som kollegaveiledere, ‘kritiske venner’, ved at de sitter i undervisningen min, og jeg i deres, samt at vi vil få inn flere lærere i samme undervisningstimer. Vi lærere har snakket om dette og vil begynne å gjøre det mer.» Denne skissen til et lærer-til-lærer-initiativ (Little, 1990a) handler ikke om å underminere den akademiske autonomien. Det er ikke snakk om å eliminere originalitet, individualitet og autonomi, men snarere å sikre at man sammen kan utforske diversitet.

IMPLIKASJONER FOR LEDELSEN VED UH-INSTITUSJONER

Under denne overskriften vil vi presentere noen tiltak for UH-institusjonene som skal imøtekomme behovet for og føringene om formelle faglige fellesskap. Videre følger vi opp uttalte krav fra Meld. St. 16 *Kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2016) som adresserer ledelsens ansvar for utdanningskvalitet.

I dette kapitlet har vi rettet oppmerksomhet mot samarbeidskulturer og fagfellesskap, men som Kvalitetsmeldingen understreker, er det helt nødvendig at ledelse på alle nivåene prioriterer og legger til rette for å utvikle gode kollegiale fagfellesskap. Det kommenteres at mål og strategier for utdanningskvalitet er godt ivaretatt, men «ledelsesoppmerksomheten nedover i systemet for svak» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 84). Derfor vil vi problematisere implikasjoner for ledelsen sett i lys av forskning og gi noen konkrete forslag til implementering av arbeid med samarbeidskulturer for UH-institusjonene.

Som vi har sett, er det ikke slik at individualitet og autonomi blant lærere er ensbetydende med fravær av profesjonalitet (Hargreaves, 1993). Kjennetegn på gode profesjonelle læringsfellesskap er at der går samarbeid og individualitet hånd i hånd (Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2004; Hargreaves og Fullan, 2014). For å forankre en slik institusjonell praksis er det nødvendig at faglig ledelse tilrettelegger for samarbeid som oppmuntrer til fagfellesskap og fagfellevaluering der man «observerer hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 81). Dette kan gjøres ved å legge til rette for faglige nettverk. På tilsvarende måte som sektoren i dag prioriterer forskergrupper, kan

man initiere forskningsbaserte undervisningsgrupper som baseres på *gjensidig avhengige og kollektive samarbeidskulturer*. Institusjonene blir utfordret til å investere i å fremme utdanningskvalitet, og slike kulturer tar det tid og tålmodighet for å bygge opp (Hargreaves og Fullan, 2014).

I et slikt perspektiv er det vesentlig at institusjonene legger til rette for en kulturendring hvor samarbeid i fellesskap om undervisning blir like vanlig som samarbeid og fellesskap rundt forskning. Stortingsmeldingen viser i så måte vei, da den oppfordrer til en *ny undervisningsrolle* og et nytt *språk* for å profesjonalisere undervisningen i sektoren gjennom fagfelleevaluering av undervisning.

Fagfelleevaluering kan ha flere positive følger for dem som underviser: Det kan gi bekreftelse av eksisterende undervisningspraksis, men også motivasjon til å undervise fra et annet perspektiv eller med andre undervisningsmetoder. Ved hjelp av fagfeller kan de faglig ansatte identifisere egne svakheter og korrigere dem, samtidig som de finner ut hvilke styrker de bør bygge videre på. Fagfelleevaluering bidrar samtidig til å utvikle kollegialitet og respekt for kollegers arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 81).

Meldingen presiserer at det er viktig at de faglig ansatte har et eierforhold til kollegaveiledning og fagfelleevaluering, og at dette arbeidet må skje på underviserens premisser og ikke kun som et svar på eksternt pålagte kriterier og krav (ibid.). Et svar på dette er å tilrettelegge for *en gjensidig avhengig og kollektiv samarbeidskultur* som gir muligheter for et nytt *språk* hvor egne og andres erfaringer settes i spill med forskning innenfor feltet. Det å involvere andre i egen undervisning krever mot, anerkjennelse og tillit. Det krever at det legges til rette for å skape robuste sosiale *relasjoner* framfor kunstig kollegialitet. Kvaliteten på de sosiale relasjonelle samhandlingene er sentral i forhold til hvordan kvaliteten på praksisfellesskapet blir (Hargreaves, 2004). Som vi har sett tidligere, trekker Wadel (2002) et skille mellom praksisfellesskap og det han kaller læringsforhold. Han argumenterer for at læringsforhold er slik som praksisfellesskap, et begrep som er «mellomliggende» til individuell læring og læring i en kulturell og samfunnsmessig kontekst (Wadel, 2002, s. 420). «Men læringsforhold er et begrep som befinner seg på et erfaringsmessig nærmere nivå enn praksisfellesskap» (Wadel, 2002, s. 420). For Wadel er læringsforhold grunnenheten i et praksisfellesskap fordi vi først og fremst lærer av en eller flere i praksisfellesskapet og ikke av fellesskapet i seg selv (ibid.). For oss blir det viktig å presisere at det gjennom å tilrettelegge for en *gjensidig avhengig og kollektiv samarbeidskultur* kan skape muligheter for at det etableres et læringsforhold som kan være

identitetsskapende gjennom et perspektiv hvor sosiale relasjoner forankres i konkrete samhandlinger om undervisning.

Gjennom utsagn som å *vurdere, diskutere, kritisere* konkrete undervisningopplegg sammen viser vårt materiale at det for mange har nærmet seg det som kan kjennetegne et gryende læringsforhold. Distinksjonen her vil være om man er deltaker i et fellesskap som først og fremst ivaretar behovet for råd, tips og redskaper for eget individuelt bruk (uavhengig *samarbeidskultur*), eller om man åpner opp for en *gjensidig avhengig og kollektiv samarbeidskultur* hvor de sosiale relasjonene er mer forpliktende i konkrete samhandlinger over tid og dermed åpner for sterkere relasjonelle og vedvarende læringsforhold.

En stor utfordring for ledere som ønsker å fremme profesjonelle samarbeidskulturer, er faren for at man rigger en kultur for *kunstig kollegialitet*. Samarbeid kan komme som en påtvingende ubestridt kanon av forskningskunnskap og pedagogisk tro, som er definert av administrative myndigheter og forskningsautoriteter som iscenesetter sin styringskunst «gjennom standardiserte anvisninger for endring i et autoritært system av falsk visshet», hevder Hargreaves (2004, s. 215).

Som en konsekvens av dette vil det etter vår mening være viktig at ledere og mellomledere tilrettelegger for å organisere kollegabaserte *undervisningsteam* eller undervisningsgrupper på lik linje med forskergrupper. En mulighet er at man avvikler individuelle medarbeidersamtaler og isteden etablerer medarbeidersamtaler i kollegabaserte undervisningsgrupper hvor det gjensidig faglige og kollektive arbeidet utforskes og problematiseres. Slik vil også ledere i mye større grad kunne lykkes med å lede faglig, og man vil kunne motvirke en demontering av de faglige kollektive strukturene og med dette motvirke en sosialisering mot en nyliberal individualisering og privatpraktiserende praksis (Foucault, 2012; Korsgard, Kristensen og Siggard Jensen, 2017; Rose, 1999; Miller og Rose, 2008).

Individualisering er en ny form for sosialisering hvor den enkelte skal være entreprenør for sin egen humankapital (Korsgard, Kristensen og Siggard Jensen, 2017). Det nyliberale ved denne nye makten er at den på den ene siden gir plass til og hyller den nye individuelle friheten og selvbestemmelsen samtidig som den, på den andre siden, forsøker å styre og lede individer, «ikke imod, men gjennom deres frihed» (ibid., s. 388).

AVSLUTNING

Hensikten med dette kapittelet er å fokusere på samarbeid og deltakelse i fellesskap i høyere utdanning med undervisningskvalitet i sentrum. Med problemstillingen «Hva uttrykker deltakerne om kollegialt fellesskap og samarbeid om

undervisning?» har vi utforsket refleksjonstekster fra deltakere i et UH-pedagogisk basiskurs. Det er tydelig at flere opplever at undervisningsarbeidet ofte er privatisert, og at samarbeid og fellesskap om undervisningskvalitet er desto mer fraværende. Kurset i UH-pedagogikk tilfredsstillende noe av ønsket om å tilhøre et praksisfellesskap, men avgrenset til det Little (1990, a) benevner som *uavhengige samarbeidskulturer*. Med modellen «Progresjon ved samarbeidskulturer», inspirert og videreutviklet fra Little (1990a), har vi presentert en konstruksjon for hvordan man kan legge til rette for progresjon og stimulere til kollegabaserte samarbeidskulturer (Thomas, Chie, Abraham, Raj og Beh, 2014; Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2004; Hargreaves og Fullan, 2014).

Undervisningssektoren er en sektor som er i stadig endring og under kontinuerlig press i forhold til resultatkrav. Mange av de resultatkravene som kreves i sektoren, er det ikke åpenbare og gitte svar på. Løsningen ligger i institusjonenes evne til å endre der det trengs, og til å bevare der det trengs. En evne til å fornye med bakgrunn i tradisjoner og nysgjerrighet kan skape den nytenkning, nyskaping og kreativitet som undervisningen i sektoren trenger. Dette får man ikke til gjennom pålagte kriterier og krav ovenfra, men ved å tilrettelegge for et arbeid som må skje på undervisernes premisser og forløses nedenfra. Slik vil det å tilrettelegge for undervisningsgrupper/team som baserer seg på gjensidig avhengige og kollektive samarbeidskulturer, være en mulig vei å gå for at den enkelte underviser og institusjonene som helhet skal kunne håndtere de utfordringene som ligger i og rundt undervisning i sektoren.

Meld. St. 16 *Kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2016) har satt undervisningskvalitet på den politiske agendaen, og departementet har høye ambisjoner om at utdanningsvirksomhet blir prioritert. Ledelsen ved universiteter og høyskoler er tydelig adressert på å skape og utvikle kvalitetskultur for å utvikle gode utdanninger. En sentral forutsetning for dette er nettopp fagfellesskap «der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogrammene og undervisningen, der de observerer hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger» (ibid., s. 81).

LITTERATUR

- Bernard, H.R og Ryan, G.W. (2010). *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33–46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biggs, J. og Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.

- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. London: Springer.
- Foucault, M. (2012). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. 3. opplag. Oslo: Cappelen.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadot, P. (2015). *Vad År Antikens Filosofi?* Göteborg: Daidalos.
- Hanssen, B., Husebø, D., og Moen, V. (2012). Å forelese er en ensom affære. I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen, og D. Husebø (red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet og undervisningskvalitet under press?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2000). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. *Sociology of Education: Major Themes*, 3.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfelleskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole*, nr. 1, s. 70–75.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Korsgaard O., Kristensen JE., Siggaard Jensen H., (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Little, J.W. (1990a). Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. In *Teachers College Record*, Volume 91. Number 4, (s. 509–536).
- Little, J.W. (1990b). Teachers as Colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. New York: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Miller, P. og Rose, N.S. (2008). *Governing the present: administering economic, social and personal life*. Cambridge: Polity.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self* (2. utg.). London: Free Association Books.
- Thomas, S., Chie, Q.T., Abraham, M., Raj, S.J. og Beh, L.S. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education: An application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112–159.
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelig forankring av læring. *Praksisfelleskap og læringsforhold*. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 4/6, s. 416–422.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittek, L. (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. I *UNIPED*, Lederartikkel nr. 2, 2017, s. 105–108. doi: 10.18261/issn.1893-8981-2017-02-01.
- Øhra, M. og Tholin, K.R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. I *UNIPED* 2018, nr. 3, s. 275–288.