



Kollegialitet i den videregående skolen: Lektoridentitet i en skoleorganisasjon i endring 1960–2010

Lars Erik Larsen

Abstract • Collegiality in upper-secondary school: Teacher identity in a changing school organization (1960–2010). In this article, it is argued that the teachers at the Norwegian upper secondary school had a distinct collegial practice characterised by both formal and informal aspects of collegiality, as well as close interaction between institutional and disciplinary bodies at the school. This practice enabled the teachers to be involved in their own academic and professional development, as well as in the governance of the school. With the democratisation of the school in the 1960s and 70s, and with the new ideals of governance in the 1990s, the characteristics of the teachers' collegial culture were seen as a hindrance rather than a resource in the development of the school and the teaching profession. Drawing on unique sources from school archives, the article examines the teachers' collegiality and how it changed from 1960 to 2010.

Keywords • upper-secondary teachers, collegiality, institutional identity, disciplinary identity, new-managerialism

Innledning

Det er påfallende at mens vi av pedagogikkens siste dagers hellige skjelles ut for å være "privatpraktiserende" lærere, så fratras vi det organet som mer enn noe annet har markert at vår lærerrolle også omfatter et ansvar for helheten i skolen. O tempora, o mores.¹

Slik avsluttet lærerrådet ved en videregående skole i Norge siste lærerrådsreferat i 1993, noe som markerte slutten på en mer enn 100-årig tradisjon for *en* type kollegialitet i norsk skole. I denne artikkelen vil jeg argumentere for at det fantes en særegen kollegial kultur blant lektorene i den videregående skolen med dype historiske røtter, og at denne ble bygd ned i samme tiår som en diskurs om lærerprofesjonalitet og -kollegialitet, med utgangspunkt i grunnskolen og grunnskolelærerne, ble lansert fra skolemyndigheten, fagmiljøer, lærerorganisasjoner.² Den kollegiale kulturen blant lektorene var kjenne-tegnet av et samvirke mellom institusjons- og fagorganer ved skolen, bar i seg både formelle og uformelle aspekter ved samhandling og kollegialitet, og gjorde lektorene delaktige både i egen faglig og profesjonell utvikling, og i styringen av skolen. Med demokratiseringen av skolen på 1960- og 70-tallet, og med myndighetenes og fagmiljøenes nye ideal for styring og utviklingen av skolen på 1990-tallet ble kjennetegnene ved lektorenes kollegiale kultur sett som et hinder snarere enn en ressurs i utviklingen

1 Skole14, "Lærerråd 20.12.1993," (1993).

2 Sølvi Mausestaden og Lise Granlund, "Contested Discourses of Teacher Professionalism: Current Tensions Between Education Policy and Teachers' Union," *Journal of Education Policy* 27, no. 6 (2012), 815–33.

av skolen og lærerprofesjonen. Denne artikkelen undersøker lektorenes kollegialitet, og hvordan den ble endret.

Demokratiseringen av skolen, med utbyggingen av en felles 9-årig grunnskole for alle og en ungdomsutdanning (16–19) for stadig flere, preget alle de skandinaviske landene i etterkrigstiden, om enn i ulik grad. For lektorene i gymnaset³ innebar denne utviklingstrenden et nytt elevgrunnlag, nye interne organisasjonsformer og en mer kompleks organisasjonsstruktur ved skolen. Fagpedagogikkens økte betydning i politikk- og skoleutviklingen, effektiviseringen i offentlig sektor og endringer i lærerorganisasjonen skulle de neste tiårene påvirke lektorenes rolle og posisjon i skolen. Videre førte demokratiseringen av utdanningssystemet til svekkelse av lektorenes tradisjonelle tilknytning til universitetet og dets rolle som normsetterer for de underliggende utdanningssystemene. Dette skjedde samtidig med at pedagogikkfaget og grunnskolen fikk økt betydning i skoleutviklingen.⁴

Ser man til den skolehistoriske forskningen, kan det synes som om grunnskoleperspektivet har hatt stor innflytelse på vår forståelse av både skolen og lærerrollen. Dette kan tilskrives grunnskolens størrelse, utbredelse og det faktum at reformene har blitt iverksatt fra bunnen av og opp i skolesystemet.⁵ Den skole- og utdanningshistoriske forskningen har i stor grad vært tilknyttet de pedagogiske instituttene ved universitetene og lærerutdanningene ved høyskolene, og forskningen har primært tatt utgangspunkt i grunnskolen.⁶ Når man ser til Sverige, har den skolehistoriske forskningen også vært preget av et narrativ som har tatt utgangspunkt i grunnskolen, og det hevdes at pedagogene har fått definisjonsmakt over skolehistorien.⁷ I Norge kan det også virke som om skolehistorien, med noen unntak, i hovedsak har handlet om grunnskolens fremvekst og utvikling.⁸

Når det gjelder den videregående skolen, har Rune Slagstad og Tom Are Trippestad undersøkt sentrale aktører i den politiske maktkampen om skolens utvikling. Åsmund Arup Seip, Knut Grove og Svein Michelsen har sett nærmere på sentrale historiske og strukturelle trekk ved lektorstanden, mens Ove Skarpenes har studert endringen av kunnskapsinnholdet og hvordan dette har påvirket lektorenes arbeid og posisjon

3 I denne artikkelen følges det universitetsforberedende skoleslaget *den høiere skole (1869–1935)*, *gymnas (1935–1974)*, og de universitetsutdannede *lektorene* som underviste i skolen. Når det gjelder lærerorganisasjonen brukes betegnelsen Norsk Lektorlag helt frem til opprettelsen av Utdanningsforbundet i 2001, for å forenkle fremstillingen.

4 Fredrik W. Thue og Kim Gunnar Helsvig, *Universitet i Oslo. 1945–1975: Den store transformasjonen* (Oslo: Unipub, 2011), 303. Kim Gunnar Helsvig, *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017* (Oslo: Pax, 2017). Samtidig forble lektorenes kvalifisering ved Universitetene, og utdanningskrav uendret helt frem til Kvalitetsreformen i Universitets og høyskolesektoren i 2004.

5 Lars Erik Larsen og Fredrik W. Thue, “*Elitist Tradition and Democratic Reform: Norwegian and Danish Upper-Secondary Teacher Cultures in Transition, 1960–1994*,” i *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, ed. by Jesper Eckhardt Larsen, Fredrik W. Thue og Barbara Schulte (New York: Routledge, 2021), 173–90.

6 Fredrik W. Thue, ”Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019,” *Historisk tidsskrift* 98, no. 2 (2019), 169.

7 Henrik Román, ”Pedagogiken, gymnasieutbildningen och 1960-talets skolreformer: Om reformhistoriebruk och en historia i andra hand,” *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy Discourse* no. 3 (2003).

8 Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme* (Oslo: Abstrakt Forlag, 2003); Hans-Jørgen Dokka, *Skole gjennom 250 år* (Oslo: NKS-forlaget, 1988).

i skolen.⁹ Det har imidlertid ikke tidligere blitt utført en historisk undersøkelse på skolenivå av hvilken betydning de utdanningspolitiske og strukturelle endringene har hatt for den kollegiale kulturen ved den enkelte skole. Det skriftlige kildematerialet i denne undersøkelsen, interne møtereferater fra skolene, har ikke tidligere blitt undersøkt eller anvendt i skolehistorisk forskning. Sammen med muntlige kilder gir dette et unikt innblikk i hvordan lektorenes kollegiale og faglige praksis har endret seg over tid.

Artikkelen er delt inn i tre deler, der periodiseringen tar utgangspunkt i endrede rammer og praksis for kollegial samhandling. Første periode: *Lærerkollegialitet i en eliteskole (1960–1974)*. Frem til 1960-tallet var gymnaset preget av mindre endringer og hadde en tradisjonell organisasjonsform, og stor grad av profesjonell autonomi. Tiåret frem til 1974 representerte en brytningstid med omfattende forsøksvirksomhet, debatt og reformer i skolesystemet. Innføringen av et felles 9-årig enhetsskoleløp påvirket lektorenes rolle som kunnskapsbærere i et selektert utdanningsløp, samtidig som den kollegiale samhandling i de tradisjonelle gymnasiene forble uendret og elevtilstrømningen til disse økte. Andre periode: *Fag- og lærerkollegialitet i en demokratisert skole (1974–1994)*. Reformen av videregående skole i 1974 åpnet for nye elevgrupper ved sammenslåing av ulike skoleslag og gjorde lektorene del av en ny og større skoleorganisasjon. Den indre organiseringen og styringspraksisen i skolen ble betydelig endret, samtidig som karakteristiske trekk i lektorenes kollegiale kultur og praksis vedvarte og ble videreutviklet. Tredje periode: *Lederstyrt fag- og lærerkollegialitet (1994–2010)*. Fra slutten av 1980-tallet endret nye mål og idealer for styringen av skolesektorene grunnlaget for lektorenes kollegiale samhandling. Skolemyndighetenes nye styringsmodeller, universitetenes internasjonale orientering og lærerorganisasjonens endrede sammensetning, form og målsetninger fikk inngrepene konsekvenser for lektorenes tradisjonelle kollegiale kultur.

Det er nærliggende å anta at reformene i skolen, sammen med introduksjonen av nye styringsformer og idealer, både har utfordret og erstattet, men også supplert og initiert kollegial samhandling og kollegialitet i skolen. Imidlertid har ulike reform- og utviklingstiltak alltid tatt utgangspunkt i den eksisterende praksisen og profesjonskulturen i skolen. Den gymnasiale profesjonskultur har i liten grad tidligere blitt undersøkt i skole- og utdanningshistorien. Med utgangspunkt i et tidligere uutnyttet kildemateriale undersøkes det i denne artikkelen: Hva kjennetegnet lektorenes kollegialitet i perioden 1960–2010, og hvordan påvirket etableringen av den videregående skolen lektorenes kollegiale praksis?

Om kollegialitet

En klassisk definisjon av profesjonsbegrepet forutsetter at profesjonene har kollegialt funderte organisatoriske sammenslutninger, et felles vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, og et politisk definert samfunnsoppdrag.¹⁰ Profesjoner kjennetegnes videre av en

9 Ove Skarpenes, *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole* (Oslo: Abstrakt Forlag, 2007); Rune Slagstad, *De nasjonale strateger* (Oslo: Pax Forlag, 1998); Rune Slagstad, *Kunnskapens hus* (Oslo: Pax Forlag, 2006); Tom Are Trippestad, *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. (Bergen: Universitetet i Bergen, 2009); Åsmund Arup Seip, *Lektorene: Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980* (Oslo: FAFO, 1990).

10 Harald Grimen, ”Profesjon og profesjonsmoral” i *Profesjonsstudier: Studier av profesjonell yrkesutøvelse – kompetanseoppbygging i profesjonsforskning*, ed. by Anders Molander og Lars Inge Terum (Oslo: Universitetsforlaget, 2008), 150.

profesjonsmoral og en praksis for internt selvstyre¹¹ hvor kollegiale organisasjonsformer karakteriseres av samarbeid mellom tilnærmet likeverdige parter (egalitære), at interne ulikheter er begrunnet i formell kompetanse (meritokratiske), ideal om frie argumentasjonsfelleskap, og at kollektiv handling bygger på demokratiske vedtak.¹² Flere av disse kjennetegnene gjenfinnes blant lektorene i den høyere skolen.

I 1892 ble det opprettet en felles organisasjon for lærer i den høyere skolen, Landsforeningen for filologer og realister, med opprettelsen av interne faglig-pedagogiske råd på 1930-tallet.¹³ Fra 1905 kvalifiserte embetseksamen ved universitetet til ansettelser i den høyere skolen, rekrutterte studentene med høyest karakterer på artium på 1950-tallet,¹⁴ men rekrutterte samtidig til vitenskapelige stillinger, spesielt blant det økende antallet universitetslektorer etter 1960.¹⁵ Forholdet mellom den høyere skolen og universitetet utgjorde dermed et kretsløp, med universitetene som normerende sentrum, og med professorene som portvoktere og ”nasjonale overlærere” i sine fag, mens lektorene fungerte som representanter for en akademisk kultur¹⁶ med en selvforståelse som en slags ”professor light” i byene og distriktene.¹⁷ Forholdet til staten bar imidlertid i seg en dobbelthet, ettersom kun en liten andel av lektorene oppnådde embetsmannsstatus med ansettelse ved de få statlige gymnasiene som fantes, til tross for at lektorenes selvforståelse og utdanning i stor grad pekte mot statusen som embetsmenn.¹⁸

Lektorenes kollegiale organisasjonsform og praksis kan tolkes på ulike måter, og det er dermed viktig å avklare noen forhold. For det første legges det til grunn at ingen lektorer kan ha fungert helt alene, men har hatt ulike former for samarbeid og samhandling med andre kolleger gjennom utdanningen og arbeidskarrieren. I denne sammenhengen innebærer begrepet kollegialitet noe mer, nemlig et sett av normer og forventninger knyttet til rollen som lærer og fagspesialist, som blir introdusert gjennom lektorenes kvalifisering. Imidlertid blir kollegialitetens subtile dobbelthet synlig når lektorene blir del av et kollegium ved skolen. På den ene siden har lektorene en kollegial identitet som fagspesialister innen sitt undervisningsfag,¹⁹ og de kan oppleve kollegial tilhørighet og forpliktelse både i forhold til lærere med samme fagspesialisering ved skolen og med fagfeller ved andre skoler. Samtidig er lektorene kollegiale fordi de er ansatt ved samme skole, har lignende eller sammenlignbar universitetsutdannelse og har et felles mål om å skape gode arbeidsforhold ved skolen. Kollegialiteten har dermed to sider som samspiller, men som også trekker i ulike retninger.

11 Eliot Freidson, *Professionalism: The Third Logic* (Cambridge: Polity Press, 2001).

12 Grimen (2008), 145.

13 Eivind Kristiansen, *Fra fornem bønn til kamp for lønn: Filologenes og realistenes landsforening, Norsk lektorlag, Norsk undervisningsforbund 1892–1992* (Oslo: Cappelen Forlag, 1992).

14 Tore Lindbekk, *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910–63*. (Oslo: Universitetsforlaget, 1967), 169–80; Tore Lindbekk, *De lærdeprofesjoner i Norge: En statistisk og sosialhistorisk studie over norske filologer og realister i det nittende og tyvende århundre* (Oslo: Institutt for Samfunnsforskning, 1962). Kun overgått av studentene på det lukkede medisinstudiet.

15 Thue og Helsvig (2011); Fredrik W Thue, ”Det humanistiske fagfeltets historie” i *Universitetet i Bergens historie-Bind II*, ed. by Nils Roll-Hansen et al. (Bergen: Akademisk Publiserings AS, 1996), 466.

16 Thue og Helsvig (2011), 116.

17 Lektorlaget, *Skolen og vi: Festskrift for Norsk Lektorlag ved 60 års jubileet 1952* (Oslo: Norsk Lektorlag, 1952).

18 Seip (1990), 4–6, 142–49, 245.

19 Lektorene hadde vanligvis undervisningskompetanse i tre skolefag, ett hovedfag og de andre bifag. Hvorvidt lektorene identifiserte seg med hovedfaget, eller andre undervisningsfag vil ha variert.

I kartleggingen av en slik særegen lektorkollegialitet er det også nødvendig å skille mellom *formelle* og *uformelle* aspekter ved lektorenes kollegialitet. De *formelle* aspektene refererer til rettslige og avtalefestede ordninger som beskriver lektorenes plikter og rettigheter, mens de *uformelle* aspektene omhandler en spesifikk praksis og kultur for samhandling. Med tanke på lærernes relativt selvstendige arbeidshverdag er det rimelig å anta at man vil være avhengig av formelle strukturer for å knytte sammen de ulike aktørene i skolen, samtidig som de formelle strukturene bør legge til rette for en viss grad av autonomi. I denne artikkelen vil det bli argumentert for at formelle og uformelle aspekter ved lektorenes kollegialitet samvirker og gjensidig påvirket hverandre.

Videre er det nødvendig å presisere noen forhold når det gjelder begrepene fag og faglighet for å gi kontekst til den videre drøftingen. Fra århundreskiftet og gjennom første halvdel av 1900-tallet var innholdet og utformingen av skolefagene i den høyere skolen tett knyttet til universitetsfagene. Universitetsfagene hadde en fagdidaktisk tilnærming da de var ment å kvalifisere for undervisning i den høyere skolen.²⁰ Dagens lektorutdanning inneholder både faglige, pedagogiske og fagdidaktiske komponenter, og uttrykker et bredt pedagogisk og tverrfaglig meningsinnhold og tolkninger.²¹

Kilder og metode

Kildematerialet i denne undersøkelsen består av lærerrådsreferater og andre interne referater fra ansatte ved den enkelte skole, som ble arkivert og oppbevart på skolen. Imidlertid har en pågående praksis med avlevering av skolearkiv til regionale og nasjonale arkiver ført til at kildene ble hentet ut og gjennomgått både på skolene og på interkommunale- og statsarkiver. Lærerrådsreferatene finnes i håndskrevne møtebøker med systematisk oversikt over saksnummer, møtetidspunkt og antall deltakere, samt ulike vedlegg til sakene. De gir hovedsakelig rike beskrivelser og gjengivelser av diskusjonene og saksbehandlingen, men omfanget og detaljnivået i referatene avtar gradvis fra slutten av 1980-tallet. Fagseksjonsmøtene var derimot ikke underlagt referat- og arkivplikt, antas å ha blitt arkivert i fagseksjonslederne private arkiver, men har ikke vært mulig å fremskaffe. Digitaliseringen av arkivsystemene på 1990- og 2000-tallet har også ført til at referater fra avdelingsmøter og møter med tillitsvalgte ved flere skoler er ufullstendige. Muntlige kilder kan dermed bidra til å fylle inn hullene i de skriftlige kildene.

Kildematerialet inneholder imidlertid også taushetsbelagt og personsensitiv informasjon og har først blitt utlevert etter godkjenning fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.²² En forutsetning for innsyn i kildene har vært full anonymisering, noe som både er uvanlig og utfordrende i en historisk undersøkelse, men som har vært helt nødvendig.²³ I forkant av søknaden om innsyn ble det gjennomført en forundersøkelse for å kartlegge innholdet og omfanget av det arkiverte materialet, inkludert referater fra fagseksjonsmøter, avdelingsmøter og møter med tillitsvalgte. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet godkjente innsyn i 15

20 Thue (1996).

21 Elaine Munthe et al., "Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13," ed. by Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) (Oslo: Univeristets og høyskolerådet, 2017).

22 Undersøkelsen er vurdert og godkjent av NSD.

23 Kildehenvisninger anføres med nummer per skole.

skolearkiver, hvorav 13 skoler ble benyttet i denne undersøkelsen.²⁴ Skolene var alle tradisjonelle gymnas i 1960. I løpet av den undersøkte perioden har de fått et utvidet utdanningstilbud, og i dag betraktes alle som kombinerte videregående skoler. Det er etterstrebet størst mulig spredning når det gjelder skolenes opprinnelse, fra skoler med lange historiske røtter og helt frem til den store skoleutbyggingen på begynnelsen av 1900-tallet. Videre har det vært søkt etter variasjon i skolenes *størrelse*, fra relativt store og tradisjonsrike skoler til mindre skoler og lærerkollegier. Alle skolene i utvalget er lokalisert i Sør-Norge, både i større byer og mindre tettsteder, og det har blitt søkt å oppnå størst mulig geografisk spredning og variasjon.

Materialet har vært så omfattende at det var nødvendig med en forundersøkelse og en orientering. Ved én skole ble møteprotokollen for perioden 1960–1993 gjennomgått og notert i sin helhet for å skaffe en oversikt over ulike tidsperioder, tematiske innhold, møtefrekvens, deltakelse og lignende. De gjenværende arkivene ble gjennomgått med spesiell oppmerksomhet rettet mot viktige tidsperioder og temaområder. I arbeidet med det skriftlige materialet har jeg vekslet mellom å analysere kildene med utgangspunkt i skolehistorisk forkunnskap og å fortolke dem i lys av funnene ved de ulike skolene.²⁵

I en historisk undersøkelse som er så nært knyttet til samtiden, vil muntlige kilder bidra til å nyansere og berike forståelsen av de skriftlige. Imidlertid kan den første perioden i liten grad belegges av muntlige kilder, da den er for langt tilbake i tid. I de to siste periodene kan de muntlige kildene gi mer innsikt i opplevelsen av en kollegial kultur. Det er imidlertid viktige kildekritiske spørsmål knyttet til bruken av muntlige kilder som beretninger så langt tilbake i tid. De eldste informantene begynte ved skolen allerede på slutten av 1960-tallet, og deres beretninger fra tidlig yrkesliv må derfor sees i sammenheng med det skriftlige materialet. Det har vært særlig interessant å fange lektorenes egen forståelse av de ulike formene for kollegialitet og betydningen av de organisatoriske endringene i skolen.

Det er utførte 13 semi-strukturerte intervjuer ved 9 skoler, med en varighet på 60–90 minutter hver. Det er lagt vekt på å oppnå god variasjon med hensyn til kjønn og fagbakgrunn blant informantene.²⁶ Informantene ble valgt ut og rekruttert basert på deres fremtreden i kildematerialet, samt etter forslag fra skolens administrasjon. Intervjuene ble innspilt, transkribert og tematisk kodet ved hjelp av en databehandlingsprogramvare. Intervjuene er tematisk analysert med utgangspunkt i intervjuguiden, med særlig søkelys på lektorenes beskrivelser og normative vurderinger, og med vekt på å avdekke nyanser og alternative perspektiver. I analysen ble det lagt vekt på å undersøke lektorenes beskrivelse og opplevelse av de ulike organisatoriske endringene i løpet av deres tid ved skolen, samt hvilke endringer de opplevde som spesielt betydningsfulle

24 Tre av skolene ønsket ikke å delta i undersøkelsen, eller de tilhørende arkivene forhindret en kritisk empirisk granskning. En av de tre skolene hadde avlevert materiale til arkivmyndighet slik at kilder frem til 1995 var tilgjengelig fra denne skolen.

25 Funnen i lærerrådsreferatene ved hver enkelt skole er skannet. Særlige viktige funn er deretter transkribert, og gjort søkbar i et eget dokument for videre kildegranskning.

26 De 10 mennene og 3 kvinnene i utvalget har sammensatt fagbakgrunn, men ved en inndeling med bakgrunn i hovedfag fordeles de på 9 filologer, 3 realister og 1 samfunnsviter. Informantenes realfag/samfunnsfag/annen bakgrunn og undervisningsfag er høyere enn denne inndelingen viser.

for den kollegiale kulturen.²⁷ Materialet viser at lektorene opplevde store endringer både når det gjelder lærerrollen, den kollegiale samhandlingen og deres egen posisjon i skolesamfunnet fra 1960 og frem til 2010.

Første periode: Lærerkollegialitet i en elitestyrte skole 1960–1974

Gymnaset hadde gjennom hele 1900-tallet vært en elitepreget utvalgsskole, der rundt 20 % av årskullene gjennomførte et 3-årig gymnas. Demokratiseringen av skolesystemet med innføringen av folkeskoleloven i 1959 og utprøvingen av en felles 9-årig grunnskole utfordret gymnaset skjermede posisjon i skolesystemet.²⁸ Og Arbeiderpartiets utdanningspolitiske strategi, inspirert av svenske reformer og i nært samarbeid med pedagogiske forskningsmiljøer, hadde som mål å gi flere lengre og bedre utdanningstilbud.²⁹ De omfattende reformprosessene resulterte i et offentlig ordskifte hvor fagrådene i Norsk Lektorlag bidro med to utredninger om gymnaset fremtid og skolefagenes utforming i en ny skolestruktur, sett i lys av skoleordninger i andre land.³⁰ Norsk Lektorlag og lektorene var knyttet an til diskursen om skolen og representert i både det tradisjonsrike nasjonale rådssystemet,³¹ Forsøksrådet for skoleverket,³² og i de to utredningene som ledet frem til loven om videregående skole i 1974.³³

På tross av den skolepolitiske brytningstiden på nasjonalt plan var det få endringer i organiseringen og praksisen ved gymnaset på 1960-tallet. Skolen hadde en enkel administrasjonsordning, der rektor var *primus inter pares*, støttet av en inspektør og lærerrådet i styringen av skolen. Fra slutten av 1960-tallet ble det også gjort forsøk med studieinspektørstillinger, som skulle bistå rektor med skolens undervisningstilbud og arbeide aktivt for å tilpasse og utvikle skolens faglige profil, samt rådgiverstillinger.³⁴ Det indre livet på skolen var likevel preget av en kultur for kollegial samhandling og styring som hadde røtter tilbake til 1800-tallet.

Lærerrådet

I 1960 var det eneste formelle kollegiale organet i den høyere skolen, ledet av rektor. Lærerrådene ble lovfestet i 1869,³⁵ hadde røtter tilbake til skolekommisjonen fra 1790

27 Ashley Castleberry og Amanda Nolen, "Thematic Analysis of Qualitative Research Data: Is it as easy as it Sounds?," *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10, no. 6 (2018); Steinar Kvale et al., *Det kvalitative forskningsintervju* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2015), 233.

28 Hans-Jørgen Dokka, *Reformarbeid i norsk skole* (Oslo: NKS-Forlaget, 1986), 27–32.

29 Francis Sejersted, *Sosialdemokratiets tidsalder* (Oslo: Pax Forlag, 2013), 323–26; Telhaug og Mediås (2003), 95–133.

30 Lektorlaget, *Gymnaset i søkelyset* (Oslo: J. W. Cappelen Forlag, 1962); Lektorlaget, *Gymnaset i søkelyset II: Miljø, fag, metode* (Oslo: J.W. Cappelen Forlag, 1964).

31 Undervisningsrådet, Gymnasrådet (1964–1976), Rådet for videregående opplæring (1976–1991).

32 Forsøksrådet, etablert i 1955, ble departementets viktigste instrument i utforming og gjennomføringen av de store reformene i det norske skolesystemet fra 1950-årene og fremover. Alfred Oftedal Telhaug, *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984* (Oslo: Universitetsforlaget, 1990).

33 Skolekomiteen, *Innstilling om det videregående skoleverket I* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1967); Gymnasutvalet, *Tilråding om reform av gymnaset* (Oslo: Grøndahl & Søn, 1967).

34 Ivar Bjørndal, *Videregående opplæring i 800 år: Med hovedvekt på tiden etter 1950* (Halden: Forum bok, 2005), 138.

35 Stortinget, "o. No. 4. Om offentlige skoler for den høiere almendannelse".

og praksis ved katedralskolene i Christiania og Trondhjem fra tidlig 1800-tall,³⁶ og forble relativt uendret med mindre revisjoner i 1896 og 1935.³⁷ Lærerrådet skulle uttale seg i saker som angikk opptak av elever, valg av lærebøker og undervisningsplaner, fordeling av undervisningsfagene og skolens budsjett.³⁸ De uttalte seg videre om elevenes faglige utvikling, klasse-oppflytning og vitnemål, og ble også konsultert i større skolepolitiske spørsmål og skolereformer.³⁹ Saksbehandling fulgte en tydelig definert praksis, hvor sakene først ble presentert for kollegiet, deretter utredet av utnevnte komiteer, og hvor forslag til uttalelser tilslutt ble drøftet og votert over i lærerråd.⁴⁰ Saksbehandlingen representerte dermed en kollegial praksis kjennetegnet av deliberert beslutning, grundig saksutredning, med et ideal om å utfordre ulike posisjoner og standpunkt innad i kollegiet.

Den grundige saksbehandlingen utnyttet kollegiets samlede ressurser, men var også tidkrevende. Den kollegiale treenigheten (lærerråd, rektor, komiteer) kunne også skjule strukturer og maktforhold som favoriserte noen og begrenset andre, både internt i kollegiet og ved skolen. Det skriftlige kildematerialet gir imidlertid begrenset innsikt i slike indre dynamikker, men viser tydelig at det kunne være harde diskusjoner og tydelige meningsforskjeller.⁴¹ Muntlige kilder fra slutten av 1960-tallet støtter funnene i de skriftlige kildene: ”Det var intense diskusjoner, men det ble aldri personlig. Du vant eller tapte, og når man dro hjem eller dagen etterpå, var saken ferdig”.⁴² Lærerrådet var kjennetegnet av en særegen institusjonell logikk, der kollegaer fra ulike fagtradisjoner, men med sammenlignbar utdanningsbakgrunn, utvekslet meninger og utnyttet felles ressurser for å drøfte og belyse saker fra et bredt skolefaglig perspektiv. Den integrerende funksjonen og betydningen av lærerrådet som et kollegialt møtested støttes av de fleste muntlige kildene, mens enkelte fremhever fagseksjonene som den viktigste samarbeidsarenaen.⁴³

Fagfellesskap og uformell kollegialitet

I 1960 hadde Norsk Lektorlag (NL) et velfungerende nasjonalt nettverk av faglige råd, landsseksjoner for de ulike skolefagene, som var blitt etablert i kjølvannet av debatten om enhetsskolen og den såkalte store skolekommisjonen på 1920-tallet.⁴⁴ Fra 1945 var det jevn økning i det faglig-pedagogiske arbeidet i NL med opprettelsen av et sentralt

36 Einar Høigård, *Den norske skoles historie: En oversikt* (Oslo: Cappelen Forlag, 1971), 59; Asbjørn Øverås, A. E. Erichsen, og Johan Due, *Trondheim katedralskoles historie* (Trondheim: F. Brun Bokhandles forlag, 1952); Einar Høigård, *Oslo katedralskoles historie* (Oslo: Grøndahl & Søn, 1942), 199. Skole 8 og 13 historieverk utgitt ved jubileum.

37 Stortinget, ”Innstilling fra kirke- og skolekomiteen om utferdigelse av ny lov om høiere almenskoler,” Stortinget, 1935; Stortinget, ”Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om realskoler og gymnas,” Stortinget, 1964.

38 Skole 1, 5, 6, 7, 8, 9, 14 og 15.

39 Ved alle lærerrådene i dette kildeutvalget er det eksempler på diskusjon og beslutninger rundt disse spørsmålene.

40 Skole 1, 4, 5, 8, 14 og 15

41 Skole 1, 4 og 8.

42 Skole6L01, ”L01,” (2019).

43 Intervjuer ved Skole 1, 4, 6, 7, 9, 11, 14 og 15. To av informantene beskriver lærerrådet som mindre viktig, og fremhever arbeidet i fagseksjonen som det viktigste.

44 Landseksjonene hadde ulike navn i løpet av perioden som undersøkes og vil med en samlebetegnelse omtales som *fagråd*.

faglig-pedagogiske utvalg, landsseksjoner for de ulike skolefagene, egne krets- og lokal-lag, og et utviklet kurs- og konferansetilbud.⁴⁵ De ulike fagdisiplinene hadde dermed autonome faglig-pedagogiske nettverk innad i organisasjonen som opprettholde kontakt på tvers av skolegrensene,⁴⁶ samtidig som de representerte en faglig-pedagogisk ekspertise i skolepolitiske spørsmål.⁴⁷

Det skriftlige kildegrunnlaget fra skolearkivene som omhandler faglig samarbeid er imidlertid begrenset. Men om man gransker lærerrådets protokoller er det er likevel mulig å se konturene av en tradisjon og praksis for fagfelleskap i kollegiene. Kildene viser at det fantes utbredt praksis for faglig samarbeid i faggrupper før etableringen av et formalisert fagseksjonsarbeid på 1960-tallet.⁴⁸ Ved noen skoler var arbeidet i seksjoner allerede etablert i 1960, mens de resterende skolene formalisert arbeidet og innsatsen i takt med reform- og forsøksarbeidet på 1960- og 70-tallet.

Det faglig-pedagogiske arbeidet hadde både formelle og uformelle aspekter, og involverte initiativ og engasjement på individuelle skoler, på tvers av skoler og innen lærerorganisasjonen.⁴⁹ Kildene gir innblikk i en kultur for fagseksjonsmøter der faglige problemstillinger, læreplaner og skolepolitiske tiltak ble diskutert.⁵⁰ Fagseksjonene spilte en viktig rolle i både behandlingen av lærebøker og større faglig-pedagogiske og skolepolitiske spørsmål.⁵¹ Fagseksjonenes uttalelser var også etterspurt og vektlagt i større skolepolitiske spørsmål før behandling i lærerrådet.⁵² I ett lærerrådsreferat ble det uttalt:

[...] Rektor ønsket å få litt mere tid i fagseksjonene (religion, norsk, tysk, engelsk, fransk, geografi, matematikk, fysikk, biologi, kjemi og gymnastikk). Det var enighet om at seksjonsmøter var meget nyttig og rektor anbefalte ett til to møter per år som meget ønskelig.⁵³

Om man ser på arbeidet i fagseksjonen og lærerrådet som helhet, kan det virke som om det var to typer kollegialitet som samspilte, men med en subtil dobbelthet. Den ene formen var en *fagdisiplinær kollegialitet* definert av ekspertise, fagtilhørighet og universitetsutdanning. Denne ble drevet av lektorenes faglige kompetanse og preget av autonomi og uformell organisering. Den fagdisiplinære kollegialitetens legitimitet lå derfor i fagseksjonens fagkompetanse.⁵⁴ Den andre formen var en *institusjonell kollegialitet* definert av lektorenes yrkesutøvelse ved skolen, drevet av lektorenes posisjon i skolesamfunnet og formalisert ved lærerrådets plikt og ansvar for styring og utvikling

45 Kristiansen (1992), 229–37; Knut Grove og Svein Michelsen, *Lærerforbundet – Mangfold og fellesskap: Historia om Lærerforbundet og organisasjonane som danna forbundet* (Bergen: Vigmostad & Bjørke, 2005), 250.

46 Kristiansen (1992), 106–19.

47 Lektorlaget (1962); Lektorlaget (1964).

48 Skole 1, 4, 7, 8, 9 og 14.

49 Ved enkelte skoler ble det arrangert egne ”pedagogkvelder”, Skole 1, 8, 14 og 15.

50 Som et eksempel er blant annet brevvekslingen mellom fagseksjonene ved Skole 1 og 8 om utformingen og innholdet på Engelsk- og Tysklinjen.

51 Skole 1, 4, 5, 6, 8, 12 og 15.

52 Skole 1, 7, 8 og 11.

53 Skole9, ”Lærerråd 20.10.1960,” (1960).

54 Oppsummering av ca. 10 års praksis med fagseksjonsarbeid. Skole4, ”Lærerråd 30.08.1972,” (1972).

av skolen. Begge formene for kollegialitet ga lektorene mulighet til å fungere som fag- og profesjonseksperter ved å gi uttalelser og vurderinger av ulike spørsmål internt ved skolen, opprettholde kontakt på tvers av skolegrenser og bidra som fageksperter for Lektorlaget, Gymnasrådet og departementet.⁵⁵ Disse to samvirkende kollegiale logikkene dannet en kollegial kultur, der lærerrådet fungerte som sentrum og omdreiningpunkt. Her ble kollegers meninger utfordret, samtidig som den fagdisiplinære logikken gikk forut for og var integrert i skolen som institusjon, gjennom lektorenes rolle som kunnskapsbærere innenfor sine fagområder.

Gymanslektorenes fagidentitet, selvforståelse og kollegiale samhandling og praksis på midten av 1900-tallet hadde mange likheter med universitetet og dets kollegiale praksis, noe som også var kjent i forskningen og skolepolitikken.⁵⁶ På samme måte som i de kollegiale institusjonene ved universitetet på 1950-tallet, bygde praksisen i lærerrådet på sterk faglig kompetanse og et akademisk ideal om at beslutninger av betydning for skolen burde fattes av et tverrfaglig kollegium. Deltakelse i dette kollegiet ble ansett som en viktig del av lektorenes yrkespraksis.⁵⁷ På liknende måte som professorene ved det fakultetsstyrte universitetet, var lektorene i gymnaset kunnskapsbærere i en kollegialt styrt eliteskole.

I tiden etter 1945 opplevde det tradisjonsrike akademiske selvstyret ved Universitetet i Oslo endringer som illustrerer samspillet mellom institusjonelle og fagdisiplinære logikker. I møte med krav om økt medbestemmelse, demokratisering og en mer forskningsrettet administrasjon, ble det foreslått nye organisasjonsmodeller. Flertallet av de ansatte ved universitetet forfektet imidlertid fortsatt betydningen av en fagovergripende og kollegialt orientert fakultetsmodell. Vurdering og beslutning av ulike spørsmål i et fagovergripende kollegium ble ansett som et viktig ideal, da det sikret kontroll og involvering av likeverdige vitenskapsfolk med bred kunnskap og perspektiver.⁵⁸ I forskningen på universitetssektorens indre dynamikk og organisering har Burton Clark presentert en sentral distinksjon mellom to organisatoriske prinsipper: tilknytningen til *fagdisiplinen* og tilknytningen til *institusjonen*.⁵⁹ Dette teoretiske perspektivet synes å ha forklaringskraft både for universitetet og lektorene i gymnaset.

Andre periode: Fag- og lærerkollegialitet i en demokratisert skole 1974–1994

Lov om videregående opplæring i 1974 markerte en foreløpig slutt på Arbeiderpartiets 20 år lange skolepolitiske reformprosjekt, utviklet i nært samarbeid med deler av det pedagogiske fagmiljøet⁶⁰, og videreført av sentrum-høyre-regjeringen i andre halvdel

55 Skole1, 5, 9, 11 og 14.

56 "(Skoleledertradisjonen) i gymnaset og middelskole/realskole utviklet seg annerledes enn i folkeskolen [...] i stedet har de kollegiale organer vært fremtredende etter forbilde fra Universitetets akademiske kollegium. Forvaltningslinjen direkte fra departement til skolen har medført videre fullmakter for rektor og til lærerråd som forvaltningsorgan. Den norske embetsmannstradisjonen har forsterket dette [...]" KUD, "NOU 1983:14. Skoleledelse og skoleutvikling," ed. by Reidar Marmøy (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1983).

57 Thue og Helsvig (2011), 51–75.

58 Ibid.

59 Burton R Clark, *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings* (Oakland: University of California Press, 1987).

60 Helsvig (2017), 296–98.

av 1960-tallet.⁶¹ Norsk Lektorlags ønske om en særskilt posisjon for gymnaset som universitetsforberedende skoleslag ble ikke imøtekommet⁶², og lektorlagets skulle i løpet av de neste tiårene også bli utfordret av stadig mer heterogen medlemsmasse og en tydeligere fagforeningsorientering.⁶³ Reformen samlet ungdomsutdanninger for 16–19-åringer i en skole, med Rådet for videregående opplæring og Kirke- og Undervisningsdepartementet som nasjonale myndigheter. I 1965 fikk Fylkeskommunene ansvaret og myndigheten for alle videregående skoler, inkludert de statlige gymnaset og katedralskolene som tidligere hadde vært direkte underlagt departementet.

Lov om videregående opplæring i 1974 hadde sammensatte konsekvenser for lektorene i gymnaset. Reformen førte til økt organisatorisk differensiering, med etableringen av kombinerte skoler som samlet ulike ungdomsutdanninger under samme tak, og inkludering av nye grupper og nye retningslinjer for elevenes inkludering og progresjon.⁶⁴ Forsøksrådet for skoleverket ble en viktig bidragsyter i reformarbeidet og initierte prosjekter som introduserte nye læremidler og undervisningsmaterieell.⁶⁵ Ved skolene ble *Skoleutvalget (SU)* det øverste styringsorganet, og inkludert representanter fra fylkeskommunen, elevrådet, andre ansatte og Lærerrådet.⁶⁶ Den nye styringsmodellen ble støttet av mange, men ble også møtt med skepsis blant lektorer i flere kollegier: "[...] altså lærerne så jo på dette som at de var degradert på en måte, fra å være den mektige organisasjonen eller rådet på skolen, til å kunne bli overstyrt av elevene for eksempel".⁶⁷

Lærerrådet – en opplyst offentlighet

Lærerrådet mistet dermed mye av dets formelle innflytelse, men opprettholdt imidlertid en viktig posisjon i skolens indre liv, hvor praksisen med åpen dialog og meningsutveksling på tvers av fagdisiplinene syntes å være var godt tilpasset tidsånden og den kulturelle brytningstiden. Både skriftlige og muntlige kilder bekrefter at debattene og saksbehandlingen kunne være både krevende og omfattende: "[...] det var alltid en del diskusjoner. Vi hadde spesielt to lærere som var veldig sterke på argumentasjon, de tok ofte ordet og kvelte oss andre".⁶⁸ Men lærerrådet bygget imidlertid videre på dets tradisjonsrike praksis samtidig som de tok opp ideer fra en ny generasjon av lektorer og elever hvor demokratiske beslutninger og grundige diskusjoner kjennetegnet tidsånden.⁶⁹ Dette kom til syne i behandlingen av saker som økt elevinnflytelse, elevdemokrati, økt politisk bevissthet og aktivitet blant elevene, samt solidaritets- og protestaksjoner. Til tross for at lærerrådets formelle rolle var redusert, økte dets betyd-

61 Larsen og Thue (2021).

62 Lektorlaget (1962).

63 Grove og Michelsen (2005), 250–52.

64 Hjalmar Seim og Per Kvist, *Demokrati og samarbeid i den videregående skole* (Oslo: Forsøksrådet for skoleverket, 1976); KUD, "Foreløpig innstilling fra Samvirkekomiteen," ed. by Reidar Marmøy (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970).

65 Alfred Oftedal Telhaug, "Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: En sammenfattende fremstilling" (Universitet i Trondheim, 1989), 100–1.

66 Elevrepresentasjon i SU ble vurdert som problematisk i enkelte saker, og Norsk Lektorlag oppfordret til boikott av skoleutvalgene i 1977.

67 Skole15L01, "L01," (2019).

68 Skole4, "L01," (2019).

69 Denne tendensen gjenfinnes ved alle skolene i utvalget.

ning som et felles samlingspunkt og sted for drøfting. En lektor beskrev lærerrådets rolle på følgende måte: ”Lærerrådet var skolens Storting, fagseksjonene komiteene, og ledelsen skolens regjering”.⁷⁰

Lærerrådene ledet arbeidet med å iverksette og tilpasse reformen, og utviklingsarbeid og tilpasninger for nye elevgrupper fra slutten av 1960-tallet. Til tross for at skolens interne institusjonslogikk var endret med opprettelsen av Skolens Utvalg (SU) som overordnet styringsorgan, befestet lærerrådet posisjonen som skolens viktigste kollegiale forum, og det uformelle episenter for debatt, meningsbrytning og beslutning i en rekke saker:⁷¹ “[...] det var jo en institusjon, lærerne fikk artikulere seg, det var en god struktur på møtene, forberedt møteledelse, og det kjentes meningsfylt å være der. Det må vel også bety at vi ble tatt på alvor?”.⁷²

Lærerrådets utvidede praksis og sentrale posisjon i skolestrukturen utfordret imidlertid lektorenes engasjement og initiativ. Standardisering av arbeidstiden førte til at møter, inkludert fagseksjonsmøter og elevkonferanser, ble lagt til skoletiden, noe som resulterte i en økende arbeidsbelastning for lektorene. Motivasjonen for kveldsmøter i lærerrådet, der større og mer komplekse saker ble behandlet, ble vanskeligere å opprettholde. Møtepraksisen ble dermed en kombinasjon av midtimemøter og kveldsmøter det neste tiåret,⁷³ og dette sammen med den totale arbeidsmengden, førte til slitasje blant lektorene:⁷⁴ “[...] jo mere man engasjerer seg, jo flere møter blir det [...] vi merket veldig godt at møtetrettheten ble stor og motviljen blant lærerne vokste på en måte”.⁷⁵

I løpet av 1980-tallet ble det opprettet lærerrådsstyrer ved flere skoler, som fikk myndighet til å forberede saker, holde møter med ledelsen og treffe beslutninger på vegne av lærerrådet i visse saker. Lærerrådsstyrene var imidlertid omstridt, og førte til debatt i kollegiene om farene for hierarkisering, og en svekkelse av praksisen for saksbehandling og beslutning i kollegiet.⁷⁶ Lærerrådet opprettholdt imidlertid en viktig posisjon i skolen som et plenumsorgan bundet sammen av den legitimitet lektorene, skolens ledelse, skolemyndigheten og elevene tilla det.

[...] altså hvis man tenker på parallellen til Storting og Regjering så er det jo klart at Stortinget kan jo bli en prateklubb, og hvis ledelsen hadde sluppet lærerråd så hadde man helt sikkert gjennomført mere og hurtigere, men jeg mener det ville ha manglet legitimitet. Samme som i politikken, demokratiets svake sider.⁷⁷

Fagdisiplinære kollegialitet 1974–1994

Det omfattende reformarbeidet i skolen på 1960- og 70-tallet integrerte lektorene i utviklingen av den nye skoleordningen, og medførte både en formalisering av fagsek-

70 Skole1L01, ”L01,” (2019). Lektoren brukte dette eksempelet for å illustrere maktfordelingsprinsippet i samfunnslære-undervisningen.

71 5/6 dagers uke, 30/35 t-uke, examen artium og nye eksamensformer, nye undervisningsfag, B/C-språk, differensiering i organisasjonen, nye oppgaver i ledelse/lærere/eleveråd.

72 Skole3L01, ”L01,” (2019).

73 Kveldsmøtene fortsatte ved noen skoler helt frem til 1990-tallet. Skole 1, 6 og 14.

74 Skole1L01, (2019); Skole9L01, ”L01,” (2019); Skole15L01, (2019).

75 Skole15L01, (2019).

76 Skole 1, 8, 9 og 10.

77 Skole10L01, ”L01,” (2019).

sjonsarbeidet, og økt fagdisiplinært engasjement og aktivitet. I samspill med lærerrådet ble fagseksjonene premissleverandører for den kollegiale debatten ved skolen og i den nasjonale skoledebatten.⁷⁸ I Norsk Lektorlag var det stor faglig-pedagogisk aktivitet, hvor de ulike fagrådene og Faglig-pedagogisk utvalg (FPU) arrangerte kurs og seminarer om fag- og skoleutvikling ved det nybygde kurs- og konferansesenteret i Hurdal,⁷⁹ og fylkes- og lokallagene opprettholdt kontakt på tvers av skolegrensene.⁸⁰ Kildematerialet fra skolene i denne undersøkelsen bekrefter inntrykket av solide og selvsikre fagseksjoner som opprettholdt kontakt på tvers av skolegrensene,⁸¹ hadde kontakt med skolemyndighetene og fagmiljøene ved universitetene,⁸² og inkluderte elevene i saker av allmenn interesse og i utformingen av undervisningen.⁸³ Men fagseksjonenes autonome og uformelle kollegiale samhandling ved skolene ble også gjenstand for stadig sterkere strukturering og formalisering.

Med Reform 74 kom også stillingen som hovedlærer (HL) i de ulike fagene, som utgjorde rundt 20% av undervisningsstillingen. Stillingen videreførte prinsippet om *primus inter pares*, og representerte en differensiering av de faglig-pedagogiske oppgavene. Hovedlæreren hadde ansvaret for den faglig-pedagogiske utviklingen i fagene, og for å legge til rette for faglig-pedagogisk arbeid blant lektorene.⁸⁴ Ordningen ble av godt mottatt i av mange i skolen og ble oppfattet som en anerkjennelse av at gode lærere også skulle være faglig sterke, og at "[...] det ikke nødvendigvis var den som var faglig sterkeste som skulle være hovedlærer, men at vervene kunne gå på omgang og at det slik var en måte man skjerpet seg på"⁸⁵ Fordelingen av stillingsprosenten og hovedlærernes rolle skapte imidlertid diskusjon og uenighet ved noen skoler. Noen oppfattet HL-stillingen som en hierarkisering, mens andre var usikre på hva som skulle være kriterier for utvelgelsen, alder og erfaring eller spesialkunnskap og personlig egnethet.⁸⁶ I praksis gikk stillingene ofte på omgang i åremålsperioder på 2 og 4 år, og representerte dermed en videreføring av et kollegialt-prinsipp med både egalitære og meritokratiske dimensjoner. Debattene representerte på mange måter en brytningstid i lektorenes yrkeskultur og selvforståelse, og innvarslet en endret arbeidslivskultur i skolen.⁸⁷

[...] det vakte en god del motstand faktisk fordi det har å gjøre med egalitære prinsipper, det at noen skulle skille seg ut. Det var relativt mange som var kritiske samtidig så man jo ikke ville gå glipp av den ressursen som det tross alt innebar.⁸⁸

78 Både behandlingen av Gymnasreformen i 1964 og Reform 74 var omfattende ved alle skolene i utvalget, og fagseksjonenes innstillinger var hovedgrunnet for lærerrådenes uttalelser.

79 Kristiansen (1992), 229–37; Grove og Michelsen (2005), 250–52.

80 Lars Erik Larsen, *Skolekultur i endring: Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976–2010*. (Oslo: Univeristet i Oslo, 2015).

81 Skole 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 14.

82 Skole 1, 9, 10 og 11.

83 Skole 6 og 14.

84 Instruks gitt av Kirke og Undervisningsdepartementet i henhold til lov om videregående opplæring av 21. juni 1974, §§17 og 20. Skole 12: 08.09.1987.

85 Skole14L01, "L01," (2019).

86 Skole 4, 9 og 10.

87 Skole 9.

88 Skole15L01, (2019).

Faglig-pedagogisk utviklingsarbeid

Samspillet mellom lektorenes fagdisiplinære og institusjonelle tilknytning til skolen ble dermed utfordret med opprettelsen av nye roller og funksjoner, samtidig som den overordnede modellen for kollegial samhandling i skolen vedvarte. De skriftlige kildene peker i tillegg i retning av høy aktivitet i det fagligpedagogiske arbeidet og i fagseksjonene på 1970- og 80-tallet. For det første skapte reformen behov for tilpasning av skolefagene til den nye skolestrukturen og elevgruppen, og en ytterligere tilpasning med Strukturkomiteens forslag om oppløsning av linjestrukturen i gymnaset i 1982.⁸⁹ I dette tilpasnings- og utredningsarbeidet utformet lærerrådet anbefalinger basert på fagseksjonenes vurderinger og prioriteringer.⁹⁰ For det andre la reformen opp til et system med valgfag på tvers av de ulike utdanningslinjene. Skolene opprettet valgfag etter forslag fra RVO, inspirert av andre skoler, eller utviklet på eget initiativ.⁹¹ Valgfagene ble fremmet etter forslag i kollegiet, utviklet i fagseksjonene,⁹² og behandlet, drøftet og prioritert i lærerrådet.⁹³ Utviklingen av valgfagene var slik et tydelig eksempel på samspillet mellom fagdisiplinær og institusjonell kollegialitet i et faglig-pedagogisk utviklingsarbeid.

På 1980-tallet brøt Høyre-regjeringen Arbeiderpartiets utdanningspolitiske hege-
moni og tiår med konsensus i skolepolitikken med oppløsningen av Forsøksrådet og desentralisering av det faglig-pedagogisk utviklingsarbeid direkte til skolene fra 1984.⁹⁴ Ordningen stimulerte den faglig-pedagogiske aktiviteten med en økt mengde søknader om utvikling av nye prosjekter både innen fag- og organisasjonsutvikling.⁹⁵ Tiltaket brøt imidlertid med etablert styringsstruktur og styringspraksis, og fra 1988 overtok fylkeskommunen ansvaret for forvaltning av FoU-midlene. Perioden frem til slutten av 1980-tallet var en aktiv periode preget av omfattende kollegial samhandling, men utviklingen av nye ideer for styring og organisasjon i skolen var i ferd med å øke avstanden mellom skolen og det nasjonale skolepolitiske nivået.⁹⁶

Tredje periode: Lederstyrt fag- og lektorkollegialitet 1994–2010

Fra midten av 1980-tallet tiltok kravet om omstrukturering av offentlig forvaltning, og behovet for at offentlig sektor innlemmet ideer og idealer fra privat næringsliv med større vekt på økt produktivitet, og mål- og resultatstyring.⁹⁷ I flere rapporter ble det etterspurt en mer enhetlig organisasjonsstruktur og tydeligere statlig styring i skole-

89 RVO, "Strukturen i studieretning for allmenne fag," ed. by Tom Veierød (Oslo: Rådet for videregående opplæring, 1982).

90 Skole 4, 5, 6, 7 og 8.

91 Skole 14.

92 Skole 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 15.

93 Skole 5, 6 og 14.

94 Skole 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14 og 15.

95 Skole 1, 4, 6, 7, 9, 12 og 14.

96 Skole15L01, (2019). Samt det generelle inntrykket fra lærerrådsreferatene.

97 FAD, "En bedre organisert stat," i *NOU 1989:5*, ed. by Tormod Hermansen (Oslo: Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1989).

sektoren.⁹⁸ I 1991 presenterte regjeringen en kortfattet, men inngrepene stortingsmelding hvor det ble hevdet at skolesektoren og skoleadministrasjonen var preget av uklare roller og funksjoner, både sentralt og lokalt, og hvor det ble argumentert for at skolen hadde behov for en tydeligere styringsstruktur.⁹⁹ I tråd med prinsippet om målstyring fikk fylkene nye oppgaver og ansvarsområder, nasjonale retningslinjer ble begrenset, rådsstrukturen ble avvirket, og de lokale skolemyndighetene etablerte styringsrett i skolen.¹⁰⁰ Stortingsmeldingen ble kritisert av Norsk Lektorlag, men vedtatt uten omfattende debatt i Stortinget.¹⁰¹

De nasjonale skolepolitiske innholds- og rettighetsendringene på 1990-tallet ble drevet frem av en strategisk, og handlekraftig statsråd, Gudmund Hernes. Hernes ønsket å gjenreise kunnskapsskolen, legge til rette for utviklingen av et kunnskaps-samfunn,¹⁰² og avvikle lærernes korporative makt og innflytelse både nasjonalt og i skolen for å vinne tilbake demokratisk kontroll over skolen.¹⁰³ I dette profesjonskritiske perspektivet ble det tradisjonsrike lærerrådet med dets praksis for profesjonsfaglig styring og medvirkning avvirket til fordel for en tydeligere standardisering av arbeidslivsmodellen i offentlig sektor.¹⁰⁴ Hovedavtalen fra 1980 og særavtalen for skoleverket fra 1985 etablerte *”trepartssamarbeidet”* som det organisatoriske grunnlaget for styringen av skolen. Ordningen skulle sikre de ansatte medbestemmelse i offentlig sektor, samtidig som den skulle sørge for et skille mellom politikk og administrasjon.¹⁰⁵ Drøftingsmøter mellom tillitsvalgte og ledelsen ble nå det viktigste kontaktpunktet både når det gjaldt arbeidstakernes rettigheter og det faglig-pedagogisk arbeidet. I samme periode ble lektorenes tilknytning til universitetene svekket av fakultetenes stadig tydeligere orientering mot den internasjonale forskningsverdenen på bekostning av samfunnsopdraget som lærerutdannere.¹⁰⁶

En kollegial kultur under press

De første tankene om nye organisasjonsmodeller i skolen ble presentert i Steen-komiteens utredninger på 1960-tallet, hvor det ble argumentert for at den nye videregående

98 Ekspertvurdering av OECD, ”OECD-Vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD; Ekspertvurdering av OECD,” ed. by Kirke og undervisningsdepartementet (Aschehoug, 1989); Statskonsult, ”Områdegjennomgang av den statlige utdanningsadministrasjonen,” ed. by vedlegg til saksdokument 31/89 Rådet for videregående opplæring (RVO), Serie Aa møtebøker med sakspapirer L0872 (Riksarkivet, 1989).

99 Statskonsult, (1989).

100 Stortinget, ”St. meld. nr. 37 (1990–1991): Om organisering og styring i utdanningssektoren”, Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991.

101 Skarpenes (2007), 214.

102 KVD, ”NOU 1988:28 Med viten og vilje,” ed. by Gudmund Hernes (Oslo: Kultur- og Vitenskapsdepartementet, 1988).

103 Gudmund Hernes, *Makt og avmakt* (Oslo: Universitetsforlaget, 1975).

104 Stortinget, ”Ot. Prp. nr. 59 (1992–93): Om tilpasning av særlovgivningen til ny kommunelov”, Kommunal og arbeidsdepartementet, 1993.

105 Arnhild Bie-Drivdal, *Fagorganisering som strategi for profesjonsfaglig innflytelse på arbeidsplassen: En analyse av hvordan fagforeninger i offentlig sektor konseptualiserer arbeidsplassstillitsvalgtes rolle i faglig utviklingsarbeid* (OsloMet: Storbyuniversitetet, 2021), 18.

106 Kim Gunnar Helsvig, *Unversitetet i Oslo 1975–2011: Mot en ny samfunnskontrakt?* (Oslo: Unipub, 2011), 31–47.

skolen trengte en bedre tilpasset organisasjonsstruktur.¹⁰⁷ Etter Reform 74 ble spesielt to prosjekter prioritert av Rådet for videregående opplæring (RVO): Organisasjonsutvikling,¹⁰⁸ og lederutviklingskurset i videregående skole (LEVIS).¹⁰⁹ Prosjektene ble igangsatt av RVO, men de ulike satsningsområdene ble definert og utviklet gjennom demokratiske beslutningsprosesser innad i kollegiene. Organisasjonsutviklingsprosjektet hadde begrenset innvirkning, da den tradisjonelle institusjonskulturen i skolen allerede var preget av et velutviklet samspill mellom fagdisiplinær og institusjonell tilknytning, og formelt og uformelt kollegialt samarbeid.¹¹⁰

[...] og dette kan jeg ikke helt tidfeste, men gjennom en litt lang periode så blir vel bruken av ordet ledelsen mere utbredt. Og at det også betegner en økende avstand [...] uten at det nødvendigvis behøver å være konkrete motsetninger og uenighet i saker.¹¹¹

Lederkurset la imidlertid et grunnlag for de organisatoriske endringene som kom på 1990-tallet, og det generelle inntrykket i det skriftlige kildematerialet er at kollegiene i liten grad problematiserte eller motsatte seg endringen. Det var dermed paradoksal nok lektorenes kollegiale organer som godkjente utdanningen og opprettelsen av et nytt sjikt ledere i en stadig mer hierarkisk strukturert skoleorganisasjon. I samme periode var forventningene til lektorenes yrkespraksis i endring.

Lektorenes undervisningspraksis ble nå også gjenstand for kritikk både fra det pedagogiske miljøet og skolemyndighetene. De ble avkrevd større målbarhet, høyere effektivitet og tilpasning til en ny elevorientert lærerrolle. Ved inngangen til 1990-tallet fikk denne mistroen en ytterligere dimensjon da Reform 94 raskt endret flere sentrale momenter i fagenes og skolens arbeidsverktøy. Lektorenes kjerneoppdrag var i endring, og spesialkompetansen som kunnskapsformidlere ble satt i bakgrunnen til fordel for kompetansen som pedagogiske veiledere.¹¹² Endringsimpulsene kom fra et større pedagogisk og styringspolitisk felt, snarere enn fra lektorene selv, og med grunnskolen som modell.¹¹³

I Norsk Lektorlag bar det faglig-pedagogiske arbeidet stadig mer preg av sosialt integrerende tiltak, snarere enn faglig-didaktisk utvikling knyttet til forsøks- og reformarbeidet på 1980- og 90-tallet.¹¹⁴ Med opprettelsen av Utdanningsforbundet i 2001 fikk satsningen på en bred ”lærerprofesjonalisering” med grunnskolen som modell

107 Skolekomiteen (1967), 58. Skolekomiteen, *Innstilling om det videregående skoleverket III* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970), 73.

108 Bjørndal (2005), 261–66. En gjenganger her var intern kommunikasjon mellom de ulike organene i skolen. Skole 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 og 14.

109 Skole 4, 5 og 6. LEVIS-prosjektet var et rent lederkurs som også kunne inkludere inspektør og lærerrådsleder, og ble behandlet og godkjent i lærerråd.

110 Skole 4, 5 og 6. Skole15L01, (2019).

111 Skole14L01, (2019).

112 Skarpenes (2007).

113 Erling Lars Dale, *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle* (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008), 38–44; Erling Lars Dale, *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet* (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008), 303; Alfred Oftedal Telhaug, ”Individualisering mot fellesskapet” i *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, ed. by Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999), 102–3.

114 Grove og Michelsen (2005). I den grad fagrådene og landseksjonene ble invitert inn i reformarbeidet av et profesjonskritisk styringsregime på 1990-tallet.

økt innflytelse i organisasjonen,¹¹⁵ og lektorenes faglige råd mistet etter hvert relevans og ble lagt ned i 2009.¹¹⁶ Oppgaven med å fremme og aktivisere lektorenes faglig-pedagogiske arbeid ved skolene falt nå på de tillitsvalgte. Referater fra møtene mellom tillitsvalgte og ledelsen på 1990- og 2000-tallet viser at det svært sjelden ble tatt opp faglig-pedagogiske problemstillinger, et inntrykk som støttes av de muntlige kildene. Nyere undersøkelser av lærerorganisasjonens arbeid viser også et utnyttet potensial i faglig-pedagogiske arbeid på skolenivå.¹¹⁷ Samlet sett ble rammene for en fagdisiplinær kollegialitet på skolene, og på tvers av skolegrensene svekket i en ny styringsstruktur.

Avdelingsledermodellen 1996–2010: Tid til ledelse

Den nye mål- og resultatstyringen i offentlig forvaltning ga fylkeskommunene frihet til å velge styringsmodell i skolesektoren.¹¹⁸ De fleste valgte en normalisering til øvrig arbeidsliv med en hierarkisk struktur, der avdelingslederen overtok oppgaver fra studieinspektøren og det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet fra hovedlærerstillingen.¹¹⁹ En av følgeforskningsrapportene viste at noen skoler motarbeidet omleggingen og ønsket å opprettholde den gjeldende organisasjonsmodellen med en ytterligere vektlegging av personal- og pedagogisk ledelse, en strategi karakterisert som *fornyelse av tradisjonen*.¹²⁰ Samme strategi gjenfinnes ved de fleste skolene i dette kildeutvalget, men initiativene viste seg å være kortvarige.¹²¹

En hovedutfordring ved den nye modellen var avdelingslederens kombinerte administrative og faglig-pedagogiske ansvar. For det første brøt den nye modellen de tradisjonelt tette båndene mellom lærerne og ledelsen. Tidligere underviste rektor og inspektører, opptil 50 %, og hovedlærere rundt 80 %. Men den nye avdelingslederstillingen tillot liten tid til undervisning, og avdelingslederne og rektor risikerte å distansere seg fra kollegiet og undervisningen. For det andre kunne avdelingslederens begrensede kompetanse innen de ulike fagområdene føre til svekket legitimitet som faglig leder: "[...] hun som ble avdelingsleder hadde ikke norsk i fagkretsen, hun var en ren språklærer, så dermed ble fellesmøtene i historie og norsk hvor vi anonymiserte og diskuterte vurderingen av eksamensbesvarelser lagt dødt".¹²²

Avdelingsledernes manglende faglige kompetanse stod i kontrast til hovedlærersystemets faglige styring. Lektorene kunne nå oppleve det som kan karakteriseres som en kunnskapsmessig asymmetri innad i avdelingen, idet avdelingslederne hadde manglende innsikt, forståelse og erfaring med konkrete utfordringer og problemstillinger knyttet til undervisningen i de enkelte fagene. Det var vanskelig å etablere legi-

115 Sølvi Mausethagen et al., "Evaluering av lærerprofesjonens etiske råd" (Oslo: Utdanningsforbundet, 2018).

116 Larsen (2010).

117 Bie-Drivdal (2021), 244.

118 Jan Merok Paulsen, *Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark: 32.6. Hamar katedralskole* (Hønefoss: Høgskolen i Buskerud, 1999). Den såkalte "Tid til ledelse" – avtalen ble inngått mellom partene arbeidslivet i 1996. KUD, "NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring," ed. by Eivind Smith (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, 1995).

119 Personalansvar, elevsaker, administrativ koordinering og budsjettstyring innenfor sin avdeling.

120 Jorunn Møller og Jan Merok Paulsen, *Ledelsesorganisering i videregående skole* (Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2001).

121 Skole 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15.

122 Skole3L01, (2019).

timitet for en ny styringsmodell i en meritokratisk kultur der kollegial anerkjennelse var fundert i faglig kompetanse og tilknytning, snarere enn hierarkisk styring. En lektor forteller om gjentatte tilfeller der rektor og avdelingsleder manglet kunnskap om årlige eksamensordninger og overså konsekvensene det hadde for lektorenes arbeid og undervisningsplaner.¹²³ En annen lektor var frustrert over de stadig mer hierarkisk styrte fagseksjonene.

Nå er det krav om selve formen på møtet, for eksempel så kaller de det lærende fellesskap, jeg pleier jo kalle det be-lærende fellesskap. Det er da for eksempel at de kan bestemme at vi skal bruke forskjellige metoder i hvordan møtet er, sånn at alle skal si noe, det er akvariemodellen, og det er mange slike modeller som jeg personlig synes er barnslig, idiotisk og fremmedgjørende.¹²⁴

For mange lektorer førte endringene i skolen på 1990- og 2000-tallet til en stille tilbaketrekning til den uformelle kollegialiteten på arbeidsrommet. Ved flere skoler møtte de nye informasjonsmøtene fra ledelsen og avdelingsmøtene en stille protest med svakt oppmøte.¹²⁵ Lektorenes kollegialitet og følelse av tilknytning til skolen var i endring. I sin behandling av fag- og læreplaner i videregående skole hevdet Ove Skarpenes at innføringen av nye pedagogiske ideer, markedsretting og elevorientering i skolen hadde ført til oppløsningstendenser blant kunnskapsbærerne i skolen, nærmest anomiske tilstander.¹²⁶ Både de skriftlige og muntlige kildene i denne undersøkelsen peker i samme retning, kanskje særlig blant de eldre og erfarne lektorene: "[...] jeg tro ikke jeg var alene om et inntrykk av at nettopp det faglig-pedagogisk degraderes til fordel for skiftende pedagogiske moteretninger eller pendelbevegelser".¹²⁷ Samtidig kom stadig nye kull med lektorer inn i skolen, utdannet ved de nye lektorprogrammene, men uten de eldre kollegaenes referanseramme og erfaringer. Som en lektor lakonisk beskrev:

Men seinere, de siste åra (sic 2000/2010-tallet), så var det veldig sånn at det var noen som liksom sa ja til alt, og så var det mange som sa nei til alt og sutra, så hvis du går tilbake til Lysgaards bok så begynte det å ligne arbeiderkollektivet, den stille sabotasje.¹²⁸

Pedagogiske forum-et initiativ innenfra

Noen kollegier ble imidlertid ikke like sterkt svekket av den nye styringsordningen, og videreførte et selvstendig kollegialt organ som forente lektorenes institusjonelle og fagdisiplinære tilknytning. Ved flere skoler opprettet kollegiene pedagogiske fora som en erstatning for nedlagte lærerråd.¹²⁹ Disse foraene arrangerte plenumsmøter med faglig-pedagogisk debatt på tvers av seksjonene og avdelingene, der kollegiet selv bestemte agendaen. Ordningen ble opprettholdt i noen år, men fikk liten støtte eller prioritet fra ledelsen, og initiativene døde etter hvert ut i en travel skolehverdag. Ved

123 Ibid.

124 Skole10L01, (2019).

125 Skole1, "Fellesmøte 19.11.1999," (1999).

126 Skarpenes (2007), 287–90, 97.

127 Skole14L01, (2019).

128 Skole9L01, (2019).

129 Skole 1, 3, 5, 9 og 11.

en av skolene har ordningen imidlertid eksistert siden 1995 og er fortsatt i dag skolens eneste arena for fellesmøter.¹³⁰ Denne skolen har hatt en stabil størrelse både når det gjelder elevtall og studietilbud, samt kontinuitet i både kollegiet og ledelsen. Beretninger om dagens møtepraksis ved skolen viser klare paralleller til lærerrådsmøtene:

Vi har helt i det siste diskutert Ludvigsens-utvalget, og nye læreplaner, kompetansemål, dybdelæring og disse hovedtemaene som en ønsker å sette på dagsorden nå, og flagge ekstra høyt. Så det er et typiske tema vi har snakket dels i plenum, dels i mindre grupper. Altså at vi lager en slags prosess på det.¹³¹

Ved oppstarten av skoleåret 2010 hadde alle elever i videregående skole gått over til den nye reformen Kunnskapsløftet (K06), og alle skolene i dette utvalget hadde innført avdelingsledermodellen. Det faglig-pedagogiske arbeidet ble nå ledet av avdelingsledere, med jevnlig fagseksjons- og avdelingsmøter. I løpet av to tiår hadde skolene gjennomgått inngripende organisatoriske endringer og innført en ny styringspraksis, noe som representerte et brudd i et mer enn 100 år gammelt tradisjon for institusjonelle og fagdisiplinære kollegial samhandling i skolen.

Kollegialitet i et nytt årtusen

Demokratiseringen av skole- og utdanningssystemet i andre halvdel av 1900-tallet endret kunnskapsbærernes kollegiale kultur. I 1960 var lektorene en selektert gruppe fagspesialister med et klart definert oppdrag i en universitetsforberedende utvalgs-skole. I løpet av de påfølgende tiårene gjennomgikk skolens institusjonelle logikk og styringsstruktur, samt den faglige tilknytningen på tvers av skole- og fylkesgrenser, en transformasjon som endret sentrale kjennetegn ved lektorenes kollegiale samhandling, kultur og identitet.

I 1960 hadde lektorene en anerkjent posisjon i skolen og samfunnet, nesten som ”professor light” i byene og distriktene. Lektorene og kollegiene var aktivt involvert i skolens drift og fagenes utvikling, og fagrådene i Norsk Lektorlag la til rette for fagdisiplinær samhandling og kollegialitet på tvers av skole- og fylkesgrensene. Den institusjonelle og fagdisiplinære logikken smeltet sammen i en finmasket samarbeidsmodell ved skolen, der de ulike fagfellesskapene samarbeidet for skolen og fagenes utvikling i en organisasjonskultur lik de professorstyrte fakultetene ved universitetet. Noen av kvalitetene ved denne enhetlige og nærmest hegemoniske profesjonsstyringen i norsk skole og arbeidsliv skulle imidlertid bli utfordret av kulturelle omveltningstider på 1960- og 70-tallet, samt samfunnsvitenskapens og fagpedagogikkens kritiske søkelys mot profesjonenes privilegier.

Demokratiseringen og reformen av skolen i 1974 involverte nye aktører i skolens indre liv og styringsstruktur, og perioden representerte en brytningstid med stor aktivitet både faglig-pedagogisk og organisatorisk. Til tross for at lektorenes formelle innflytelse i skolen ble redusert, forble lærerrådet en viktig arena for overordnet faglig-pedagogisk debatt og spilte en sentral rolle i innføringen av nye ideer om styring og administrasjon i det nye skoleslaget. Formaliseringen av fagseksjonsarbeidet styrket lektorenes fagdisiplinære tilhørighet og engasjement, men var også omstridt innad i

¹³⁰ Skole11L01, ”L01,” (2019).

¹³¹ Ibid.

kollegiene og sto i fare for å fortrenge lektorenes uformelle kollegiale samhandling. Kraften og vitaliteten i den nasjonale kollegiale nettverkene, fagrådene, avtok i takt med Norsk Lektorlags stadig sterkere orientering om lønn og arbeidstid, og en stadig mer sammensatte medlemsgruppe. Samspeillet mellom lektorenes institusjonelle og fagdisiplinære tilhørighet synes imidlertid å vedvare og forsterkes i en større og mer kompleks skole, samtidig som lektorenes bekymring for økt hierarkisering, begrenset autonomi og stigende arbeidspress innvarslet endringene som skulle komme. I løpet av 1980-tallet fikk nye idealer om ledelse og økt effektivitet fotfeste i offentlig forvaltning, noe som skulle endre lektorenes forhold til skolen og til faget.

Fra 1990-tallet ble grunnleggende premisser for lektorenes tradisjonelle kollegialitet endret. For det første førte normaliseringen av arbeidslivsmodellen og ønsket om politisk kontroll over skoleutviklingen til nedleggelsen av det tradisjonsrike lærerrådet, og et brudd i den særegne praksisen for lektorenes medvirkning i styringen av skolen. Både den institusjonelle og fagdisiplinære tilknytningen fulgte nå en administrativ og hierarkisk logikk, snarere enn en profesjonsfaglig og egalitær. Den nye styringsmodellen endret relasjonene og tilliten innad i kollegiet, skapte et tydeligere skille mellom ledelsen og kollegiet, og det kunne avtegne seg en kunnskapsmessig asymmetri i forholdet til ledelsen. Det økte styringstrykket medførte også en ytterligere kontroll av de uformelle fagdisiplinære fellesskapene som tidligere hadde vokst frem internt i profesjonen. Lektorenes begrensede autonomi ble synliggjort ved at den kollegiale praksisen ble regulert i arbeidstiden, vedtatt i lov og forskrifter, styrt og initiert av ledelsen ved skolen. Der den uformelle kollegiale praksisen tidligere hadde vært knyttet an til lektorenes overordnede oppdrag, sto den nå i fare for å havne utenfor hele skoleordningen. Utviklingen i de tidligere så sterke fagrådene i lærerorganisasjonen kan sees som et mål på lektorenes svekkede faglige engasjement. Fagrådene ble holdt på en armlengdes avstand av et profesjonskritisk styringsregime, så vel som lærerorganisasjonen selv, i omformingen av den videregående skolen. Gudmund Hernes prosjekt med å reetablere fagligheten i skolen ble dermed lansert samtidig som lektorenes kollegiale kultur ble bygget ned, selve grunnlaget for et såkalt *kunnskapssamfunn*. Forutsetningene for lektorenes tradisjonelle kollegiale praksis var det kontinuerlige samspeillet mellom institusjonelle og fagdisiplinære identiteten i skolen, det allment pedagogiske og det didaktisk og fagspesialiserte, samt balansen mellom formelle og uformelle former for kollegial samhandling. De samme overordnede problemstillingene kan også være aktuelle for fagspesialiserte lærere i dagens videregående skole.

About the author

Lars Erik Larsen is a PhD Candidate at the Oslo Metropolitan University, Norway.
Email: larserik@oslomet.no

Referanser

- Bie-Drivdal, Arnhild. *Fagorganisering som strategi for profesjonsfaglig innflytelse på arbeidsplassen: En analyse av hvordan fagforeninger i offentlig sektor konseptualiserer arbeidsplassstillitsvalgte rolle i faglig utviklingsarbeid*. OsloMet: Storbyuniversitetet, 2021.
- Bjørndal, Ivar. *Videregående opplæring i 800 år: Med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum bok, 2005.
- Castleberry, Ashley, og Amanda Nolen. "Thematic Analysis of Qualitative Research Data: Is it as Easy as it Sounds?" *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10, no. 6 (2018), 807–15.
- Clark, Burton R. *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Oakland: University of California Press, 1987.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008.
- Dale, Erling Lars. *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2008.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Reformarbeid i norsk skole*. Oslo: NKS-Forlaget, 1986.
- Dokka, Hans-Jørgen. *Skole gjennom 250 år*. Oslo: NKS-forlaget, 1988.
- FAD. "En bedre organisert stat." I *NOU 1989:5*. Edited by Tormod Hermansen. Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1989.
- Freidson, Eliot. *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Grimen, Harald. "Profesjon og profesjonsmoral." I *Profesjonsstudier: Studier av profesjonell yrkesutøvelse – kompetanseoppbygging i profesjonsforskning*, edited by Anders Molander og Lars Inge Terum. Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
- Grove, Knut, og Svein Michelsen. *Lærarforbundet – Mangfald og fellesskap: Historia om Lærarforbundet og organisasjonane som danna forbundet*. Bergen: Vigmostad & Bjørke, 2005.
- Gymnasutvalet. *Tilråding om reform av gymnaset*. Oslo: Grøndahl & Søn, 1967.
- Helsvig, Kim Gunnar. *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax, 2017.
- Helsvig, Kim Gunnar. *Universitetet i Oslo. 1975–2011: Mot en ny samfunnskontrakt?* Oslo, Unipub, 2011.
- Hernes, Gudmund. *Makt og avmakt*. Oslo: Universitetsforlaget, 1975.
- Høigård, Einar. *Den norske skoles historie: En oversikt*. Oslo: Cappelen Forlag, 1971.
- Høigård, Einar. *Oslo katedralskoles historie*. Oslo: Grøndahl & Søn, 1942.
- Kristiansen, Eivind. *Fra fornem bønn til kamp for lønn: Filologenes og realistenes landsforening, Norsk lektorlag, Norsk undervisningsforbund 1892–1992*. Oslo: Cappelen Forlag, 1992.
- KUD. "Foreløpig innstilling fra Samvirkekomiteen." Edited by Reidar Marmøy, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970.
- KUD. "NOU 1983:14. Skoleledelse og skoleutvikling." Edited by Reidar Marmøy, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1983.
- KUD. "NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring." Edited by Eivind Smith, Kirke- og undervisningsdepartementet, 1995.
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen, og Johan Rygge. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.

- KVD. "NOU 1988:28 Med viten og vilje." Edited by Gudmund Hernes, Kultur- og Vitenskapsdepartementet, 1988.
- Larsen, Lars Erik. *Skolekultur i endring – Om lærernes deltakelse i utviklingen av den videregående skolen 1976–2010*. Oslo: Univeristetet i Oslo, 2015.
- Larsen, Lars Erik, og Fredrik W. Thue. "Elitist tradition and democratic reform: Norwegian and Danish upper-secondary teacher cultures in transition, 1960–1994." I *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*, edited by Jesper Eckhardt Larsen, Fredrik W. Thue og Barbara Schulte, 173–90: Routledge, 2021.
- Lektorlaget. *Gymnaset i søkelyset*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag, 1962.
- Lektorlaget. *Gymnaset i søkelyset II: Miljø, fag, metode*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag, 1964.
- Lektorlaget. *Skolen og vi. Festskrift for Norsk Lektorlag ved 60 års jubileet 1952*. Oslo: Norsk Lektorlag, 1952.
- Lindbekk, Tore. *De lærdeprofesjoner i Norge: En statistisk og sosialhistorisk studie over norske filologer og realister i det nittende og tyvende århundre*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning, 1962.
- Lindbekk, Tore. *Mobilitets- og stillingsstrukturer innenfor tre akademiske profesjoner 1910–63*. Oslo: Universitetsforlaget, 1967.
- Mausethagen, Sølvi, et al. "Evaluering av lærerprofesjonens etiske råd." Oslo: Utdanningsforbundet, 2018.
- Mausethagen, Sølvi, og Lise Granlund. "Contested Discourses of Teacher Professionalism: Current Tensions Between Education Policy and Teachers' Union." *Journal of education policy* 27, no. 6 (2012), 815–33.
- Munthe, Elaine, et al. "Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13." Edited by Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Oslo: Univeristetets og høyskolerådet, 2017.
- Møller, Jorunn, og Jan Merok Paulsen. *Ledelsesorganisering i videregående skole*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2001.
- OECD, Ekspertvurdering av. "OECD-Vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD; Ekspertvurdering av OECD." Edited by Kirke og undervisningsdepartementet: Aschehoug, 1989.
- Paulsen, Jan Merok. *Organisasjonsutvikling og ledelse i de videregående skolene i Hedmark: 32.6. Hamar katedralskole*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud, 1999.
- Román, Henrik. "Pedagogikens, gymnasieutbildningen och 1960-talets skolreformer: Om reformhistoriebruk och en historia i andra hand." *Studies in educational policy and educational philosophy discourse* 2003, no. 3 (2003).
- RVO. "Strukturen i studieretning for allmenne fag." Edited by Tom Veierød, Rådet for videregående opplæring, 1982.
- Seim, Hjalmar, og Per Kvist. *Demokrati og samarbeid i den videregående skole*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket, 1976.
- Seip, Åsmund Arup. *Lektorene: Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980*. Oslo: FAFO, 1990.
- Sejersted, Francis. *Sosialdemokratiets tidsalder*. Oslo: Pax Forlag, 2013.
- Skarpenes, Ove. *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2007.

- Skole1. "Fellesmøte 19.11.1999." 1999.
- Skole1. "Lærerråd 28.09.1971." 1971.
- Skole1L01. "L01." 2019.
- Skole3L01. "L01." 2019.
- Skole4. "L01." 2019.
- Skole4. "Lærerråd 30.08.1972." 1972.
- Skole6L01. "L01." 2019.
- Skole9. "Lærerråd 20.10.1960." 1960.
- Skole9L01. "L01." 2019.
- Skole10L01. "L01." 2019.
- Skole11L01. "L01." 2019.
- Skole14. "Lærerråd 20.12.1993." 1993.
- Skole14L01. "L01." 2019.
- Skole15L01. "L01." 2019.
- Skolekomiteen. *Innstilling om det videregående skoleverket I*. Kirke- og undervisningsdepartementet, 1967.
- Skolekomiteen. *Innstilling om det videregående skoleverket III*. Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970.
- Slagstad, Rune. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag, 1998.
- Slagstad, Rune. *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax Forlag, 2006.
- Statskonsult. "Områdegjennomgang av den statlige utdanningsadministrasjonen." Edited by vedlegg til saksdokument 31/89 Rådet for videregående opplæring (RVO), Serie Aa møtebøker med sakspapirer L0872: Riksarkivet, 1989.
- Stortinget. "Innstilling fra kirke- og skolekomiteen om utferdigelse av ny lov om høiere almenksoler." Stortinget, 1935.
- Stortinget. "Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om realskoler og gymnas." I *Innst. O. VIII. (1963–64)*, edited by Kirke- og Undervisningskomiteen: Stortinget, 1964.
- Stortinget. "o. No. 4. Om offentlige skoler for den høiere almenndannelse." 1868.
- Stortinget. "Ot. Prp. nr. 59(1992–93): Om tilpasning av særlovgivningen til ny kommunelov." Kommunal og arbeidsdepartementet, 1993.
- Stortinget. "St. meld. nr. 37 (1990–1991): Om organisering og styring i utdanningssektoren." Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984*. Oslo: Universitetsforlaget, 1990.
- Telhaug, Alfred Oftedal. "Forsøksrådet for skoleverket 1954–1984: En sammenfattende fremstilling." Trondheim: Universitet i Trondheim, 1989.
- Telhaug, Alfred Oftedal. "Individualisering mot felleskapet." I *Både – og: 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, edited by Alfred Oftedal Telhaug og Petter Aasen. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999.
- Telhaug, Alfred Oftedal, og Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag, 2003.
- Thue, Fredrik W. "Det humanistiske fagfeltets historie." I *Universitetet i Bergens historie: Bind II*, edited by Nils Roll-Hansen, et al. Bergen: Akademisk Publisering AS. 1996.
- Thue, Fredrik W. "Den historiske allmenndannelse: Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869–2019." *Historisk tidsskrift* 98, no. 2 (2019), 167–90.

Thue, Fredrik W. , og Kim Gunnar Helsvig. *Universitet i Oslo. 1945–1975: Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub, 2011.

Trippestad, Tom Are. *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Bergen: Universitetet i Bergen, 2009.

Øverås, Asbjørn, A. E. Erichsen, og Johan Due. *Trondheim katedralskoles historie*. Trondheim: F. Brun Bokhandles forlag, 1952.