

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: BE323E

Navn: Csilla Timea Kacso

---

Lærernes profesjonelle læringsfellesskap.  
Et redskap for bedre skole

---

Dato: 25. mai 2022

Totalt antall sider: 93

## Sammendrag

I forbindelse med fornyelse av læreplaner som tredde i kraft høsten 2020, ble det utarbeidet en ny Overordnet del til læreplanverket som stiller høye krav om at det legges mer vekt på lærernes profesjonelle læringsfellesskap på skolen.

Formålet med min masteroppgave er å beskrive lærerinformantenes erfaringer, opplevelser og meninger om de ulike sidene av lærerprofesjonen, å undersøke hvordan de jobber med lærernes profesjonsfellesskap på en spesifikk skole, og å se på hvordan lederne jobber med ledelse av lærernes profesjonsfellesskap i praksis.

For å undersøke dette, har jeg intervjuet henholdsvis én gruppe skoleledere og én gruppe lærere på en videregående skole i Troms og Finnmark. De har delt sine tanker, refleksjoner og erfaringer med meg innenfor rammene av et semistrukturert intervju. Med tanke på at jeg var interessert i å få vite informantenes subjektive erfaringer og opplevelser, har jeg valgt den kvalitative forskningsmetoden og en fenomenologisk tilnærming til forskningsprosjektet mitt.

Analyse av empirien, drøftingen og funnene er knyttet til studiens tre forskningsspørsmål. Videre er drøftingen presentert i lys av ulike teorier som omhandler lærernes profesjonsutøvelse, profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av disse. Funnene viser at lærerne er opptatte av å utøve lærerprofesjonen på en etisk forsvarlig måte i tråd med forskningsbasert teori. Samarbeid og refleksjon i lærernes profesjonelle læringsfellesskap har stor betydning for skoleutvikling generelt og for elevenes læring spesielt. Denne erkjennelsen står høyt hos mange lærere og enda flere lærere er på vei til å engasjere seg i dette. Hindrende faktorer handler stort sett om noen enkeltlærernes lave engasjementnivå, tidspress og om det faktum at endringsprosesser tar tid.

Funnene peker mot at skolelederne prioriterer tid og ressurser til å utvikle lærernes profesjonsfellesskap til et tolkende læringsfellesskap. De har fått mye av strukturene og rammene til dette på plass. De jobber med tydeliggjøring av innhold i læringsfellesskapet og med å lede dette med vekt på kompetanseutvikling, engasjement, kulturbygging og tillitsforsterkning. Disse er pågående dynamiske prosesser som evalueres og forbedres kontinuerlig.

## Abstract

In connection with the renewal of the curricula that came into effect in the autumn of 2020, a new core curriculum was launched that places high demands and more emphasis on teachers' professional learning communities in schools.

The purpose of my master thesis is to describe the teacher informants' experiences with and opinions about the different aspects of the teaching profession, to investigate how they work with the teachers' professional community at a specific school, and to look at how the leaders work with leading the teachers' professional community in practice.

To investigate this, I have interviewed respectively one group of school leaders and one group of teachers at an upper secondary school in Troms and Finnmark county. They have shared their thoughts, reflections and experiences with me within the framework of a semi-structured interview. Since I was interested in getting to know the informants' subjective experiences, I have chosen the qualitative research method and a phenomenological approach to my research project.

The analysis of the empirical data, the discussion and the findings are related to the study's three research questions. Furthermore, the discussion is presented in connection with various theories that deal with teachers' professional practice and with professional learning communities and their management. The findings show that teachers are concerned with practicing the teaching profession in an ethically sound manner in line with research-based theory. Cooperation and reflection in teachers' professional learning communities is of great importance for school development in general and for students' learning in particular. Many teachers recognize this, and more are on their way. The obstacles are mostly related to some individual teachers' low level of commitment, time pressure and the fact that change processes take time.

The findings indicate that school leaders prioritize time and resources to develop teachers' professional community into an interpretive learning community. They have put a lot of the structures and frameworks for this in place. They continue working on clarifying the content of the learning community and on leading this with emphasis on competence development, commitment, culture-building and trust-strengthening. These are ongoing dynamic processes that are continuously being evaluated and improved.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer at jeg er ferdig med MBA-studiet mitt ved Nord universitet. Det har vært et både spennende og krevende studium, og jeg er takknemlig og stolt over å ha fullført det.

Jeg vil takke mine informanter for at de har stilt opp i en hektisk hverdag og har delt sine meninger, erfaringer og kunnskap med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til! Tusen takk til min veileder, Sverre Are Jessen for konstruktiv veiledning, for oppmuntringene og for at du hadde troen på at dette skulle jeg få til. Jeg vil videre rette en meget stor takk til min arbeidsgiver for tilrettelegging og til kollegaene mine for all støtte!

En kjempestor takk til mine fantastiske barn også som har bidratt med forståelse og en stor dose tålmodighet hele veien.

Vadsø, mai 2022

Csilla Timea Kacso

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	7
1.1. Aktualisering av temaet i nasjonal utdanningspolitisk kontekst .....	8
1.2. Problemstilling og avgrensing .....	10
1.3. Oppbygging av masteroppgaven .....	11
2. Teori .....	11
2.1. Hva gjør en profesjon til en profesjon. Lærerprofesjonen.....	11
2.2. Styring utenfra og styring innenfra.....	13
2.3. Autonomi .....	16
2.4. Uttalt teori og bruksteori. Profesjonell klokskap.....	17
2.5. Enkeltkrets-, dobbelkrets- og trippelkretslæring .....	19
2.6. Skjønnsutøvelse /profesjonell dømmekraft .....	22
2.7. Hva er profesjonelle læringsfellesskap? .....	24
2.8. Hvorfor jobbe i profesjonelle læringsfellesskap? .....	26
2.9. Profesjonsfellesskap- en syklisk prosess .....	28
2.10. Kjennetegn på gode profesjonelle læringsfellesskap .....	29
2.11. Hindringer for profesjonelle læringsfellesskap.....	31
2.11.1. Individualisme .....	31
2.11.2. New Public Management .....	32
2.12. Ledelse av lærernes profesjonelle læringsfellesskap .....	33
2.12.1. Skoleledernes rolle i lærernes profesjonelle læringsfellesskap.....	34
2.12.2. Lederfokus på kompetanseutvikling .....	36
2.12.3. Lederfokus på kulturbygging .....	37
2.12.4. Lederfokus på fellesskapets engasjement .....	38
2.13. Kort oppsummering av teorikapitlet .....	40
3. Metode.....	40
3.1. Forskningsdesign .....	41
3.2. Forskningsmetode.....	43
3.3. Informanter og datainnsamling.....	44
3.4. Intervjuguide og intervju spørsmål.....	47
3.5. Transkribering og analyse av empiri .....	49
3.6. Etikk og forskerrollen .....	51
3.7. Validitet og reliabilitet.....	53

4.	Profesjonelle læringsfellesskap i praksis- analyse og drøfting .....	56
4.1.	Hvordan opplever lærerne utøvelsen av lærerprofesjonen i praksis?.....	57
4.2.	Hvordan opplever lærerne det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen? .....	62
4.3.	Hvordan jobber lederne på skolen med lærernes profesjonelle læringsfellesskap? ..	71
4.4.	Oppsummering av analyse- og drøftingskapittelet .....	80
5.	Konklusjon .....	80
5.1.	Hvordan opplever lærerne utøvelsen av lærerprofesjonen i praksis? Funn.....	81
5.2.	Hvordan opplever lærerne det profesjonelle læringsfellesskap på skolen? Funn.....	81
5.3.	Hvordan jobber lederne på skolen med lærernes profesjonelle læringsfellesskap? Funn.....	82
5.4.	Anbefalinger for skolen og forslag til videre forskning .....	82
	Referanseliste: .....	84
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	87
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	90
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	92

### **Figuroversikt:**

Figur 1.	Profesjonelt utviklingshjul .....	15
Figur 2.	Frihet og forpliktelse- modell for tillitsbasert autonomi .....	16
Figur 3.	T- modellen .....	18
Figur 4.	Enkel- og dobbelkretslæring .....	21
Figur 5.	Fire nødvendige faser for å engasjere .....	39

## 1. Innledning<sup>1</sup>

Kunnskap og kompetanse samt evnen til å bruke disse i kjente og ukjente situasjoner, er nødvendige betingelser for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer og for å utvikle oss som kunnskapsnasjon (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5).

Formålsparagrafen i opplæringsloven understreker at opplæringen i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med hjemmet, åpne dører mot verden og fremtiden, samt bidra til elevenes engasjement, utforskertrang og skaperglede (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Utvikling av ferdigheter, kunnskap og holdninger er av stor betydning for å både mestre sitt eget liv, men også for å kunne ta del i arbeid og i sosiale fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Skolens samfunnsoppdrag, som er formulert i formålsparagrafen, forsterkes i flere nasjonale styringsdokumenter, blant annet i NOU 2015:8 som Ludvigsen-utvalget har lagt fram:

Grunnoplæringen skal bidra til å utvikle elevenes kunnskap og kompetanse slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Samtidig skal skolen støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling. ... Skolen er en viktig institusjon i samfunnet der elevene i samspill med hverandre, med lærerne og andre ressurspersoner utvikler kunnskap og kompetanser som gjør dem i stand til å delta og bidra produktivt på livets arenaer. (NOU 2015:8, s. 7)

Med bakgrunn i blant annet NOU 2015:8 har myndighetene besluttet at innholdet i læreplanene i grunnskolen og videregående opplæring skal aktualiseres (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Som et ledd i fornyelsen av læreplaner ble det også utarbeidet en ny generell del til det nye læreplanverket som heter Overordnet del– Verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) er den nye overordnede delen fortsatt tuftet på verdigrunnet i formålsparagrafen og den skal sette søkelyset på skolens viktige dannende og utdannende rolle i samfunnet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 17). Videre skal den løfte frem at én av nøklene til å videreutvikle kvaliteten på opplæringen og til å fremme elevenes læring er det profesjonelle arbeidet som skjer i læringsfellesskapet på skolene (ibid.).

---

<sup>1</sup> Mye av innholdet i kapittel 1 i denne oppgaven er hentet fra min innlevering i *ME303E Anvendt metode* våren 2021.

## 1.1. Aktualisering av temaet i nasjonal utdanningspolitisk kontekst

Fornyelsen av læreplanverket kalles for Fagfornyelsen og den tar utgangspunkt i og bygger på utdanningsreformen kalt Kunnskapsløftet. Sistnevnte ble innført i de norske skolene i 2006. De nye læreplanene ble tatt i bruk fra høsten 2020. Målet er et mer helhetlig læreplanverk som er i tråd med endringene i arbeidslivet og samfunnet, slik at elevene får opparbeidet seg gode forutsetninger til å håndtere både dagens og fremtidens utfordringer (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 19). Barn og unge skal få nyttige grunnlag for å kunne utvikle kunnskaper, verdier og holdninger som har stor signifikans i deres og medmenneskers liv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5- 6).

Overordnet del av læreplanverket er et viktig grunnlagsdokument for skolens pedagogiske arbeid, og den innebærer høye forventninger til både skoleeiere, skoleledere og lærere om det systematiske faglige samarbeidet i lærerfellesskapet og på skolen generelt (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 67).

Skoleeiere og skoleledere har et overordnet ansvar for skolen som lærende organisasjon. De skal legge til rette for lærernes kompetanseutvikling og skal sørge for at lærerkollegiet anvender forskningsbasert kunnskap (Meld. St. 21 (2016-2017)).

Et utviklingsorientert lærerkollegium på sin side skal være preget av en sterk kollektiv kultur, samtidig som de skal reflektere over erfaringer fra egen praksis kombinert med forskningsbasert kunnskap. De skal samarbeide med hverandre og med ledelsen om å finne løsninger og videreutvikle prosesser og metoder som fører til bedre og mer læring hos elevene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 24, 68). Skoleeiere, skoleledere og lærere har med andre ord et kollektivt ansvar for at skolens pedagogiske praksis er forskningsbasert, og for at det tilrettelegges for å drive med kunnskapsbasert skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5.).

Betydningen av lærernes samhandling i et profesjonssamarbeid for å øke kvaliteten i opplæringen og for å bidra til elevens mestring og læring, har blitt trukket frem i flere stortingsmeldinger de siste årene. Begrepet skolen som lærende organisasjon er nevnt flere ganger i St. meld. nr. 30 (2003-2004) hvor det poengteres at kunnskapsamfunnet stiller økte krav til skolen som lærende organisasjon (St. meld. nr. 30 (2003- 2004), s. 23- 25). Én av suksessfaktorene for skoleutvikling er å motivere lærere til å utvikle og dele sin kompetanse med de andre lærerne (ibid.). Denne stortingsmeldingen var bakgrunnen for skolereformen Kunnskapsløftet.



Videre, i St. meld. nr. 31 (2007- 2008) trekkes det frem at skoleledernes og lærernes mulighet til kompetanseheving og samarbeid i profesjonsfelleskap har høy relevans for elevenes læringsutbytte (St. meld. nr. 31, (2007- 2008), s. 35- 45). Det å få tilbakemeldinger fra, samt bli utfordret og støttet av kollegaer og ledere, bidrar til mer åpenhet i skolekollegiet og dermed også til bedre resultater med elevenes læring (ibid.).

I St. meld. nr. 11 (2008–2009) på side 76 påpekes det også at systematisk utviklingsarbeid er kjernen i å utvikle lærerprofesjonaliteten. Arbeidet med å bygge robuste profesjonsfelleskap som har fokus på å utvikle kvaliteten på undervisningen og som er opptatt av elevenes læring og lærelyst, er en kontinuerlig prosess uten et fast slutt punkt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10- 32). En forutsetning for at lærerrollen og profesjonsfelleskapet kan utvikles innenfra, er at skolelederne legger til rette for faglige samarbeidsfora hvor lærerne kan utvikle sin profesjonskunnskap i fellesskap (Meld. St. 19 (2009- 2010), s. 17- 19, 69.) Skoleledelsens oppdrag sett i lys av Fagfornyelsen er definert også i Overordnet del av læreplanverket (2017) slik:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne (...).

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet flere kompetansepakker som hjelp og verktøy for skolene til å igangsette skolebasert kompetanseutvikling. Hensikten med kompetansepakkene var å legge opp til felles læringsprosesser på skolene hvor ledelsen og alle ansatte deltar aktivt i utviklingen av det profesjonelle læringsfelleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

## 1.2. Problemstilling og avgrensning

I Meld. St. 28 (2015-2016) blir det presisert at det skal arbeides lokalt med implementeringsprosesser, slik at de som skal bruke læreplanverket i praksis, får eierskap til dette. Det er gjennom utvikling av felles normer og standarder i et faglig fellesskap at skolen får mulighet til å ivareta sitt brede samfunnsmandat (Meld. St. 28, (2015- 2016), s. 43, 68). I Overordnet del av læreplanverket (2017) stilles det noen krav til alle som jobber i skolen:

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

Med dette som bakteppe, ønsker jeg å få kjennskap til og kunnskap om hvordan en videregående skole i Troms og Finnmark fylke jobber med utvikling av lærernes profesjonelle læringsfellesskap. Med hjelp av teori og empiri ønsker jeg å forstå og beskrive hvordan lærere og ledere på denne skolen har jobbet med å bygge profesjonsfellesskapet, hvilke vurderinger de har gjort underveis i dette arbeidet og hvorvidt de har lyktes med å få til en kollektiv orientert tankegang. Med disse resonnementene som bakgrunn, formulerer jeg følgende problemstilling for min oppgave:

Hvordan jobber lærere og ledere på en videregående skole i Troms og Finnmark fylke med lærernes profesjonelle læringsfellesskap?

Fra problemstillingen utledes følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever lærerne utøvelsen av lærerprofesjonen i praksis?
2. Hvordan opplever lærerne det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen?
3. Hvordan jobber lederne på skolen med lærernes profesjonelle læringsfellesskap?

For å besvare forskningsspørsmålene, skal jeg gjennomføre gruppeintervju med henholdsvis lærere og ledere på en videregående skole i Troms og Finnmark fylke og jeg skal jobbe frem en kvalitativ studie med fenomenologi som forskningsdesign.

### 1.3. Oppbygging av masteroppgaven

I det første kapittelet beskriver jeg formålet med oppgaven og den faglige bakgrunnen i en utdanningspolitisk kontekst. Jeg presenterer videre problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel to presenterer jeg det teoretiske rammeverket som jeg mener er relevant å sette meg inn i for å kunne svare på min problemstilling. Her omtaler jeg teorier rundt profesjon, styring, autonomi, skjønn, læringstyper, profesjonell klokskap, profesjonsfellesskap og ledelse av profesjonsfellesskap.

Det tredje kapittelet handler om metodevalget mitt i forbindelse med planlegging og gjennomføring av intervjuene og analysen. Videre skriver jeg om etiske dilemmaer og om tanker rundt reliabilitet og validitet i forskningsprosjektet i dette kapitlet.

Empirien analyserer og drøfter jeg i kapittel fire og jeg knytter disse til teorien presentert i kapittel to. En kort konklusjon sett i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, noen anbefalinger for skolen og for videre forskning presenteres i det siste kapittelet, kapittel fem.

## 2. Teori<sup>2</sup>

### 2.1. Hva gjør en profesjon til en profesjon. Lærerprofesjonen

Ordet profesjon stammer fra latin og betyr yrke. En profesjonsutdanning er på høyt nivå og skal etter flere års utdanning og praksis kunne ut i en bestemt kompetanse og kvalifisering til et yrke (Irgens, 2021, s. 21). Det forventes et høyt kunnskapsnivå fra en profesjonsutøver, man må «ha profesjonell kunnskap som andre ikke har, og man må kunne vise dette i praksis» (Irgens, 2021, s. 27). Forutsetningen for at man kan kalle seg en profesjonsutøver er altså at man har tatt en utdanning som gir en rett til å utføre en tjeneste (Garbo & Raugland, 2017, s. 22).

Elstad og Helstad (2014, s. 19) påpeker at i en profesjon legges det vekt på blant annet en forskningsbasert, vitenskapelig kunnskapsbase, på faglig autonomi og på etiske standarder. I

---

<sup>2</sup> En del av innholdet i kapittel 2 i denne oppgaven er hentet fra min innlevering i *ME303E Anvendt metode* våren 2021.

forbindelse med beskrivelse av lærerprofesjonen referer forfatterne til at Utdanningsforbundet i 2009 fattet et landsmøtevedtak om at «vi er en profesjon» (Elstad & Helstad, 2014, s. 24). Deretter jobbet de frem til 2012 med å utvikle en yrkesetisk plattform for lærere (ibid.). Grutle (2018, s. 173) mener også at lærerprofesjonen innehar alle kjennetegnene til en profesjon: lærere har en formell utdanning, de jobber forskningsbasert med elever som ikke har den kunnskapen som lærerne har, de har mye faglig autonomi og de må forholde seg til etiske standarder som er nedfelt både i Lærerprofesjonens yrkesetiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) og i ulike lovverk.

For at man skal kunne utvikle sin profesjonalitet, må man ifølge Irgens (2021, s. 23- 24) ivareta minst 3 perspektiv: (1) man må lære seg relevant teori og dermed øker sin profesjonsrelaterte kunnskap. Men teori er ikke nok, den må relateres til anvendt praksis og tilhørende ansvar (2). Videre, må både teorien og praksisen brukes slik at de er forståelige (3) for leserne eller lytterne. Med andre ord må det være logikk, troverdighet og tydelighet i profesjonsutøverens faglige argumentasjon for å bli oppfattet som profesjonell (ibid.).

Hargreaves og Fullan (2014, s. 101) mener også at den profesjonelle skal sette lista høyt hos seg selv vedrørende kvalitet og prestasjon. Hvordan man lykkes med dette, påvirker andres syn på din profesjonalitet, som igjen vil påvirke ditt eget syn på deg selv (ibid.). Grutle (2018, s. 173) fremhever også viktigheten av at både den enkelte lærer, men også det profesjonelle lærerfellesskapet på skolen må være opptatt av å utvikle kvaliteten i yrkesutøvelsen.

Qvortrup (2018, s. 22- 25) peker på de samme tre perspektivene som Irgens (2021), når han referer til at ifølge Robert K. Merton (1982) er det 3 kjerneelementer en profesjon er basert på: (1) teoretisk kunnskap (knowing), altså kjennskap til forskningsbasert kunnskap som er relevant for utøvelsen av profesjonen og som de fleste andre ikke kjenner til, (2) praktisk kunnskap (doing), som innebærer at profesjonsutøveren anvender ferdigheter og systematiserte kunnskaper til å løse komplekse oppgaver tilhørende profesjonen, og kan redegjøre for de brukte metodene. Alt dette gjør profesjonsutøveren med mål om (3) å hjelpe dem (helping) som profesjonen er ment å hjelpe innenfor profesjonsetikkens kriterier og rammer.

For å kunne opprettholde sin faglige legitimitet og autoritet, forventes profesjonsutdannende «å arbeide med sin egen utvikling. Å utvikle en lærende praksis er kjernen i profesjonsutvikling. Uten læring oppdaterer og utvikler ikke den profesjonsutdannede den kunnskap og de ferdigheter som gjør at vedkommende blir tilskrevet autoritet.» (Irgens, 2021, s. 30). I tillegg til egen utvikling, må profesjonsutøveren søke å samarbeide tverrfaglig med andre

profesjonsutøvere for å utvide sitt perspektiv i forbindelse med mer sammensatte problemstillinger (ibid.). Grunnlaget for utøvelsen av de fleste profesjoner er, at fellesskapet som bindes sammen i kraft av en profesjon, bidrar til at de teoretiske og praktiske forutsetningene for profesjonen utvikles stadig, og til at skjønnsutøvelsen kvalitetssikres (Qvortrup, 2018, s. 22- 23). På denne måten kan profesjonen definere sin gyldighet innenfra i tråd med vitenskapelige metoder, og slik kan de sørge for å ikke bli definert kun ovenfra gjennom formelle grep (ibid.).

## 2.2. Styring utenfra og styring innenfra

Meld. St. 28 (2015-2016) tar opp problemstillingen mellom detaljert styring ovenfra på den ene siden, og lærernes profesjonelle handlingsrom på den andre siden:

Selv om det er viktig at elevene utvikler felles kulturelle referanserammer, mener departementet at en vesentlig sterkere definering av konkret innhold i undervisningen er problematisk. Detaljerte innholdsbeskrivelser uttrykker mindre tillit til lærernes faglige vurderinger, og reduserer mulighetene til å tilpasse undervisningen til lokale forhold og elevenes forkunnskaper og interesser. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 44)

Det ble påpekt at selv om man til en viss grad skal styre profesjonene ovenfra og utenfra, er det også viktig å gi plass til det lokale handlingsrommet (Garbo & Raugland, 2017, s. 92). Grutle (2018, s. 54) har også trukket frem at denne spenningen kan skape motstand hos lærerne, og motivasjonen og innsatsen deres kan følgelig gå ned. De kan oppleve at de initiativene som kommer ovenfra ikke angår dem i stor grad, da de opplever andre behov i sitt daglige virke i klasserommet (Grutle, 2018, s. 165).

Videre drøftet også ei ekspertgruppe i rapporten kalt Om lærerrollen (2016), den politiske styringen av lærerrollen og skolen. Både nasjonale og lokale politikere er opptatte av kvaliteten i utdanningen og vil sette sitt preg på denne (referert i Garbo & Raugland, 2017, s. 36- 37). Ekspertgruppa peker imidlertid på at det viktigste styringsgrepet myndighetene kan gjøre, er å legge til rette for prosesser der lærerne i fellesskap kan undersøke, utfordre og utvikle den pedagogiske praksisen med utgangspunkt i teoretisk og praktisk kunnskap:

Utøvelse av profesjonelt skjønn er et kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid, og det er umulig og heller ikke ønskelig å styre didaktikken, de pedagogiske prosessene

og det relasjonelle arbeidet som foregår i klasserommet. Lærerprofesjonen i Norge har en lang historie med å bli styrt sentralt gjennom mål og innhold, der profesjonen har fått ansvaret for å drive best mulig undervisning i klasserommet. Snarere enn å være et mål i seg selv er denne friheten funksjonelt begrunnet: Fordi lærerne i klasserommet må foreta en rekke konkrete valg som det verken er mulig eller ønskelig å programmere, trengs en frihet under ansvar – et ansvar for å kunne begrunne valgene på bakgrunn av yrkesetiske normer og en oppdatert kunnskapsbase. (Om lærerrollen, 2016, s. 216- 217)

Som profesjonsutøver er man forpliktet til å forholde seg til ulike styringsdokumenter, for eksempel planer, retningslinjer, prosedyrer osv. Disse kommer ofte ovenfra eller utenfra, for eksempel fra myndigheter eller fra etater som er høyere opp i hierarkiet. Hensikten med styringsdokumentene er blant annet å styrke kvaliteten i profesjonsutøvelsen (Irgens, 2021, s. 327), men disse «må tolkes for at de skal bli meningsfulle» (Irgens, 2021, s. 296), og for at skjønnsutøvelsen i en profesjon ikke bare blir en teknisk fremgangsmåte, men også en vurdering basert på blant annet verdier (Irgens, 2021, s. 303, 309). Hargreaves og Fullan (2014, s. 72) understreket også at «overdreven instruksbruk vil undergrave læreres kollektive kapasitet til og ansvar for å utarbeide og utvikle, utforske og implementere god klasseromspraksis i fellesskap».

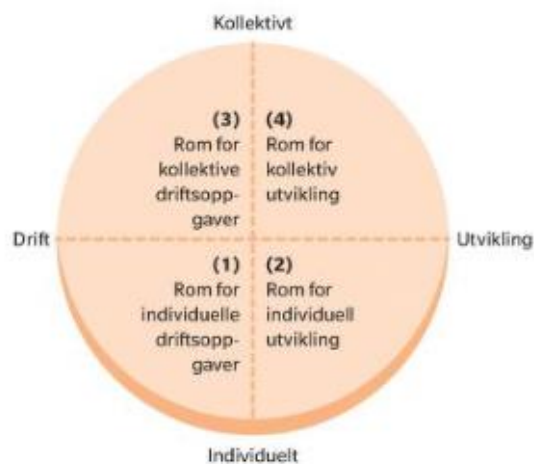
Vi trenger både retningslinjer og skjønn, både prosedyrer og improvisasjon, altså både harde og myke ferdigheter i profesjonsutøvelsen (Irgens, 2021, s. 315).

De harde ferdighetene er gjerne de som handler om å kunne noe praktisk, for eksempel kunne bruke data, ulike andre verktøy, mens de myke ferdighetene dreier seg om for eksempel samarbeid, kommunikasjon altså forhold hvor blant annet kreativitet og empati spiller en rolle (Irgens, 2021, s. 308- 309). Ved å kombinere disse, kan profesjonsutøveren, herunder læreren også, utvikle sin dømmekraft bedre og kan håndtere uforutsette og utfordrende situasjoner på en bedre måte (Irgens, 2021, s. 326).

Videre, ved å aktivt delta i lærende fellesskap i sin profesjon, bidrar profesjonsutøveren til å styrke den kollektive autonomien (ibid.) og til å utvikle en sunn felleskultur. Dette kan gjøre individet tryggere i sin profesjonsutøvelse. Samhandling med andre bidrar med andre ord til å styrke den individuelle autonomien også (ibid.). Det kan nemlig være utfordrende å både ta ansvar for sin egen utvikling, bidra inn i den kollektive utviklingen og samtidig tilfredsstillende ulike krav ovenfra/ utenfra. Dette kan føre til dilemmaer og vanskelige avveininger for eksempel i forbindelse med ivaretagelse av elevenes interesser på den ene siden og håndtering av forventninger og pålegg på den andre siden (Irgens, 2021, s. 327- 328). Da kan det være til

stor hjelp at man ikke er alene, at man ikke trenger å ta hele ansvaret selv, men er del av et lærende profesjonsfelleskap der man kan drøfte problemstillinger og reflektere sammen med de andre profesjonsutøverne (ibid.). Styring innenfra betyr egentlig de prosessene som lærerne i samspill med skoleledelsen etablerer for å ta ansvar for god praksis (Garbo & Raugland, 2017, s. 94- 95). Det kreves systematisk samhandling lærere imellom og med lederne for å kunne gjøre rede for forståelsen de har om læreroppgavet, og for at den pedagogiske praksisen de utøver, skal få en reell betydning for opplæringskvaliteten (ibid.).

Irgens (2021, s. 330) har utviklet en modell om samspillet mellom den individuelle og den kollektive utviklingen, som han kaller for profesjonelt utviklingshjul.



Figur 1. Profesjonelt utviklingshjul (Irgens, 2021, s. 330)

I rom (1) utfører profesjonsutøveren primæroppgavene sine som vedkommende har lært i løpet av utdanningen sin, for eksempel legen behandler pasienter, læreren underviser elevene, forbereder undervisningen osv.; disse er kjerneaktivitetene (Irgens, 2021, s. 329- 330). Man kan ikke utøve et yrke uten å kunne utføre oppgavene i dette rommet. For å sikre at primæroppgavene utføres på en faglig kvalitetsmessig måte og for at man kan dekke ulike behov hos pasienter, elever, kunder osv., er det en forutsetning at profesjonsutøveren tar ansvar for sin egen faglige utvikling (rom (2)) og holder seg oppdatert på forskning og faglige utviklinger, både ved å selv oppsøke læringsmuligheter, men også ved å delta på de læringsmulighetene som arbeidsgiver legger til rette for (Irgens, 2021, s. 331). Læreren kan for eksempel delta på etter- og videreutdanning både i eget og i arbeidsgivers regi for å bedre kunne utøve undervisning (ibid.).

Rom (3) er rommet for fellesmøter, informasjonsutveksling og koordinering med andre. Det er viktig at oppgavene, aktivitetene som utføres i dette rommet har en kort tidshorisont og at disse

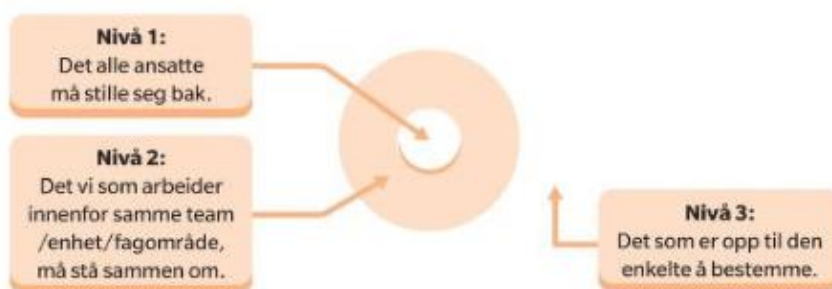
møtene oppleves som relevante, passe lange for profesjonsutøverne, og ikke som tidstyver som hindrer dem fra å kunne forberede seg godt til utøvelsen av primæroppgavene (Irgens, 2021, s. 331- 332). I rom 4 er det utvikling og læring som er fokuset. Her retter man søkelyset på felles mål, reflekterer over problemstillinger og utvikler dømmekraften og skjønnsutøvelsen sammen (Irgens, 2021, s. 332- 333). Både individet og fellesskapet utvikler seg i dette rommet, da man går gjennom en kollektiv, langsiktig læringsprosess (ibid.). Både profesjonsutøverne (for eksempel lærerne) og (skole)ledelsen bør være opptatt av å se sammenhengen mellom disse fire rommene og koordinere dem for å styrke sin profesjonalitet (Irgens, 2021, s. 334).

### 2.3. Autonomi

Profesjonell autonomi handler om hvor stor påvirkningsmulighet man har som profesjonsutøver til å selv bestemme hvordan man vil utføre arbeidsoppgavene (Irgens, 2021, s. 33). Grutle (2018, s. 53) trekker frem autonomi som en drivkraft i vår arbeidsutførelse, da mennesket ønsker gjerne å ha kontroll over det det gjør.

Robinson (2014, s. 86, 122) påpeker imidlertid at det er noen faremomenter man må være oppmerksom på i tilfellet autonomi tolkes slik av profesjonsutøveren at vedkommende alltid kan bestemme selv hvordan den vil gå frem i utøvelsen av profesjonen, uten å ha reflektert med andre. Hvis for eksempel lærere oppfatter deling i lærerkollegiet som tap av autonomi eller begrensning av sin profesjonsutøvelse, da kan det fort oppstå en individualistisk kultur på skolen som vil hemme utvikling (Robinson, 2014, s. 86).

For å kunne påberope seg autonomi, må man kontinuerlig utvikle og oppdatere seg på forskning og praksis (Irgens, 2021, s. 33). Irgens (2021, s. 50) forklarer at vi kan illustrere utviklingen av individuell og kollektiv autonomi med en smultring- metafor:



Figur 2. Frihet og forpliktelse- modell for tillitsbasert autonomi (Irgens, 2021, s. 50)



Hullet i smultringen representerer nivå 1. Dette er de nasjonale og lokale fellesbestemmelsene som alle må forholde seg til og må følge, uavhengig om de er enige i dem eller ei. For eksempel, alle lærere må forholde seg til opplæringsloven, læreplanverket, arbeidstidsordningen, styringsdokumenter osv. (Irgens, 2021, s. 49).

Nivå 2 er smultringsdeigen i Irgens sin metafor. Dette utgjør gruppenivåets handlingsrom. I et profesjonelt læringsfellesskap diskuterer og resonnerer lærerne, eller andre profesjonsutøvere seg fram til felles tolkninger, arbeidsformer og praksis av de bestemmelsene som er på nivå 1. Nivå 2 gir gruppa anledning til å utvikle den kollektive autonomien, som vil kunne gi en retning i saker der det kreves skjønnsutøvelse. Lærerne kan lære av hverandre og kan bruke denne arenaen til individuell og kollektiv læring (Irgens, 2021, s. 50-51).

Nivå 3 som er utenfor smultringen, utgjør individnivået. Her kan for eksempel den enkelte lærer jobbe som vedkommende ser det som hensiktsmessig (= individuell autonomi), men kan ikke velge bort å forholde seg til bestemmelsene på nivå 1, ei heller kan vedkommende ignorere de føringene som de har blitt enige om i tolkningsfellesskapet på nivå 2 (Irgens, 2021, s. 51).

Alle disse tre nivåene må være gjennomsyret av tillit til at den profesjonelle kan redegjøre og kan ta ansvar for sine valg med bakgrunn i både teoretisk og praktisk kunnskap (Irgens, 2021, s. 51). Dette er stadfestet også i Lærerprofesjonens etiske plattform (2012):

Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte. (Utdanningsforbundet, 2012, s.1)

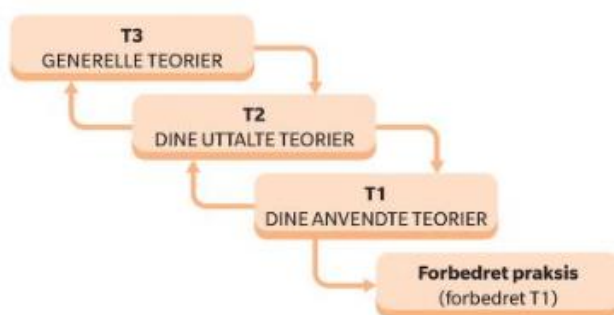
#### 2.4. Uttalt teori og bruksteori. Profesjonell klokskap

Argyris og Schön har i 1996 lansert en handlingsteorimodell som har blitt mye brukt siden og som omtales i forskningen som uttalt teori og bruksteori. Den handler kort forklart om hva vi sier at vi gjør (uttalt teori) og det vi faktisk gjør (bruksteori) (referert i Grutle, 2018, s. 83).

Grutle (2018, s.136) forklarer at uttalt teori ofte brukes for å forklare og rettferdiggjøre en praksis man har, mens bruksteori er den som implisitt ligger i våre fremgangsmåter. For eksempel, kan noen skoler snakke varmt om tilpasset opplæring og hvordan de jobber med den- dette blir deres uttalte teori-, men når man undersøker deres praksis nærmere, kan man oppdage

at undervisningsmetodene som de bruker ikke legger godt nok tilrette for tilpasset opplæring- denne er deres bruksteori, den de handler etter (Grutle, 2018, s. 137). Uttalt teori og bruksteori kan med andre ord være i strid med hverandre, dvs. at man sier at man gjør noe på en bestemt måte, men i praksis utarter handlingene seg annerledes (Argyris og Schön, 1996, s. 14). Dette kan skape spenninger over tid og kan hindre de gode diskusjonene i det profesjonelle fellesskapet på en skole for eksempel, da det kan være utfordrende å avsløre disse motsetningene (Grutle, 2018, s. 139). På de skolene hvor man er opptatt av å lære og utvikle seg både individuelt og i fellesskap, skapes det gjerne en samarbeidskultur hvor det er akseptert å ta opp og reflektere over slike spenninger (ibid.). Robinson (2018, s. 42) mener også at det er viktig å tolke «bruksteoriene som opprettholder handlingene» som én av suksessfaktorene for forbedring og læring, da den uttalte teorien kan fortelle noe om hvilke ambisjoner skolen strekker seg mot.

Irgens (2021) har bygd en såkalt T- modell om profesjonell klokskap på Argyris og Schön sin teori fra 1996. Profesjonell klokskap består av både teoretisk og praktisk klokskap, mener Irgens (2021, s. 65). Modellen gjelder for både individer og for profesjonelle fellesskap.



Figur 3. T-modellen (Irgens, 2021, s. 65)

Irgens (2021, s. 64- 65) beskriver at T3 er de generelle teoriene, de som vi finner i og kan tilegne oss fra fagbøker, artikler osv. T2 er de uttalte teoriene, med andre ord det vi selv sier muntlig eller skriftlig om våre egne handlinger, det kan være argumenter, planer, presentasjoner, retningslinjer osv. T1 er de anvendte teoriene, det som «kan leses ut av det du i virkeligheten gjør», for eksempel våre fremgangsmåter, metoder osv. (ibid.).

For å unngå ulike fallgruver, er det ifølge Irgens (2021) viktig at man beveger seg i sløyfer mellom alle disse tre teoriene, og ikke sirkler mellom hhv. kun T3-T2 eller T2-T1. Hvis man utvikler sin uttalte teori (T2) ved at man kun setter seg inn i generell teori (T3) og ikke relaterer til eller anvender den i praksis (T1), da blir man riktignok teoretisk kunnskapsrik, men samtidig praksisfjern. Dette kan være tilfellet for eksempel dersom en lærer går på kurs, lærer noe som

virker veldig fascinerende og bestemmer seg for at dette skal vedkommende også prøve, uten å ha reflektert over hvordan denne vil fungere for sine elever (Irgens, 2021, s. 66). Irgens og Ertsås (2021) kaller denne T3-T2 sløyfen for the generic loop.

En annen fallgrube Irgens (2021) beskriver er at man utvikler sin uttalte teori (T2) ved å relatere mest til praksis (T1), og man ikke tar hensyn til forskningsbasert generell teori (T3). Da blir man sittende i den trange praksisen sin og kan bli hemmet i utviklingen (Irgens, 2021, s. 67). Irgens og Ertsås (2021) kaller denne T2-T1 sløyfen for «the contextual loop». Vi trenger både generic loop og contextual loop for å kunne utvikle oss fra kunnskap til klokskap (ibid.).

Irgens (2021, s.71) mener videre at hvis vi jobber med å utvikle vår T2 med hjelp av både T1 og T3, da styrker vi både vår praktiske og vår teoretiske vurderingsevne, som det kommer veldig godt med når vi skal utøve skjønn. Når vi har generell teoretisk kunnskap fra bøker, forelesninger, presentasjoner osv., og vi reflekterer over dem alene eller i samspill med andre, da blir denne kunnskapen videreutviklet til teoretisk klokskap, noe som fører til at vi får økt forståelse for hvordan vi kan bruke teorier til å resonnerer rundt teorier (Irgens, 2021, s. 72).

Det samme er det med den praktiske kunnskapen vi kjenner til både fra egen eller andres praksis; dersom vi reflekterer over den (alene eller i samspill med andre), da blir den videreutviklet til praktisk klokskap som styrker vår dømmekraft og gjør den praksisnær (ibid.). Jo mer vi utvikler både den teoretiske og den praktiske klokskapen vår, «jo mer vil vår yrkesutøvelse bære preg av profesjonell klokskap (...)» (ibid.). Dette medfører at vi blir dyktigere til å foreta gode vurderinger, utøve skjønn og begrunne våre avgjørelser i uventede, ukjente og usikre situasjoner også, og ikke bare i de kjente, trygge situasjonene (Irgens, 2021, s. 73-75).

## 2.5. Enkeltkrets-, dobbelkrets- og trippelkretslæring

Ifølge Hargreaves og Fullan (2014, s. 118) er to sentrale aspekter i god yrkesutøvelse det å reflektere over noe MENS [min utheving] man handler, og å reflektere over en handling ETTER [min utheving] at den er ferdig, Når man stopper opp og reflekterer over en ferdig handling sammen med samtalepartnere, blir man kjent med flere innfallsvinkler som kan sette i gang en del tanker som vil hjelpe en i neste runde til å ta gode valg MENS [min utheving] man handler (ibid.). Like viktig er det å reflektere RUNDT [min utheving] en handling, både individuelt og

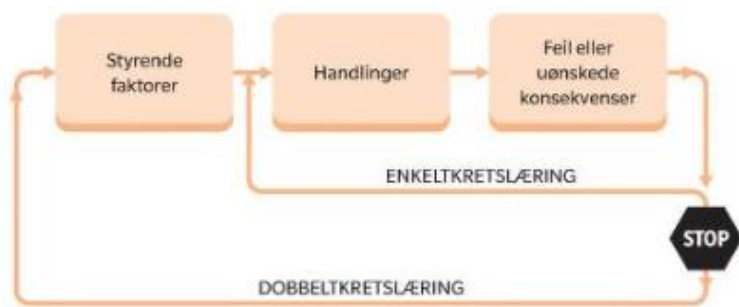
sammen med andre, da denne kan være drivkraften for endring og utvikling (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 119).

Når vi fokuserer på å gjøre tingene rett, da driver vi med enkeltkretslæring (Grutle, 2018, s.83). Den kan sammenlignes med læring mens man handler. Den forutsetter ofte kun en liten justering av det vi allerede vet eller gjør, for eksempel endre en plan som vi har lagd, en oppførsel vi har eller en undervisningspraksis vi har planlagt. Med en liten tilpasning er problemet synlig løst og alt kan gå videre uten mye tids- eller energibruk (Irgens, 2021, s. 157-158).

Faren med enkeltkretslæring er at vi kun kan løse de synlige problemene, ikke de bakenforliggende årsakene som har ført til problemene (Irgens, 2021, s.157). Noen ganger er det nok å justere en milepælsplan eller en gruppesammensetning, andre ganger er det mer som må til (ibid.). For eksempel kan vi forestille oss en situasjon der en medarbeider stadig gir kritiske kommentarer på jobb. Lederen reagerer ofte med irritasjon, men på et kurs lærer lederen å være rolig og be medarbeideren utdype det h\*n mener. Lederen bruker nå (rolig) en annen reaksjonsmønster enn før (irritert), men h\*n finner ikke ut hva som ligger bak de kritiske kommentarene (Irgens, 2021, s. 157-159). Med andre ord, gjør lederen i hovedsak det samme som før, men på en litt annen måte.

Grutle (2018, s. 143-144) bemerker at enkeltkretslæring kan være nyttig og nok i noen sammenhenger, for eksempel med timeplanlegging, med praktisk organisering på en skole eller i forbindelse med ulike praktiske gjøremål. Dersom man opplever at resultatene (bruksteori) er i tråd med det man sier at man har oppnådd (uttalt teori), da har læringen vært vellykket (ibid.). Dette tilsvarer sløyfa enkeltkretslæring- handling- konsekvenser i figur 4 nedenfor.

Dersom vi derimot ser at vi ikke har oppnådd det vi ønsket, da må man spørre seg om man gjør de rette tingene, med andre ord anvende dobbelkretslæring (Grutle, 2018, s. 144). Da går vi bak fasaden og reflekterer rundt handlingen. I eksemplet ovenfor bør lederen finne ut av de underliggende, styrende faktorene til at medarbeideren er kritisk, og gjøre noe med dem (Grutle, 2018, s. 83). Hvis man ikke «tar problemet ved roten», kan man gå rundt i en ring uten å ha løst problemet, og man risikerer at de egentlige problemene fortsetter i bakgrunnen (ibid.). Modellen nedenfor illustrerer enkeltkrets- og dobbelkretslæring. Denne er opprinnelig utarbeidet av Argyris og Schön (1996) og bearbeidet av Irgens (2021, s. 159).



Figur 4. Enkel- og dobbelkretslæring (Irgens, 2021, s. 159)

Det kan være vanskelig å drive med dobbelkretslæring, da denne forutsetter at vi stiller flere, muligens ubehagelige spørsmål og må kanskje stå i vanskelige situasjoner (Irgens, 2021, s. 160-161). Man setter opp bruksteori mot uttalt teori under dobbelkretslæring, belyser eventuelle mismatch og avstand mellom disse, og dette kan fort føre til motstand mot denne type læring (Grutle, 2018, s. 144). Den kan utløse ulike forsvarsmekanismer, både på individ-, på gruppe- og på organisasjonsnivå, der man unngår å snakke om problemene da de er truende eller ubehagelig, eller at man bagatelliserer og avfeier viktige problemstillinger for det er lettere å la være enn å ta tak i dem (ibid.). Dersom slike uheldige forsvarsmekanismer fester seg i en organisasjon, da er det stor fare for at uroen fortsetter og/ eller at samarbeidet i fellesskapet vil bli hindret som en konsekvens av manglende dobbelkretslæring (ibid.).

Vi kan også løfte blikket ytterligere fra dobbelkretslæring, og innta et metaperspektiv der vi observerer oss og hverandre både underveis og etter handlingen, og lærer av hva som fungerer som læring for oss og hva ikke (Irgens, 2021, s. 160). Irgens (2021) kaller dette for trippelkretslæring og han mener at denne er karakteristisk for lærende organisasjoner «der evnen til å lære, preger alle nivåer i organisasjonen» (ibid.).

Det skal også nevnes at forandringer som skjer i løpet av ulike typer læringer, er ikke alle nødvendigvis forbedringer (Grutle, 2018, s. 146-147). Dersom lærerne opplever mangel på tid, ressurser, struktur o.l. på en skole, da vil man kanskje oppleve motstand hos dem når man prøver å innføre ulike tiltak og endringer til enhver pris (ibid.). Robinson (2018, s. 27) understreker også at endring betyr ikke nødvendigvis forbedring. Det kreves gode strukturer og prosesser for at alle involverte selv skal forstå hvorfor endringen skal føre til forbedring for dem og at de dermed bidrar til å realisere den (ibid.).

## 2.6. Skjønnsutøvelse /profesjonell dømmekraft

Profesjonsutøverne havner ofte i situasjoner hvor de ikke kan anvende den samme malen som tidligere, hvor den samme metoden ikke kan brukes på nytt. Da må de utøve skjønn (Irgens, 2021, s. 63). Skjønnsutøvelse kan føre til ulik kvalitet, til forskjellsbehandling og mangel på kontroll, ifølge Irgens (2021). For å kunne utøve skjønn på en best mulig måte, må profesjonsutøveren bruke både teoretisk og praktisk kunnskap som de tilegner seg både som individ og som medlem av et fellesskap (ibid.). I sluttrapporten av ei ekspertgruppe som skrev om lærerrollen og som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet, står det at «skjønnsutøvelsen har en kunnskapsbase som grunnlag, en kunnskapsbase som i større eller mindre grad vil være forankret i forskning» (Om lærerrollen, 2016, s. 34- 35).

I noen yrker jobber man i stor grad med statistikk eller standardiserte fenomener som kan programmeres til en viss grad, for eksempel matematikk, fysikk (Hargreaves & Fullan, 2014). I andre yrker, for eksempel psykologer, lærere er det den dynamiske menneskelige atferden som utgjør en sentral del av yrket, der det er vanlig med mye uforutsigbarhet, usikkerhet og mindre standardiserte løsninger. Ifølge Hargreaves og Fullan (2014, s. 126) ligger usikkerheten i læreryrkets natur. Å kunne jobbe med usikkerhet i læreryrket, er egentlig en viktig brikke i god yrkesutøvelse, da usikkerhet krever refleksjoner, tolkninger og vurderinger både individuelt, men også kollektivt i et fellesskap (Garbo & Raugland, 2017, s. 24). Læreren må derfor ha gode ferdigheter innenfor situasjonsforståelse, empati, det relasjonelle og skjønnsutøvelse (Garbo & Raugland, 2017, s. 22).

En profesjonsutøver jobber som oftest i lag med andre i mindre eller større grupper, og ikke isolert for seg selv. Dette for å ikke være alene om sine vurderinger og avgjørelser, men heller diskutere og tolke de faglige aspektene av profesjonen i et tolkningsfellesskap (Irgens, 2021, s.119- 122). Man er del av et fellesskap som har de samme målene, og som trenger enkeltmedlemmenes kompetanse og kunnskap for å lykkes med å løse komplekse utfordringer. Videre styrker samarbeidet og refleksjonene i dette tolkningsfellesskapet profesjonsutøverens dømmekraft og kvalitetssikrer dens skjønnsutøvelse (Irgens, 2021, s. 131).

Det kan også oppstå situasjoner hvor en gruppe ikke fungerer bra, ikke har konstruktive samarbeidsmønstre og ikke tar tak i disse problemene og utfordringene. Da oppstår det til slutt i gruppa det som Irgens kaller for «innøvd inkompetanse» (Irgens, 2021, s.153). En måte å bryte med denne på er, at gruppa analyserer de mønstrene de har skapt og jobbet etter, de

forutsetningene som har styrt dem i deres handlingsmønstre, for deretter å tilegne seg metoder som kan bryte med disse (ibid.).

Man kan ikke lære alt gjennom kun teori, mye av kunnskapen kommer av praksis og refleksjon over praksis, «Når tvetydige og uklare situasjoner håndteres med utgangspunkt i yrkesrelevant kunnskap fra utdanning og praksis, en oppmerksomhet i situasjonen og en etisk bevissthet, utøves profesjonelt skjønn», mener Irgens (2021, s. 44). Dette innebærer at den profesjonelle må kunne håndtere komplekse scenarier sammensatt av blant annet faglige vurderinger, kjennskap til lovverk, styringsdokumenter og praksis, i et landskap preget av dilemmaer og usikkerhet (ibid.). Det forventes at den profesjonelle må kunne redegjøre for sin skjønnsutøvelse med utgangspunkt i oppdaterte faglige og moralske standarder (Irgens, 2021, s. 44- 45). Noen ganger er det lett å begrunne våre valg, mens andre ganger kan dette være utfordrende både på grunn av at problemstillingen er sammensatt, og på grunn av at man kanskje ikke har så god tid til å gjøre detaljerte vurderinger der og da (Irgens, 2021, s. 44- 46).

Profesjonell skjønnsutøvelse for lærere kjennetegnes av at læreren i kraft av sin kunnskap og erfaring og med bakgrunn i situasjonsforståelsen, hele tiden tar nye avgjørelser om hva som bør gjøres (Garbo & Raugland, 2017, s. 20-21). Ifølge Grutle (2018, s.13) tar det tid å utvikle et godt faglig skjønn, og det finnes ingen fast fasit på hvilken avveining som er riktig for eksempel i en undervisningssituasjon. Noen ganger kan læreren velge å tillate at elevenes innspill får større plass i undervisningen enn opprinnelig planlagt, andre ganger må den faglige aktiviteten fortsette som planlagt. Legitimiteten og grunnlaget for å gå frem på denne måten, får læreren fra myndighetene gjennom lov og læreplaner (Garbo & Raugland, 2017, s. 20-21).

Men hvordan kan egentlig lærerne bli gode skjønnsutøvere? Garbo og Raugland (2017, s. 21) mener at en fremgangsmåte er at lærerne gjennom hele sin yrkeskarriere jobber individuelt og kollektivt med å tolke utdanningsforskning, og med å videreutvikle kvaliteten på sitt profesjonelle skjønn. I dette arbeidet må alle lærere involveres, da alle har et ansvar for at skjønnsutøvelsen deres drøftes, vurderes og kvalitetssikres (Garbo & Raugland, 2017, s. 104-105). Videre, gjennom ulike type utviklinger (videreutdanning, samarbeid, observasjon osv.) kan den profesjonelle sørge for at dens «skjønn får en oppdatert kunnskapsbase, og vi kan bli dyktigere til å resonnerer over hva vi gjør» (Irgens, 2021, s. 46).

Ifølge Garbo og Raugland (2017, s. 116) er det ikke behov for flere prosedyrer, manualer og regler, fordi overdrevent bruk av disse kan gå på bekostning av gode beslutninger. De mener at det er kollokvering, altså felles fokus på refleksjoner, kritisk tenkning og god argumentasjon

som kan være med på å kvalitetssikre skjønn i beslutninger (Garbo & Raugland, 2017, s.115). Det er derfor sterkt anbefalt at lærere i hele sin yrkeskarriere deltar i profesjonsfelleskap der de systematisk reflekterer over ulike fasetter av yrkesutøvelsen og den pedagogiske praksisen som de utøver (Garbo & Raugland, 2017, s. 31). Mattos et al. (2016, s. 29) kommer med en anbefaling om hvor stort omfang kollokveringen bør ha, «man kan vanskelig forestille seg at et team kan konsentrere seg om mer enn tre til fire mål i løpet av et skoleår» (referert i Qvortrup, 2017, s. 49).

## 2.7. Hva er profesjonelle læringsfelleskap?

Begrepet profesjonelle læringsfelleskap (PLF) kommer fra det engelske begrepet Professional learning communities som ble introdusert i den engelskspråklige litteraturen av Shirley Hord på slutten av 1990-tallet (Qvortrup, 2017, s.11). Hord beskrev PLF som et sted der lærere sammen kan reflektere over sin undervisningspraksis, for så å anvende det de har lært (referert i Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145).

Hargreaves og Fullan (2014, s.145- 146) forklarer dette begrepet ved å utdype hvert av ordene som utgjør det. Vi snakker om et fellesskap, da aktivitetene skjer i et samarbeid, og ikke kun individuelt. Pedagogene forplikter seg til felles mål, visjoner, verdier og tar et felles ansvar for dem. Målet er at samarbeidet skal føre til organisert læring i vid forstand. Hoveddrivkraften bak det felles engasjementet er å øke elevenes læringsutbytte, og bidra til å utvikle både faglige kunnskaper og ferdigheter, men også dannelse og sosiale ferdigheter hos elevene. Læringsfelleskapene er profesjonelle, da grunnlaget for deres felles pedagogiske praksis er forsknings- og erfaringsbasert. Denne praksisen utvikles stadig av de gode samtalene og av den kollektive dømmekraften (ibid.).

Forventningene til at profesjonsutdannede skal samarbeide systematisk med mål om å lære av hverandre og forbedre praksisen sin, har økt de siste tiårene (Irgens, 2021, s. 175). For å kunne innfri disse forventningene, må man være medlem av et fellesskap hvor man tolker, reflekterer og diskuterer med de andre (ibid.). Men hvordan kan man vite at man er del av et profesjonsfelleskap og ikke bare en enkel gruppe?

Irgens (2021) viser til Stoll (2006) og oppsummerer kort at et profesjonelt læringsfelleskap (PLF) «er:



1. en gruppe, som
2. møtes jevnlig (ikke bare sporadisk), der
3. alle tar ansvar og engasjerer seg og
4. deler erfaringer fra egen praksis på en
5. kritisk (og ikke kritiserende) undersøkende måte for å
6. analysere og forbedre egen praksis.» (Irgens, 2021, s. 175)

Et av formålene med PLF er kvalitetssikring av profesjonsutøvelsen for å prøve å unngå uheldige fremgangsmåter og konsekvenser og for at en typisk gruppetenkning ikke blir til (Irgens, 2021, s. 176). Hovedmålet er ikke å til enhver tid og til enhver pris bli enig om noe, men å dele faglige problemstillinger, diskutere mulige løsninger og kvalitetssikre, forbedre egen praksis på et undersøkende, reflekterende møte i lag med andre (ibid.).

Qvortrup (2018, s. 38) mener at det er to hovedformål med samarbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene. Det ene er at lærerne skal samhandle om koordinerte tiltak rettet mot en bestemt klasse, trinn, altså det daglige praktiske samarbeidet. Det andre formålet er å kunne drøfte forskningslitteratur og støtte hverandre gjennom kollegaobservasjon og tilbakemeldinger om pedagogisk praksis. Grutle (2018) oppsummerer det slik at PLF «handler om systematisk og i fellesskap å planlegge forbedringer som man prøver ut, for deretter å evaluere og justere før nye utprøvinger.» (Grutle, 2018, s. 151).

I tradisjonelle møter kan fokuset fort være informasjonsutveksling, praktisk koordinering og planlegging. Disse er også nødvendige brikker i skole- og lærerhverdagen, men dersom disse tar all tiden, kan utvikling havne i bakgrunnen (Grutle, 2018, s. 168). På møter i et PLF er det i tillegg fokus på faglige refleksjoner, samhandling og samskaping, hvor man deler kunnskap og reflekterer over hva man har lært (Irgens, 2021, s. 190, 207). Dermed oppstår muligheten til å utvikle ny kunnskap som hjelper for eksempel lærerne på en skole til å håndtere ulike utfordringer (ibid.). Grutle (2018, s. 160) kaller dette for å «ha kunnskap om egen kunnskap».

## 2.8. Hvorfor jobbe i profesjonelle læringsfellesskap?

Garbo og Raugland (2017, s. 112- 113) fremhever to grunnleggende forutsetninger som må til for at organisasjoner skal utvikle seg: (1) organisasjonen må akseptere at de aldri kan bli helt utlært, og at de derfor kontinuerlig må vurdere sin praksis og må være villig til å endre denne, og (2) organisasjonen må ha arbeidsmetoder som alle kan identifisere seg med. På denne måten skapes det forankring og en fellesskapsfølelse (ibid.). Hargreaves og Fullan (2014, s. 158) kaller denne systemiske fremgangsmåten for å lære og utvikle seg i fellesskap for «kraftfulle systembyggere» som avler en kollektiv ansvarsfølelse, fremmer tilegnelse av ny kompetanse og fører til nytt engasjement om og om igjen.

Darling- Hammond (2017, s. 303) understreker at lærernes mulighet til å kontinuerlig utvikle seg, levere kvalitet i undervisningen og opprettholde sin motivasjon og engasjement for læreryrket, forutsetter at det legges til rette for deling, samhandling og utprøving i et fellesskap. Darling- Hammond (2017) trekker spesielt frem utprøving som en essensiell brikke som bidrar til elevens læring. Det er når lærerne stiller spørsmål i et læringsfellesskap ved de etablerte praksisene og drøfter disse med de andre, at den læringsfremmende effekten av samhandlingene oppstår (ibid.).

Kompetente lærere er oppdaterte på forskning, men de må også vite hvordan de skal vurdere og implementere forskningsfunnene i sin arbeidshverdag på en best mulig måte (Hargreaves & Fullan, 2014, s.75). Ved å samtale med andre rundt faglige, etiske, moralske osv. problemstillinger, kan man bli utfordret og utfordre andre, og slik oppnå bedre kvalitet. Det å bli sett i kortene må ikke oppfattes som noe negativt og stemplende, men som et verktøy til forbedring (Garbo & Raugland, 2017, s. 110). Skoleledelsen har i denne sammenheng et stort ansvar for å sørge for en arbeidskultur der kritisk (og ikke kritiserende) vurdering av hverandre ikke holder profesjonsutøverne tilbake, men blir til noe positivt og utviklende (Garbo & Raugland, 2017, s. 110-111).

Qvortrup (2018, s. 18) mener at det er minst 3 grunner til at lærere bør jobbe i profesjonelle fellesskap: (1) fordi de virker, (2) fordi de styrker lærernes og ledernes profesjonelle dømmekraft og (3) fordi tiden utnyttes bedre i profesjonelle læringsfellesskap enn i for eksempel mindre team.

### *De virker:*

Hvordan lærere og ledere er organisert på skolen skaper en del indirekte forutsetninger for skolens kvalitetsarbeid og utvikling, både når det gjelder de umiddelbare resultatene (output) og de langsiktige effektene (outcome) som de ønsker å oppnå (Qvortrup, 2018, s. 18- 19). Den positive sammenhengen mellom elevens motivasjon og læring, og det systematiske samarbeidet om den pedagogiske praksisen i de profesjonelle læringsfelleskapene, ble understreket av flere forskere, blant annet av islandske Anna Kristin Sigurdardottir, tyske Heinz Gunter Holtappels og danske Lars Qvortrup (Qvortrup, 2018, s. 20- 22). Disse forskerne slår fast at det å jobbe i profesjonelle læringsfelleskap kommer elevene tilgode, fordi det også styrker lærernes og ledernes profesjonelle utvikling (ibid.).

### *De styrker den profesjonelle dømmekraften:*

Ifølge Qvortrup (2018, s. 25- 28) kan man i mange profesjoner antyde at bestemte tiltak gir bestemte resultater, altså at det er en enkel årsakssammenheng mellom disse. Men praksisen i de fleste profesjoner er mye mer nyansert enn dette, da man ikke kan konkludere med at én og samme handling alltid fører til den samme effekten, eller at én og samme metode alltid løser problemer av samme art (ibid.). Mange av oppgavene som skal løses er komplekse og krever prosesser som forutsetter refleksjoner, handlinger, tiltak, tilbakemeldinger osv. Lærere jobber også i et nyansert landskap når de underviser- de skal observere og reflektere fortløpende når de er i undervisningssituasjonen, deretter når de er ferdig med undervisningen, skal de reflektere over sine egne valg, metoder og praksis, og som tredje ledd skal de reflektere over den pedagogiske praksisen i samarbeid med kolleger i det profesjonelle læringsfelleskapet (ibid.). Denne fremgangsmåten styrker både den enkelte lærers faglighet og profesjonsutøvelse, og skolens som helhet (Qvortrup, 2018, s. 31- 32):

Lærere som aksjonsforskere eller undersøkere bruker eksternt og internt innsamlet evidens til å stille spørsmål ved egen praksis, vurdere egen fungering, identifisere årsaker til problemer, men også det som lykkes, og planlegge forbedringer og endringer som et resultat av dette. (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 124- 125)

Qvortrup (2018) refererer til den tyske filosofen, Immanuel Kant i forbindelse med forklaring av begrepet dømmekraft: «Den som utøver dømmekraft, evner å anvende allmenn kunnskap i

konkrete, komplekse situasjoner. (...) Man vet hvilke metoder og fremgangsmåter som sannsynligvis virker best, og velger derfor blant disse.» (Qvortrup, 2018, s. 30)

### *Tiden utnyttes bedre i profesjonelle læringsfellesskap enn i kun team*

Team er ofte organisatoriske enheter på en skole, satt sammen med bakgrunn i ulike kriterier. Ifølge Qvortrup (2018), er profesjonelle læringsfellesskap på en skole mye mer enn team. De fungerer som et refleksjonsverksted for undrende og samarbeidende fellesskap, der de løfter hele skolens samarbeidskultur, som igjen bidrar til faglig utvikling, læring og trivsel både hos ansatte og hos elever (Qvortrup, 2018 s. 32- 34).

Elstad og Helstad (2014, s. 136) mener at lærernes praksis bør være hovedutgangspunktet i forbindelse med utviklingsarbeidet i læringsfellesskapet på skolen. Med utgangspunkt i refleksjoner rundt praksisen sin, kan lærerne bli mer oppmerksomme på hva de vet og hva de bør vite mer om, sette etablerte praksiser på prøve og utvikle eventuelle nye praksiser (ibid.).

## 2.9. Profesjonsfellesskap- en syklisk prosess

Elstad og Helstad (2014) sin tanke om utvikling av lærernes praksis støttes også av Garbo og Raugland (2017). For å lykkes bedre med utviklingsarbeid, må man jevnlig utfordre det gamle og prøve å skape en ny og bedre måte å gjøre ting på. Dette forutsetter at vi tenker på våre nåværende fremgangsmåter som en fase, som i neste runde erstattes av en annen fase (Garbo & Raugland, 2017, s. 111- 112).

Arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap foregår med andre ord i syklus, hvor man egentlig aldri blir ferdig med prosessen. Hensikten er ikke å oppnå målet og sette et punktum, men å utvikle seg (Qvortrup, 2018 s.14- 17). Mattos et al. (2016, referert i Qvortrup, 2018, s. 16) beskriver dette slik: «It's a journey, not a destination». Effektive profesjonsfellesskap er alltid på søken etter kontinuerlige forbedringsprosesser, de setter seg stadig nye mål og har en pedagogisk felles praksis som fremmer elevenes utvikling, trivsel og læring (ibid.). Å ha en slik felles, utforskende kultur på skolen forutsetter samarbeid og utprøving av en stor mengde varierte metoder og differensierte tiltak, som kontinuerlig må vurderes og tilpasses (Mattos et al., 2016, referert i Qvortrup, 2018, s. 14- 17):

Når en skole i bare ett tilfelle slapper av med hensyn til forpliktelsen til at læring på høyt nivå gjelder alle elever, er den allerede på vei inn i en nedadgående spiral med lave forventninger til visse elever. (Mattos et al., 2016, s.14)

Kommunenes Sentralforbund (KS) trekker også frem at utviklingsarbeidet på skolen er en syklisk prosess: «dypere profesjonsutvikling skjer i arbeidsfellesskap der det er kultur for stadig å analysere og videreutvikle et felles lærings- og undervisningsrepertoar som kan bidra til optimal læring og utvikling for barn og unge» (KS, 2013, s. 4).

Noe av forutsetningen for suksessen med denne typen arbeid, med for eksempel kollegaobservasjon og felles vurderinger er, i tillegg til tid og anledning, at «skolen er preget av profesjonell tillit og trygghet» (Qvortrup, 2018 s. 57). Viktigheten av mellommenneskelige forhold understrekes av Grutle (2018, s. 168) også som mener at de gode, kreative ideene må få plass i fellesskapet, og må ikke sensureres med en gang. Det må være aksept for å tenke høyt, selv om noen ideer må endres litt før de blir satt ut i praksis (ibid.).

## 2.10. Kjennetegn på gode profesjonelle læringsfellesskap

Stoll, L., m.fl. (2006, s. 226-227) viser til 5 kjennetegn til gode profesjonelle læringsfellesskap, nemlig at deltakerne i fellesskapet:

- (1) har en felles forståelse av og eierskapsfølelse til skolens verdier, visjoner og mål. Målene henger tett sammen med skolens visjoner og holdninger. Dette kan ses i sammenheng med Mattos et al. (2016) sine fire grunnleggende spørsmål om hvordan profesjonelle fellesskap kan struktureres (referert i Qvortrup, 2018 s. 47- 49): (1) hva ønsker vi at elevene skal lære? (2) hvordan vet vi at de har lært det vi ønsker? (3) hva gjør vi hvis de ikke har lært det vi ønsker? (4) Hvordan skal vi videreutvikle elevenes læring når de har lært det vi ønsker? (Mattos et al., 2016, s. 14)
- (2) tar kollektivt ansvar for elevenes læring, læringsutbytte, utvikling og trivsel, både for de kortsiktige (output) og for de langsiktige (outcome), og tenker vi istedenfor jeg. Dersom man ikke står alene om ansvaret, men er del av et fellesskap, da er det lettere å koordinere innsatsen og utnytte ressursene på en mer effektiv og hensiktsmessig måte (Qvortrup, 2018 s. 50).

- (3) bruker undersøkende og reflekterende metoder. De har fokus på metoder rundt kollegabasert observasjon og på hvordan de påfølgende tilbakemeldingene skal gis. Alt dette baseres på forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis, og ikke på gamle, forutinntatte vaner (Qvortrup, 2018, s. 51- 52).
- (4) samarbeider om det praktiske rundt undervisningen. Dette går ut på at lærerne observerer hverandres undervisning og gir konkrete tilbakemeldinger, basert på forhåndsdefinerte kriterier, som hva er målet ditt med undervisningen, hva var du god på, hva må du jobbe med videre osv. (Qvortrup, 2018, s. 52- 54).
- (5) er opptatt av felles kompetanseutvikling. For å få til både individuell og felles progresjon, må fokuset ikke rettes bare på å drøfte hvordan den pedagogiske praksisen er, men man må også snakke om tankegangene som ligger bak undervisningspraksisen; ikke bare hvordan, men også hvorfor. (Qvortrup, 2018 s. 56- 57).

Mattos et al. (2016, referert i Qvortrup, 2018 s. 64) anbefaler at lærere og ledere ikke er medlemmer i mer enn to samarbeidende team; møtene i disse teamene bør skje hver uke og bør vare i én time. Videre bør det være 2- 4 større møter i året som varer i en halv eller hel dag, hvor utvikling er hovedtemaet. Hovedansvaret for disse møtene ligger hos ledelsen. Det betyr ikke at skoleledelsen skal være med på alle teammøtene, men de må legge til rette for at de faktisk finner sted og fungerer etter hensikten (ibid.). Det er teamlederne som skal stå for det praktiske rundt møtene, dersom skolen er organisert på denne måten. Selv om den praktiske organiseringen er forskjellig på de ulike skolene, bør teamets arbeid tuftes på forskningsbaserte temaer (referert i Qvortrup, 2018 s. 65- 66).

Mattos et al. (2016, referert i Qvortrup, 2018, s.14- 16) mener at gode profesjonsfellesskap kjennetegnes av:

- vekt på læring: i det profesjonelle læringsfellesskapet skal det foretas overveininger, undersøkelser om de metodene man bruker faktisk fører til mer og dypere læring både i profesjonsfellesskapet og hos elevene. Man skal i fellesskap undre seg om hvordan man kan sikre at elevene oppnår best mulige resultater (ibid.).
- samarbeidskultur: det finnes mange dyktige lærere, men ifølge Mattos et al. (2016) kan de sjeldent opprettholde denne egenskapen hos seg på individuell basis, ei heller kan de alene ta ansvar for elevenes læring og utvikling. Lærerne blir flinkere og mer kompetente av at de gjør hverandre gode i lærerfellesskapet gjennom profesjonelt samarbeid (Qvortrup, 2018). Den gode samarbeidskulturen må være tilstede på

overordnet nivå på skolen, og ikke bare i enkelte lærerteam, da det er hele skolen som utgjør det profesjonelle læringsfellesskapet (ibid.).

Det er den store organisasjonen som utgjør det profesjonelle læringsfellesskapet. (...) Hvis det er den enkelte skole innenfor en skolekrets som har forpliktet seg til PLF-prosessen, er det den aktuelle skolen som skal oppfattes som et profesjonelt læringsfellesskap. Innenfor hvert profesjonelle læringsfellesskap danner lærere samarbeidsteam for best mulig å oppfylle oppgaven med å sikre best mulige læringsmål for alle. (Mattos et al., 2016, s. 6)

- resultatorientering: går ut på at de målene som man setter, ikke bare blir fine ord, men at de faktisk blir oppnådd (Qvortrup, 2018).

Men hvilke eksempler på hindringer finnes det for utvikling og drift av gode profesjonelle læringsfellesskap?

## 2.11. Hindringer for profesjonelle læringsfellesskap

### 2.11.1. Individualisme

Noen lærere og lærergrupper kan oppleve arbeidsformen som organisering i profesjonelle læringsfellesskap utgjør, som ytre press, overvåkning og kontroll i en hektisk hverdag med mye tidspress (Qvortrup, 2018, s. 34- 35). Disse omtales ofte som «privatpraktiserende» lærere som ikke ønsker å vurdere å endre sin undervisningspraksis og ikke vil være med i profesjonelle fellesskap (ibid.). Noen av disse lærerne ønsker å beholde den individuelle klasseromsautonomien fordi den gir dem frihet til å være kreativ, mens andre lærere vil ikke gi slipp på måten de har jobbet på før (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 71).

Hargreaves og Fullan (2014, s. 125- 126) mener at denne individualistiske kulturen «slår bena under muligheten til å utvikle profesjonelle» læringskultur. Det som gjør læreryrket interessant, er nettopp det at man har en variert arbeidshverdag med ulike utfordringer. Hvis man skal stå alene i disse og håndtere dem på egen hånd, kan det føre til usikkerhet, kan ta skadelige proporsjoner og man kan føle seg som «en hjort fanget i frontlysene» i et læringsfattig landskap (Hargreaves & Fullan, 2014, s.126). Robinson (2014, s. 86) påpeker også at det blir gjerne

mindre deling på en skole hvor den privatpraktiserende kulturen har satt seg, noe som vil gjøre vanskelig å drive med utviklingsarbeid.

Individualisme kan springe ut av læreres personlighet eller omgivelsene deres kan også utløse dette, for eksempel svak ledelse, eller ugunstige relasjoner med kollegaer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 127). Uansett årsak, viser forskning at individualistiske kulturer gjør det dårligere enn samarbeidende kulturer og dette kan gå ut over effektivitet og kvalitet i yrkesutøvelsen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 130).

### 2.11.2. New Public Management

Begrepet New Public Management kan knyttes til den amerikanske økonomen James Buchanan. Han mente at ideen om at offentlige tjenestemenn og -kvinner arbeider til fellesskapets beste er en utopi, da alle drives av egeninteresser og av insentiver, belønninger (referert i Irgens, 2021, s. 279- 280). Det kreves derfor, ifølge Buchanan kvantifiserbare mål for å kunne følge opp resultatoppnåelse og oppnå ressurseffektivitet, altså oppnå mest mulig med minst mulig ressursbruk (ibid.).

Mange land har adoptert denne modellen i sin styring av det offentlige, men forskningsresultatene fra for eksempel New Zealand og Storbritannia har vist stort misnøye mot offentlige tjenester drevet på denne måten hvor systemet og ikke mennesket er i sentrum (ibid.). Elever, pasienter er ikke markedskunder, de er mennesker med behov og profesjonsutøveren, for eksempel læreren, legen osv. er moralsk forpliktet til å bruke sin kunnskap til det beste for sine brukere (Irgens, 2021, s. 280- 283). De kanadiske utdanningsforskerne Hargreaves og Fullan tenker helt motsatt enn Buchanan, og mener at «I all litteratur om rektorer som ledere i vellykkede skoler er det en faktor som dukker opp igjen og igjen: relasjonell tillit» og engasjerende ledelse (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 75, 82).

I enhver organisasjon trengs det en viss grad av standardisering, rammer og kontroll for å sikre at arbeidsoppgavene blir utført på en slik måte som de skal (Irgens, 2021, s. 266). For mye kontroll kan imidlertid oppfattes som mistillit, men for lite kontroll kan også være problematisk. Det er graden av kontroll og på hvilken måte den utøves som er utslagsgivende, mener Irgens (ibid.).



Profesjonsutdannede, deriblant også lærere trenger noen standardiserte prosesser og metoder, men de må også gis et tilstrekkelig nivå av autonomi, handlingsrom, tid og mulighet til skjønnsutøvelse for å kunne utføre oppgavene de er satt til på en effektiv og etisk forsvarlig måte (ibid.). Mål- og resultatstyring og New Public Management er noe som profesjonsutøvere ofte finner utfordrende å håndtere, spesielt i de yrkene der de ulike menneskelige atferdene skaper uforutsigbare situasjoner, og standardiserte fremgangsmåter dermed ikke bør/kan anvendes (Irgens, 2021, s. 267). Heriblant læreryrket. En styringsform hvor man på en rigid måte jobber etter mål og resultater, ovenfra-og-ned, kan i begynnelsen virke effektiv. Flere og flere land har likevel gått bort fra denne styringsformen, da forskning viser at den kan skape uheldige etiske og moralske konsekvenser, tidspress samt lojalitetsproblemer hos ansatte; hvem skal man være lojal mot: systemet eller brukeren? (Irgens, 2021, s. 268- 269).

Dersom resultatoppnåelse er på toppen og alt annet skal underordnes denne, kan dette gå utover det å skape mer bevissthet rundt og diskutere seg fram til hva det bør settes søkelys på i fellesskapet som vil gagne brukerne man har (ibid.). For eksempel hvis gode elevresultater er det overordnede sentrale målet, kan grenser forskyves i en uheldig retning for å oppnå dette målet. I stedet for å fokusere på den elevmassen man har og prøve å få til forbedringer sammenlignet med dem selv, blir man veldig opptatt av å innfri sentralt gitte overordnede mål (ibid.). Dilemmaet består i at selv om man kan kritisere en sentralisert mål- og resultatstyring, så kan man likevel ikke overlate arbeidsmetoder og mål kun til profesjonsutøveren. Dette ville ha skapt ulike kvalitetsutfordringer og ville ha utfordret rettferdighetsprinsippet og legitimiteten også (Irgens, 2021, s. 271- 272).

## 2.12. Ledelse av lærernes profesjonelle læringsfellesskap

I kraft av sin posisjon har skoleledere en stor innflytelse på organisasjonen de leder (Aas & Vennebo, 2021, s. 75). I flere stortingsmeldinger pekes det på at skoleledelsen skal legge vekt på å lede lærernes læring og utvikle skolen som lærende organisasjon. I Meld. St. 31 (2007-2008) kan vi lese følgende:

(...) skoleledelse har betydning for elevenes læringsutbytte, i første rekke ved at skoleledelsen styrer arbeidet med skolens visjoner og mål, lokale læreplaner og undervisningspraksis. Skoleledelsen har en viktig rolle i arbeidet med å bedre kvaliteten på opplæringen i skolen. (Meld. St. 31, (2007- 2008), s. 64).

I Meld. St. 19 (2009-2010) utdypes det videre hva tydelig og god skoleledelse handler om. Her legges det vekt på at alle er ansvarlige for det som skjer i skolen og for skoleutvikling:

God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet. (Meld. St. 19, (2009- 2010), s. 13)

I forbindelse med fornyelse av læreplaner har overordnet del til læreplanverket blitt revidert, og i denne er også skoleledelsens rolle i ledelse av lærernes læringsfellesskap understreket:

Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18)

### 2.12.1. Skoleledernes rolle i lærernes profesjonelle læringsfellesskap

Det er ledelsen på en skole som planlegger bruk av ressurser. Det er dermed de som har størst handlingsrom til å skape tid og anledning for at lærernes profesjonelle læringsfellesskap kan bli til (Irgens, 2021, s. 177- 178). Aas og Vennebo (2021, s. 150) fremhever at en av de grunnleggende tilretteleggingene som skolelederne må gjøre for læringsfellesskapet, er å etablere en tydelig infrastruktur rundt hvordan samhandlingen skal skje, arbeidsformer, rutiner osv. Men, for at fellesskapet skal fungere godt, er det nødvendig at skoleledelsen i tillegg til formaliteter og struktur, retter søkelyset også på innholdet i samarbeidet og følger opp dette arbeidet (Hargreaves & Fullan, 2014).

Oppfølging kan bety for eksempel at det gis kompetanseheving innen møteledelse- og deltakelse, at det settes fokus på gode kommunikasjonsmønstre, at det bygges relasjonell tillit og en inkluderende kultur, at det skapes strukturer for samarbeid på skolen som verken er for rigide eller for ettergivende, men som har en tydelig forventning om læring og utvikling, osv. (Irgens, 2021, s. 178). Ifølge Irgens (2021, s. 179) kan man begynne i det små ved å bruke

eksisterende, etablerte arenaer og strukturer hvor man deler informasjon om drift osv., til å sette mer fokus på systematisk læring og utvikling i fellesskapet.

Qvortrup (2018, s. 61) mener at én av forutsetningene for «velfungerende profesjonelle læringsfellesskap er at den formelle skoleledelsen utvikler og understøtter distribuert ledelse på skolene» uten at skoleledelsen dermed fraskriver seg ansvaret. Ifølge Aas og Vennebo (2021, s. 125) handler distribuert ledelse om å anerkjenne både formelle og uformelle ledere som samhandler om ulike avgjørelser og handlinger på skolen. Paulsen (2021, s. 143) påpeker også at det å gi anledning til uformelle ledere til å delta i beslutningsprosesser er en viktig brikke i å bygge ledelseskapasitet og – kompetanse på skolen. En blanding av distribuert ledelse og transformasjonsledelse kan også bidra til å utvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap (ibid). Transformasjonsledelse handler om å engasjere lærerne i «planlegging, beslutningstaking, profesjonell utvikling, læreplanarbeid og veiledning, aktiviteter som øker aktørenes fellesskapsfølelse» (Aas & Vennebo, 2021, s. 125).

Den andre forutsetningen for velfungerende profesjonelle læringsfellesskap, ifølge Qvortrup (2018, s. 61- 62) er, at skoleledelsen sørger for at lærerne ikke blir «privatpraktiserende». Dette kan man oppnå ved å jobbe med kulturbygging og med relasjonell tillit hvor det er rom for feiling og samarbeid i forbedringsøyemed (ibid.). Videre må skoleledelsen ta et overordnet ansvar for at det profesjonelle læringsfellesskapet drives etter skolens felles verdier, visjoner og kultur, og at alle er omforent om at dette gjør man sammen for elevenes læring (ibid). Skoleledelsen må sørge for at det forskningsbaserte utgangspunktet (teorien) for det reflekterende og undersøkende samarbeidet er kjent for alle deltakerne i læringsfellesskapet, og at disse følges opp i praksis gjennom for eksempel kollegaobservasjon, kollegaveiledning, samtaler om pedagogisk praksis og lignende (Qvortrup, 2018, s. 62).

Garbo og Raugland (2017, s. 114) oppsummerer kompleksiteten rundt ledelse av lærernes profesjonsfellesskap slik at skoleledelsen må operere med en balansegang når de skal lede lærernes og skolens lærings- og utviklingsprosesser. De skal bruke sin faglige kunnskap, uten å være autoritær og uten å presse sine ideer og sin tro på lærerne (ibid.). Deres rolle er å «stimulere og støtte lærerne til sammen å finne veien videre. Lederen skal bære frem forventningene og forpliktelsene, men ikke svarene» (Garbo & Raugland, 2017, s. 113). Denne balansegangen mellom det å vise tillit til lærerne samtidig som skolelederne noen ganger må ta upopulære avgjørelser i kraft av sin posisjon, beskrives av Aas og Vennebo (2021, s. 48) som både et dilemma, men også som en faktor som kan gi positive ringvirkninger for den

pedagogiske praksisen på skolen, dersom skolelederne mestrer denne balansegangen godt (ibid.).

Men hvordan kan lederne mestre denne balansegangen? Robinson (2014, s. 29) mener at det er tre viktige grunnleggende ferdigheter skoleledere må inneha for å kunne være gode ledere. Den første er å kunne anvende relevant kunnskap. Kort sagt, må de ha oppdatert, forskningsbasert kunnskap om skolerelaterte temaer og må kunne anvende denne når de tar avgjørelser (Robinson, 2014, s. 31). Den andre ferdigheten er å kunne løse og lede komplekse problemstillinger og dermed kunne finne tilfredsstillende løsninger som fungerer i skolen (Robinson, 2014, s. 35). Den tredje er å bygge tillitsrelasjoner. Forskning viser at i skoler med høyt tillitsnivå er lærerne mer villige til å fornye sin pedagogiske praksis, da de opplever et sterkere læringsfellesskap, og elevene har større framgang både sosialt og akademisk (Robinson, 2014, s. 41).

### 2.12.2. Lederfokus på kompetanseutvikling

I Meld. St. 31 (2007-2008) ble det understreket hvor viktig det er at skoleledelsen legger vekt på lærernes kompetanseutvikling og -utnyttelse:

Lærerne er skolens viktigste ressurs, og det er derfor avgjørende at skoleledelsen har et bevisst forhold til utvikling av lærernes kompetanse, utnyttelse av den samlede kompetansen på skolen og bruk av lærernes tid. (Meld. St. 31, (2007- 2008), s. 47)

Senere ble det i NOU 2015:8 pekt på at kompetanseutvikling i stor grad bør skje i profesjonelle læringsfellesskap på skolen gjennom kollektive læringsprosesser, og at skoleledelsen har en sentral rolle i implementeringen av denne arbeidsmåten på skolen:

Forskning viser at kapasitetsbygging og kompetanseutvikling bør skje i kollektive prosesser i skolen. ... Det er skoleledernes oppgave å planlegge og legge til rette for utvikling av nødvendig kompetanse og kapasitet for å møte de kravene som følger av de fornyede læreplanene. Lærerkollegiene må gis tid og rom til å utvikle seg i fellesskap. (NOU 2015:8, s. 91)

Qvortrup (2018, s. 33) understreker også viktigheten av at skolelederne prioriterer å sette av ressurser til lærernes kompetanseutvikling, da denne er «det viktigste enkeltstående

virkemiddelet ledelsen har for å styrke elevenes læring, utvikling og trivsel» (ibid). Han fremhever videre at istedenfor å sende noen få lærere på kurs, bør ledelsen ha fokus på det kollektive løftet, på den kollegabaserte kompetanseutviklingen, med utgangspunkt i problembasert læring knyttet tett opp mot pedagogisk praksis (Qvortrup, 2018 s. 34).

Kollektiv læring er imidlertid ingen «rosenrød hage», tvert imot skjer den i en risikosone, ifølge Aas og Vennebo (2021, s. 63). Det kan være underliggende uenigheter og konflikter mellom fellesskapets medlemmer som kommer til overflaten og kan skape støy. Det er meget viktig at skolelederne i slike situasjoner ikke inntar en passiv rolle og ikke lukker ørene for effektivitetens og fremdriftens skyld, men viser god ledelse, raushet samt en inkluderende og undersøkende tilnærming (ibid.), jf. også Robinson (2014) sin beskrivelse av de tre viktige lederferdighetene beskrevet ovenfor.

### 2.12.3. Lederfokus på kulturbygging

Man kan bygge kultur på ulike måter. Den ene måten er å ha fokus på hvordan ting alltid ble gjort og fortsette med det (Irgens, 2021, s. 293). I denne kulturen bruker man ofte enkeltkretslæring for å løse utfordringene, og ser ikke bak årsaken til utfordringene og stiller ikke kritiske spørsmål. Disse fører ofte ikke til reelle endringer (ibid.). En annen type kultur er den hvor man har fokus på dobbelkretslæring, man undersøker årsakene som ligger bak utfordringene og reflekterer over disse i fellesskap (ibid.).

Hargreaves og Fullan (2014, s. 125-126) mener at det finnes to typer profesjonell kultur, den individualistiske og den samarbeidsbaserte. Det er ikke slik at der noen lærere samles, oppstår det automatisk et samhandlende profesjonelt læringsfelleskap. Det er både lærernes, men spesielt skoleledernes ansvar at lærerne blir til et samarbeidende tolkningsfelleskap med vekt på kvalitetsutvikling (Garbo & Raugland, 2017, s. 106).

Videre er det ledelsens ansvar å prioritere å skape en kultur hvor de ansatte åpent kan snakke om sine profesjonelle utfordringer med kolleger, og blir møtt med konstruktive tilbakemeldinger for å kunne håndtere disse (ibid.). Grunnet for den gode samarbeids- og kollegaveiledningskulturen på en skole er relasjonell tillit som muliggjør at man kan reflektere over metoder og strategier, og kan utvikle den pedagogiske praksisen (ibid.). Skolelederne bør

også særskilt støtte dem som påtar seg en fasiliterende og koordinerende rolle i profesjonsfellesskapet sammen med skoleledelsen (Qvortrup, 2018 s. 31).

Aas og Vennebo (2021, s. 36) trekker også frem at en kollektivt orientert kultur er grunnpilaren for profesjonelle læringsfellesskap, fordi en sterk læringskultur basert på tillit, felles kjerneverdier, bindende normer og felles forståelse, skaper en sterk bindingsmekanisme og en fin grobunn for den forskningsbaserte felles pedagogiske praksisen på skolen. (Aas & Vennebo, 2021, s. 36). Tillit må det jobbes med kontinuerlig og det er gjerne ledere som bør gå foran som gode eksempler «ved å legge vekt på respekt, åpenhet og ærlighet i sitt møte med andre» (Emstad & Birkeland, 2020, s. 173). Ifølge Robinson (2014, s. 41- 42) er tillit basert på fire pilarer, og disse bør ledere både selv utvise og forvente av andre: respekt, personlig omsorg (man bryr seg om andre), kompetanse og integritet (hvorvidt man handler i tråd med det man sier, hvordan løses konflikter).

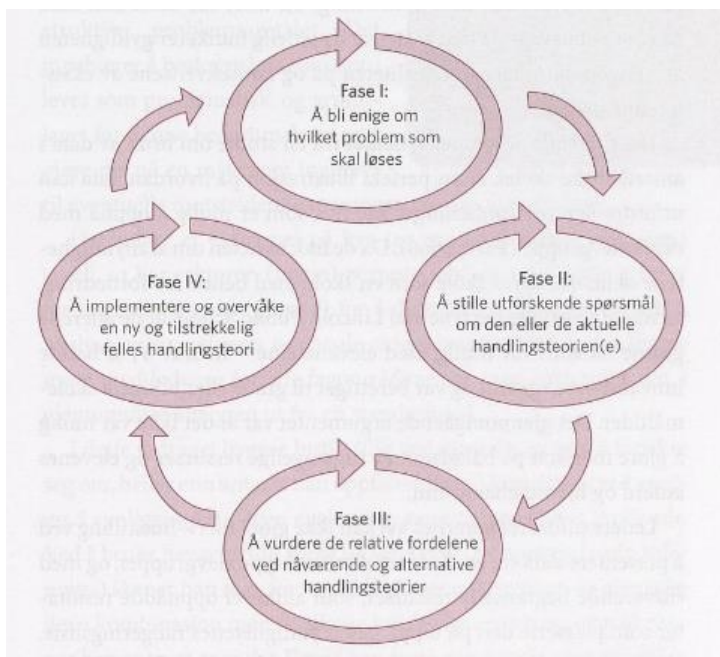
#### 2.12.4. Lederfokus på fellesskapets engasjement

God skoleledelse som har en tydelig visjon og som viser omtanke og tillit, er en nøkkelfaktor for å opprettholde lærernes drivkraft og engasjement (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 80- 82). Aas og Vennebo (2021, s. 47) peker på at dersom skolelederne lykkes med å få lærerne engasjerte i formelle og uformelle læringsfellesskap, øker også deres mestringsfølelse og deres forpliktelse og tilknytning til skolen. Robinson (2014, s. 30) legger til at engasjerte lærere i større grad vil bidra i utviklingsprosesser og i å nå målene som er satt.

Rapporten Om lærerrollen (2016) understreker også at god ledelse av det profesjonelle fellesskapet består først og fremst av å gjøre lærerne engasjert, på samme måte som lærerne må gjøre elevene engasjert for å oppnå utvikling. Ledelsen må finne ut hva fellesskapet de skal lede, er opptatt av, hva deres behov er, slik at de kan få tillitt og legitimitet i sin lederrolle:

Av avgjørende betydning synes her å være i hvor stor grad lærere fungerer godt som et fellesskap på skolen, og om de ivaretar en profesjonalitet i samvirke med andre lærere og med andre av skolens interessenter. Vi kan kalle dette fellesskapet for et profesjonelt fellesskap. (...) Denne profesjonaliteten kan vokse fram på den enkelte skole. Her kan ledelse spille en rolle, men ledelse som ikke virker slik at fellesskapet engasjerer lærerne, kommer til kort. (Om lærerrollen, 2016, s. 171- 172)

Robinson (2018, s. 60- 92) mener at for å engasjere lærerne, må man gjennom fire faser. I den første fasen er det viktig at lederne og lærerne kommer til enighet om hvilke problemer det må jobbes med. I den neste fasen skal man stille utforskende hva, hvorfor hvordan- spørsmål om det problemet som man har blitt enig om i den første fasen for å avdekke nåværende praksis. I den tredje fasen må man vurdere fordelene ved nåværende og eventuelle alternative, nye praksiser, bli enige om man skal gjøre endringer, og hvis ja, hvordan. I den siste fasen skal skoleledelsen implementere de nye praksisene man har blitt enige om og sørge for å ha lærerne med seg i dette arbeidet.



Figur 5. Fire nødvendige faser for å engasjere. (Robinson, 2018, s. 61)

Skolelederne må gjennom alle fire fasene ha det for øyet at noen lærere raskt vil begrense sitt engasjement dersom de opplever at ledelsen ikke tar tak i kollegaer som undergraver gruppens innsats (Robinson, 2014, s. 42).

### 2.13. Kort oppsummering av teorikapitlet

Utgangspunktet for gode profesjonelle læringsfellesskap for lærere handler ifølge Aas og Vennebo (2021) om det harmoniske samspillet mellom minst tre grunnleggende perspektiver. Det ene perspektivet handler om individnivået, om lærernes faglige og pedagogiske utdanning og deres profesjonsutøvelse. All den kunnskapen og ferdighetene som lærerne innehar, samt deres faglige skjønn, setter de ut i praksis i klasserommet eller på andre arenaer hvor de underviser og de sørger for elevenes læring.

Det andre perspektivet er fellesskapet, der man går fra individnivået til det kollektive, der man i det profesjonelle læringsfellesskapet har fokus på å utvikle skolen, og jobber aktivt med både det faglige og med det relasjonelle på flere nivå, for at elevenes læring skal bli best mulig (Aas & Vennebo, 2021).

Det tredje perspektivet er ledelse av læringsfellesskapet. Ledelsen må legge til rette for trygge rammer rundt fellesskapets samhandling, for at det hersker en verdsettende tillitskultur mellom lærerne samt mellom lærerne og lederne, og for at makt- tillit forholdet forvaltes på en konstruktiv måte (Aas & Vennebo, 2021).

## 3. Metode<sup>3</sup>

I dette kapitlet begrunner jeg valg av forskningsdesign og metode. Først gjør jeg rede for de viktigste kjennetegnene ved fenomenologi og kvalitativ metode, deretter fortsetter jeg med å beskrive hvordan jeg praktisk gikk fram med oppgaven min, for å belyse problemstillingen og for å best mulig kunne gi svar på forskningsspørsmålene. Til slutt går jeg inn på noen problemstillinger rundt etikk og kvaliteten i studien.

Kort oppsummert var den praktiske prosessen for meg slik: jeg utformet en semistrukturert intervjuguide som dannet rammen for gruppeintervjuene. Deretter har jeg meldt prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet mitt var meldepliktig til NSD på grunn av at informantene indirekte kunne identifiseres på lydopptakene som jeg tok, dermed behandlet jeg personopplysninger og jeg måtte følge det gjeldende regelverket knyttet til dette. Når

---

<sup>3</sup> Mye av innholdet i kapittel 3 i denne oppgaven er hentet fra min innlevering i *ME303E Anvendt metode* våren 2021.



godkjenningen fra NSD forelå, sendte jeg et informasjonsskriv til flere lærere på skolen samt til lederne og spurte om de kunne tenkt seg å være mine informanter. Deretter sendte jeg på forhånd intervjuguiden og et samtykkeskjema til informantene som har takket ja til å være med på intervju. Jeg gjennomførte gruppeintervjuene og har deretter transkribert lydopptakene. I neste fase jobbet jeg med å analysere materialet fra intervjuene og drøfte funnene sett i lys av teorien som jeg har lagt fram i kapittel 2. Teorien som jeg brukte, har jeg i stor grad funnet frem til ved hjelp av Oria databasen som jeg fikk tilgang til via universitetsbiblioteket. Jeg har også søkt opp dokumenter om mitt tema som var tilgjengelige online.

### 3.1. Forskningsdesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan man har tenkt å gjennomføre et forskningsstudium (Bukve, 2021, s. 13). Thaagard (2018, s. 50) mener at forskningsdesign beskriver studiens hvem, hva, hvor og hvordan.

Ifølge Bukve (2021, s. 13) er det to sentrale forhold man må omtale når man jobber med forskningsdesignet til en studie, nemlig hva formålet med studien er (hva vil vi undersøke) og hvordan man vil gå frem for å nå målet man har satt seg. Formålet med min masteroppgave er å beskrive lærerinformantenes erfaringer, opplevelser og meninger om de ulike sidene av lærerprofesjonen, å undersøke hvordan de jobber med lærernes profesjonsfelleskap på skolen, og hvordan lederne jobber med ledelse av lærernes profesjonsfelleskap i praksis.

Når målet er å få frem informantenes subjektive beskrivelser og opplevelser av et fenomen, følelser knyttet til disse osv., bruker man gjerne en deskriptiv/ beskrivende design (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Ved gjennomføring av en studie på en deskriptiv måte, oppfordrer forskeren informantene til å beskrive hvordan de handler og hva de opplever og føler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47- 48). Det er nettopp dette jeg har gjort i min oppgave. Hvis målet mitt med denne oppgaven hadde vært å avdekke årsak- virkning sammenhenger mellom fenomener, da ville jeg ha brukt en forklarende/ kausal design, hvor man først setter opp en hypotese om hva man tror at man kommer til å finne, for så å undersøke om hypotesen er sann eller ei (Jacobsen, 2015, s. 83).

I og med at det er subjektive opplevelser, meninger og holdninger jeg undersøker, kan ikke jeg som forsker fastsette en rigid, ferdig plan for datainnsamlingen på forhånd, da ting vil mest sannsynlig endre seg underveis. Induktiv tilnærming innebærer at forskeren har et så åpent sinn som mulig og samler inn data uten å ha for mange antagelser på forhånd, for så å systematisere dataene i etterkant (Jacobsen, 2015, s. 29). Forskeren går med andre ord fra data/empiri til teori (Johannessen et al., 2020, s. 30) og «lar heller den empiriske verdenen avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å søke et svar på» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Forskeren kan med bakgrunn i undersøkelsen trekke noen slutninger fra et utvalg tilfeller til hele populasjonen (Bukve, 2021, s. 65), men Bukve advarer at svakheten med denne fremgangsmåten er at det alltid finnes en mulighet for at nye observasjoner forfalsker generaliseringen. Dermed kan den induktive fremgangsmåten bare sannsynliggjøre en kategorisk konklusjon, og ikke bevise den fullt ut (ibid.).

Det motsatte av induktiv tilnærming er deduktiv tilnærming. I sistnevnte starter forskeren med noen antagelser og data samles inn for så å se om antagelsene stemmer eller om de må forkastes (Jacobsen, 2015, s. 31). Bukve (2015, s. 66) forklarer deduksjon som å gå fra det generelle til hva som skjer i enkelttilfeller, altså fra teori til empiri. Svakheten med denne tilnærmingen er at i tilfeller der funnene i en deduktiv metode strider mot generell teori, vil forskeren stå foran et dilemma om de skal forkaste hypotesen, eller om de skal se bort ifra sine observasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

Med bakgrunn i disse resonnementene og i mitt valg om å bruke en deskriptiv og induktiv design, kan jeg også fastslå at jeg bruker en hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming til oppgaven min, fordi jeg er «interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at i fenomenologiske studier er det fokus på åpenhet rundt informantenes opplevelser. Man er interessert i å forstå og å beskrive prosesser og opplevelser slik de oppleves av informantene. Det er deres oppfatninger og erfaringer som er styrende og som danner utgangspunktet for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44- 45). Fenomenologi betyr egentlig «å forstå verden gjennom menneskene», ifølge Johannessen et al. (2020, s. 169).

Hermeneutikk går ut på at utvikling av kunnskap og konstruksjon av virkeligheten skjer gjennom at forskeren stadig fortolker den empirien som de undersøkte gir (Jacobsen, 2015, s. 28). Følgelig oppstår spørsmålet, hvordan skal man egentlig gå fram for å samle inn data/empiri?

## 3.2. Forskningsmetode

Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) mener at «kort sagt er kvantitative metoder basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall. (...) Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk.» Kvantitative metoder brukes ofte spørreskjemaer, mens i kvalitative fremstilles fenomener i form av tekster (ibid.).

Ifølge Jacobsen (2015, s. 64, 127) handler kvalitativ innsamlingsmetode av empiri om ord (setninger, tekster) som formidler meninger i form av tekst, og som får frem nyanserte beskrivelser av temaet. Johannessen et al. (2020, s. 23) mener at det er formålstjenlig å bruke denne metoden når vi ønsker å få detaljert, nyansert informasjon i forbindelse med et fenomen og når vi vil forstå hva mennesker tenker om det. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) mener også at med denne metoden får vi nyanserte beskrivelser gjennom ord, og ikke tall.

Mens i kvalitativ metode samler forskeren inn informasjonen først, og deretter strukturerer den, i kvantitativ forskningsmetode kategoriserer forskeren først og deretter samler inn informasjon, gjerne i form av tall (Jacobsen, 2015, s. 127). I kvalitativ metode er det den/ de undersøkte som definerer hva som er relevant data, mens i kvantitative er det undersøgeren som bestemmer dette (ibid.). I kvalitative studier er ikke man ute etter «hvorfor», med andre ord er ikke det et mål å finne årsak-virkning forhold, men man vil heller utforske det som skal studeres ved å stille «hva» og «hvordan» spørsmål, hva blir erfart og i hvilken kontekst eller under hvilke forhold (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Begge typer metode har sine fordeler og ulemper, og begge kan gi viktig og riktig informasjon, men av ulik art og med ulikt innhold (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 100). Kvantitative studier får ofte kritikk for å gi et falskt inntrykk av objektivitet, mens kvalitative studier kan kritiseres for å være for subjektive og ikke representative; Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) understreker at det er problemstillingen som bør styre valg av metode, så vi må bestemme oss om det er ord eller tall som vi ønsker skal gi oss informasjon.

Jacobsen (2015, s. 129- 130) trekker frem flere fordeler med kvalitative undersøkelser. Forskeren legger ikke føringer på forhånd, men utviser stor fleksibilitet og møter informantene med stor åpenhet på deres premisser. Dette skaper dermed nærhet til dem, noe som kan føre til at respondentene deler mer. Det er respondentenes unike fortolkninger og nyanserike meninger som er målet å få frem i kvalitative studier (ibid.).

Men kvalitative data har også noen ulemper, ifølge Jacobsen (2015, s. 131- 132). De kan være ressurskrevende, fordi intervjuer kan ta lang tid. Derfor må forskeren ofte velge å begrense antall respondenter. Dette vil ofte kunne skape problemer med generalisering, da man må stille seg spørsmålet om dataene man får inn er representative for andre enn respondentene. Fleksibilitet, nyanserikdom og nærhet kan være både en fordel, som beskrevet ovenfor, og en ulempe. Ulempene går ut på at man kan få inn så mye forskjellig data, at det kan bli utfordrende å tolke dem og man kan miste oversikten. Man kan oppleve som forsker at det stadig dukker opp ny informasjon og at man aldri blir ferdig med undersøkelsen. Nærhet til respondentene kan også hindre forskeren i å være kritisk reflekterende, da det kan være ubehagelig å stille kritiske spørsmål til noen vi kjenner godt (ibid.).

Med bakgrunn i problemstillingens og forskningsspørsmålenes egenart i min oppgave, har jeg valgt den kvalitative framgangsmåten. Jeg ønsker å gå i dybden i mitt tema framfor å gå i bredden, som man gjør i kvantitative studier (Johannessen et al., 2020, s. 129). Jeg vil få innblikk i, beskrive og forstå lærernes og skoleledernes erfaringer og opplevelser basert på førstehåndsinformasjon fra dem (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 76).

Jeg har samlet inn data fra lærerne og skolelederne gjennom gruppeintervju, med bakgrunn i en forhåndsutformet, semistrukturert intervjuguide. På denne måten har jeg fått informantenes personlige meninger basert på deres subjektive erfaringer og opplevelser om temaet, samtidig som jeg sikret noe struktur med hjelp av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42).

### 3.3. Informanter og datainnsamling

Intervjudata kan samles inn ved hjelp av intervju av enkeltpersoner eller ved gruppeintervju. Jeg har valgt gruppeintervju, da jeg mener at denne metoden å samle inn data på passer til formålet med min undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Denne metoden har, som alle andre datainnsamlingsmetoder, både styrker og svakheter.

En styrke med gruppeintervju er at det passer veldig godt «når forskeren ønsker å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger fremfor fyldig og detaljert informasjon fra enkeltindivider» (Johannessen et al. 2020, s.130). En annen styrke er at gruppeintervjuet er lagt opp som en samtale noe som i større grad muliggjør spontane

synspunkter mellom og fra deltakerne enn når man bruker individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.180).

Gruppeintervjuets svakheter er blant annet at den enkelte informant har mindre tid til å prate. Dette kan lede til at noen av informantene ikke tar ordet i det hele tatt og man kan gå glipp av informasjon. Videre kan noen hevde at intervjuresultatene er for ensidige og ikke troverdige, da det avhenger av intervjuerens og informantenes kommunikative evner hvilken informasjon som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 198-200).

Det er ulike oppfatninger om hvor mange informanter som bør være med i en gruppe og det finnes ingen eksakt fasitsvar. (Johannessen et al., 2020, s. 131). Jacobsen (2015, s. 162) tenker at en gunstig gruppestørrelse kan være fra fem til åtte deltakere, men han poengterer også at dette ikke er fasiten.

Johannessen et al. (2020, s. 131) beskriver at fordelene med mindre grupper er at den kan virke lettere å håndtere, spesielt for en uerfaren forsker, og at deltakerne kan åpne seg fortere. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) er det en fordel å ha færre deltakere og heller bruke tiden på disse, enn å sjonglere mellom mange deltakere. Ulempen med mindre grupper er at de krever at hver deltaker engasjerer seg, ellers kan gruppedynamikken fort bli lav og vi kan få for lite breddeinformasjon (Jacobsen, 2015, s. 161). Videre er det en ulempe at noen deltakere kan dominere og dermed kan vi miste verdifull informasjon fra de få andre i gruppa (Johannessen et al., 2020, s. 131).

I større grupper kreves det kanskje en sterkere involveringsgrad og styring fra intervjueren. Fordelen med disse kan være at man mest sannsynlig får en god del informasjon, selv om flere av gruppe medlemmene melder seg ut eller ikke møter. Man må regne med at minst 20% av gruppa ikke blir å møte (Johannessen et al., 2020, s. 133). Ulempen med de større gruppene er at flere kan tenke at de andre kan ta ansvar og «overlater til resten av gruppa å diskutere» (Johannessen et al., 2020, s. 131). Videre kan det være en ulempe i større grupper, ifølge Jacobsen (2015, s. 161), at diskusjonen deler seg og gruppen mister tråden, samt at mengden synspunkter blir så bred at denne vil gå på bekostning av dybden om temaet.

Jeg har gjennomført to gruppeintervjuer på en videregående skole i Troms og Finnmark: ett med et utvalg lærere fra både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram, og ett med skoleledelsen.

Ved utvelgelse av lærerinformanter har jeg foretatt et uttrekk ved å liste opp alle lærerne på hhv. studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram, og deretter tok jeg en tilfeldig loddrekning i hver av de to listene slik at jeg hadde totalt ti personer i lærergruppa. Dette ble en heterogen gruppe med både kvinner og menn, og fra begge utdanningsprogrammene. Deretter har jeg skrevet en e-post til disse lærerne med informasjonsskrivet fra NSD og forespørsel om de ønsker å være mine informanter. Jeg har purret én gang og har fått svar fra seks av ti om at de ønsket å delta. Fordelen med denne metoden var at jeg fikk silt ut de som ikke ville delta, da det var kun de som svarte, som faktisk hadde lyst å være med. To av informantene avlyste på grunn av sykdom, og fire av dem møtte til gruppeintervjuet. Jeg mener at min fremgangsmåte for utvelgelsen var hensiktsmessig og at jeg fikk nok spredning og representativitet i gruppene (Jacobsen, 2015, s. 193). Det var lett å snakke med informantene, de var interesserte, engasjerte og kunnskapsrike om temaet.

En annen mulighet for utvelgelse av lærerinformanter kunne ha vært å be skoleledelsen spørre lærerne om hvem som ønsket å delta på gruppeintervjuet, basert på noen få kriterier for utvalget som jeg ville ha stilt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 135). Fordelen med sistnevnte fremgangsmåte ville ha vært at jeg ville ha fått informanter som var genuint interesserte og engasjerte i temaet. Utbyttet av samtalene er avhengig blant annet av at deltakerne har godt nok kjennskap til temaet, som igjen påvirker datakvaliteten (Jacobsen, 2015, s.184). Ulempen med denne utvelgelsen ville ha vært at noen lærere kunne ha oppfattet det som en bestilling fra skoleledelsen om å delta som informant og deres meninger kunne ha vært farget av at ledelsen vet hvem som deltar på intervjuet.

Ledergruppa på skolen utgjorde den andre informantgruppa mi. Jeg tok kontakt med hver av dem individuelt og alle svarte ja til å delta.

Begge intervjuene ble gjennomført på et møterom på skolen. Min plan B med tanke på Corona-pandemien var å benytte Microsoft Teams til å gjennomføre intervjuene. Selv om settingen ikke er den samme på en digital plattform som med personlig møte (kroppsspråk uteblir blant annet), anså jeg alternativet med Teams som gjennomførbart, da dette er et verktøy som skoleansatte er godt kjent med. Det ble heldigvis fysiske intervjuer.

Intervjuene varte i cirka én time hver. Jeg tok lydopptak, noe som informantene selvfølgelig har fått beskjed om allerede ved utvelgelsen. Etter at samtalene ble gjennomført, har jeg raskt transkribert opptakene. To gruppeintervjuer har gitt meg en passelig mengde datamateriale som var håndterbart for meg med tanke på min manglende forskererfaring.

Jeg hadde informanter fra en skole og jeg jobber hos skoleeier, så jeg måtte reflektere over min egen og informantenes posisjon (Jacobsen, 2015, s. 57). Det å samle inn data i organisasjonen hvor man selv jobber har både fordeler og ulemper, da man kan møte informanter som man kanskje har en relasjon til og man vet om en del bakgrunnsinformasjon som kan farge en (Jacobsen, 2015, s. 56). Jeg kunne bli oppfattet som skoleeiers representant på skolen, istedenfor en masterstudent, og noen av deltakerne kunne sensurere sine synspunkter med bakgrunn i dette (Jacobsen, 2015, s. 57). Men vi har avklart og «parkert» det i forkant av intervjuene med begge informantgruppene at informasjonen de gir vil kun bli brukt til masteroppgaven og at jeg ikke var der på vegne av skoleeier, men som masterstudent (ibid.)

Som forsker må jeg være bevisst på at samhandlingen mellom informantene er av stor betydning, og i hovedsak er det informantene selv som skal bære samtalen framover. Diskusjonen mellom informantene kan ofte være minst like interessant som kommentarene de gir direkte til intervjueren (Johannessen et al., 2020, s.129). Dette resulterer i at intervjuguiden blir mindre styrende. For å likevel sikre at samtalen ikke tar en annen vending, er det hensiktsmessig å bruke en semistrukturert intervjuguide, noe som jeg gjorde.

### 3.4. Intervjuguide og intervjspørsmål

Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) gjør oss oppmerksomme på at dersom vi velger intervju som datainnsamlingsmetode, da må grunnen til det være at intervju som metode passer godt til forskningstemaet vårt, og ikke det at vi liker å snakke med mennesker eller at vi ikke liker kvantitative metoder.

Jeg har valgt intervju som metode fordi at jeg mener at den var egnet til å belyse problemstillingen min. For å sikre kvaliteten på intervjuet har jeg lagt vekt på å både tolke, verifisere og kommunisere det som informantene sa, før jeg avsluttet intervjuene, uten å være ledende. Kvaliteten på intervjuet og gjennomføringen av dette er avgjørende for kvaliteten på den senere analysen og drøftingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 117- 118) fremhever at intervju er vanligvis en god måte å samle inn empiri på i fenomenologiske, induktive studier hvor temaet er ulike sider av menneskelig erfaring, men forskeren må påse å ikke påvirke informantene, for målet er å få frem deres subjektive erfaringer og opplevelser. Jeg har som intervjuer bevisst hatt fokus på å

ikke lede informantene mine mot forhåndsbestemte svar, eller at de ikke føler at de skal tilpasse svarene sine til hva de tror er riktig svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104- 105).

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert eller planlagt på forhånd, ifølge Johannessen et al. (2020). I strukturerte intervjuer har forskeren på forhånd fastlagt temaene, spørsmålene og rekkefølgen på disse, nesten som i spørreskjemaer. Forskjellen er likevel det at det ikke laget ferdige svaralternativ på forhånd (Johannessen et al., 2020, s.107). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 120) kan ikke forskeren improvisere i strukturerte intervjuer og respondentene kan ikke påvirke prosessen. Ustrukturerte intervjuer har derimot spørsmål rundt et tema, og disse er uformelle, fleksible og åpne (Johannessen et al., 2020, s.108). Denne fremgangsmåten kan gjøre analysearbeidet i etterkant noe utfordrende, fordi det kan bli vanskelig å finne mønstre i datamaterialet som foreligger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121).

Mellom disse to ytterpunktene finner vi det semistrukturerte intervjuet, som «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt og ramme, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Intervjuren kan bevege seg frem og tilbake» (Johannessen et al., 2020, s. 108). Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) beskriver også at det semistrukturerte intervjuet har noen forslag til spørsmål, men samtidig er det preget av åpenhet til endringer i rekkefølgen eller formuleringen av spørsmålene.

Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet, da dette gir rom for fleksibilitet, samtidig som det gjør det mulig å systematisere svarene i etterkant, i og med at det foreligger en viss standardisering (Johannessen et al., 2020, s. 111). Jeg utformet en intervjuguide til hver av de to intervjuene og har sendt disse ut til informantene i forkant av intervjuene slik at de fikk mulighet til å reflektere over spørsmålene. Som forsker må man regne med at ikke alle informantene leser spørsmålene i forveien, eller at de ikke reflekter over dem. Dette kan føre til at svarene ikke viser informantenes gjennomtenkte forståelse av temaene (ibid.). Jeg problematiserer dette nærmere nedenfor i dette kapitlet i forbindelse med validitet og reliabilitet.

I utformingen av intervju spørsmålene har jeg lent meg på utvalgte, relevante teorier og forskning innenfor lærerprofesjonen, profesjonsfelleskap og ledelse av profesjonsfelleskap. Jeg har vært oppmerksom på å ha med forskjellige type spørsmål, og har prøvd å unngå sensitive, samt «hvorfor» spørsmål, slik som Johannessen et al. (2020, s. 112) anbefaler. Jeg stilte noen faktaspørsmål (hva de underviser i osv.) til informantene for å etablere en relasjon til dem. Jeg fortsatte med introduksjonsspørsmål om oppgavens tema for å rette fokuset



ytterligere på det. Jeg hadde også noen få overgangsspørsmål for å ha en smidig overgang mellom generelle betraktninger og informantenes personlige erfaringer om temaet. Nøkkelspørsmålene utgjorde største delen av intervjuet da det er disse som er mest relevante for oppgavens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166- 167).

Spørsmålene mine var korte, enkle og beskrivende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Jeg har ikke forholdt meg slavisk til intervjuguiden under intervjuene, men lot heller samtalen flyte. Jeg har omformulert noen spørsmål underveis, jeg har gjort om på rekkefølgen på spørsmålene slik at de passer inn i samtaleflyten og jeg har også stilt noen spørsmål som ikke var i guiden. Johannessen et al. (2020, s. 124) påpeker at det ikke er formålstjenlig å til enhver pris tviholde på spørsmålene som er i intervjuguiden, og man kan godt lempe litt på dem dersom intervjusituasjonen tilsier det.

Jeg fikk erfare at det å intervju informant stiller høye krav til intervjueren, både faglig og med tanke på menneskelig interaksjon, slik Johannessen et al. (2020, s.113- 114) påpeker. Man må være flink å lytte og observere kroppsspråket til informantene, men samtidig være en ryddig og strukturert moderator som beholder fokuset på temaet og som tørr å stille noen kritiske (men ikke kritiserende) spørsmål. Man må formulere tilpassede spørsmål raskt underveis og ta kjappe beslutninger om hvordan beholde gruppedynamikken (Johannessen et al., 2020, s. 113). Intervjueren må også selvfølgelig ha omfattende kunnskap om temaet, være vennlig og empatisk, samt ha evnen til å fortolke det som blir sagt der og da for å kunne få fortolkningene bekreftet eller avkreftet av de intervjuede før intervjuets slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Manglende intervjutrening kan virke negativt på informantene og på samhandlingen (Johannessen et al., 2020, s.116). Derfor har jeg gjennomført et komprimert testintervju med noen venner i forkant av det første intervjuet for å øve og få innspill til forbedringer og endringer. Dette var veldig nyttig.

### 3.5. Transkribering og analyse av empiri

Etter at forskeren gjennomfører intervjuene, bør disse transkriberes. Transkribering betyr at forskeren overfører det innspilte intervjuet på lydopptakeren fra lyd/tale til skriftlig tekst (Jacobsen, 2015, s. 201). Selv om transkribering er en tidskrevende prosess, har jeg likevel valgt å gjennomføre det. Dette fordi en skriftlig fil har lettet mitt arbeid med koding og analyse, da

det var lettere for meg å orientere meg i en tekstfil enn å hoppe frem og tilbake i en lydfil (Jacobsen, 2015, s. 202).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) bør man ha noen tanker om reliabiliteten/ påliteligheten og validiteten/ gyldigheten til transkripsjonene. Vi mennesker har ulike skrivestiler, noen transkriberer ordrett, og gjetter når lyden ikke er helt tydelig. Andre kan bare skrive ned det som er klart og tydelig og ha en mer sammenhengende skrivestil. Noen kan være veldig detaljert med å beskrive de emosjonelle aspektene ved samtalen, andre ikke. For min del følte jeg ikke at reliabilitet og validitet utgjorde en stor utfordring ved transkripsjon. Jeg hadde kun to intervjuer å transkribere og lyden var meget god på lydopptaket. Mine intervjuer varte i én time hver, så det var en overkommelig mengde lydmateriale jeg hadde. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) påpeker at vi ikke må henge oss opp i hva en korrekt transkripsjon er, men at vi heller må stille oss spørsmålet: hva er en nyttig transkripsjon for vår forskning.

Etikk er også en viktig problemstilling en forsker må ta hensyn til i transkriberingsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Informanter kan føle det som ubehagelig at samtalen blir tatt opp når de prater. Jeg har prøvd å trygge mine informanter ved at jeg kommuniserte det tydelig til dem i forkant, at lydopptaket og transkripsjonen vil bli trygt lagret, lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkribering og at de vil bli anonymisert i tekstfilen slik at jeg sikrer deres konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213, s. 303).

Etter transkribering har man en relativ stor mengde data som må behandles. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 216) foregår det analyse allerede under intervjuet, da forskeren tolker og stiller oppfølgingsspørsmål (ibid.). Datainnsamling og dataanalyse er med andre ord dynamiske prosesser som er tett sammenvevd (Postholm & Jacobsen, 2015, s. 140).

Analyse av empiri kan være en krevende og kompleks prosess, spesielt for uerfarne forskere. Ifølge Jacobsen (2015, s. 198) handler kvalitativ analyse om å bryte ned teksten i mindre enheter (ord, setninger osv.), deretter sette disse delene sammen til en helhet for så å prøve å forstå elementene i nytt lys sett i forhold til helheten. For å ha oversikt og retning på analysearbeidet mitt, har jeg delt den i fire faser, slik Johannessen et al. (2020) anbefaler.

I den første fasen av min analyse leste jeg intervjutranskripsjonene flere ganger for å få et helhetsinntrykk og for å finne noen sentrale hovedtemaer (Johannessen et al., 2020, s.174-176). Deretter har jeg funnet frem til korte utsnitt fra teksten, såkalte meningsbærende enheter, som ga meg mer informasjon om hovedtemaene som jeg har identifisert under første steg (ibid.). I

margen har jeg skrevet kodeord til disse meningsbærende enhetene for å fortette og klassifisere informasjonen ytterligere. Denne prosessen med å bryte ned teksten i håndterlige stykker som samles under et nøkkelord kalles for koding (ibid.). Etter koding har jeg slått sammen noen av disse til mer abstrakte kategorier som er lettere å håndtere og analysere. Denne prosessen med å samle koder under færre kategorier kalles for kondensering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Til slutt har jeg sammenfattet stoffet for å beskrive og drøfte inntrykkene på et overordnet, generalisert nivå. Målet med dette var å avdekke hvilke implikasjoner, konsekvenser og lærdom min forskning gir (Johannessen et al., 2020, s.181).

### 3.6. Etikk og forskerrollen

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) mener at «forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning». Forskeren skal opptre respektfullt ovenfor informantene, og skal med hjelp av gjennomsiktede prosesser få frem dypere kunnskap om temaet enn overflatekunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s.134). Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) beskriver etikk som etiske retningslinjer, og moral som daglig oppførsel. I kvalitativ forskning kan det være spenning mellom å samle kunnskap og å ta etiske hensyn. Forskeren må derfor ta etiske og moralske vurderinger under hele forskningsprosessen (ibid.).

I forbindelse med hva som er utgangspunktet for forskningsetikken, viser Jacobsen (2015, s. 47- 53) til «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora» som Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt. Ifølge disse retningslinjene, er det tre grunnleggende krav som skal være på plass mellom forsker og det som det forskes på er: (1) informert samtykke, (2) krav til privatliv og (3) krav om riktig presentasjon av data (ibid.).

Informert samtykke går ut på i korte trekk at forskeren sikrer at deltakerne deltar frivillig, at de selv har bestemt dette basert på deres evne til å vekte fordeler og ulemper ved deltagelse og at de får full informasjon om undersøkelsen som de også forstår (Jacobsen, 2015, s. 47- 48). Jeg har ivaretatt dette kravet ved at mine informanter har fått et informasjonsskriv med en beskrivelse av formålet med studien slik at de vet hva de sier ja til og hva dataen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). De har også fått en intervjuguide og en samtykkeerklæring i forkant av møtet. Sistnevnte ble utformet i tråd med NSD sine retningslinjer. Jeg har informert

informantene om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi grunnen. Johannessen et al. (2020, s. 45- 46) beskriver dette slik at informantene har rett til selvbestemmelse og autonomi og dette må forskeren respektere.

Kravet om privatliv innebærer at informantene har rett til å bestemme hvem de ønsker å gi informasjon til (Johannessen et al., 2020, s. 46). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 249-251) må forskeren ha tenkt gjennom hvor følsom og privat informasjonen som samles inn er og hvor stor mulighet er det for at informantene er identifiserbare med bakgrunn i den innsamlede dataen. Hvis det gjøres lydopptak i forbindelse med undersøkelsen, da har forskeren forhåndsmessig meldeplikt til og godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), da lydopptak gjør personene identifiserbar og det behandles dermed personopplysninger (Johannessen et al., 2020, s. 48). I min studie ble det ikke samlet inn sensitive personligopplysninger, men det ble tatt lydopptak av samtalene, og slik kunne i teorien informantene mine gjenkjennes. Studien min var derfor meldepliktig til NSD, noe jeg har meldt og fått godkjenning på (Jacobsen, 2015, s. 51). Videre skal forskeren sikre konfidensialitet ved å behandle innsamlet data om personlige forhold fortrolig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å ivareta dette, har jeg ikke oppgitt hvilken skole intervjuene ble avholdt på og jeg har aidentifisert personlige opplysninger, slik at personopplysninger ikke på noen måte blir spredt og at enkeltpersoner ikke blir identifiserbar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Jeg har gitt bokstav og tilfeldige tall til mine informanter i løpet av transkriberingen, for eksempel L1 (lærer 1), L2 (lærer 2) osv., og LE1 (leder 1), LE2 (leder 2), jeg har oppbevart transkripsjonen på et trygt sted hvor ingen andre enn meg hadde tilgang, og jeg har slettet lydfilen etter transkriberingen.

Til sist, i forbindelse med kravet om riktig presentasjon av data, er det et viktig prinsipp å gjengi det sagte så fullstendig som mulig og i riktig sammenheng, ellers kan data få en helt annen mening og resultater kan bli forfalsket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Men det kan også forekomme at forskeren bevisst må holde informasjon eller funn tilbake for å ikke forårsake skade for informantene, noe som ville vært uetisk (ibid.). Jacobsen (2015, s. 52) påpeker at fullstendig gjengivelse er noe vi aldri kan oppnå, men vi bør prøve så godt vi kan å presentere informasjonen riktig. Dette betyr blant annet at vi ikke må pynte på noen resultater for at de bedre skal passe inn i våre funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252), og at vi må ha stor åpenhet om de valgene vi har foretatt i løpet av forskningsprosessen (Jacobsen, 2015, s. 52).

Kvalitative intervju kan bli preget av at det er et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette kan påvirke gjengivelse av empiri, derfor var det viktig for meg som forsker å være oppmerksom på dette og søke å redusere en eventuell asymmetri. Man kan som forsker bruke noen strategier eller teknikker for å få samtalen tilbake på rett spor slik som projektive teknikker (Johannessen et al., 2020, s. 136) eller humor for å lette stemningen. Med projektive teknikker oppnår forskeren at informantene opplever at de ikke snakker om seg selv, og dermed kan de formidle sine synspunkter uten å måtte innrømme at det er deres (ibid.). Jeg var forberedt på dette scenariet, men jeg opplevde ikke at jeg måtte bruke dem med mine informanter.

### 3.7. Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015), i likhet med mange andre forskere, bruker begrepene validitet og reliabilitet som kriterier for datakvalitet. Ifølge Jacobsen (2015, s. 228) må forskeren stille seg følgende spørsmål når den undersøker kvaliteten av de innsamlede dataene: Har vi fått tak i det vi ønsket å undersøke (intern gyldighet)? Er det mulig å overføre det vi har funnet til andre situasjoner (ekstern gyldighet)? Kan vi stole på de dataene som vi har samlet inn (pålitelighet)?

#### *Intern validitet (troverdighet)*

Intern gyldighet handler om dataenes troverdighet. Delvis dreier det seg om begrepsvaliditet og delvis om vi har beskrevet et fenomen på riktig måte (Johannessen et al., 2020, s. 250).

Johannessen et al. (2020, s. 44) forklarer begrepsvaliditet som «relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete dataene.». Begrepsvaliditet betyr med andre ord graden av samsvar mellom den virkeligheten som forskeren påstår at det studeres og de begrepene som brukes for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Kort formulert, handler begrepsvaliditet om vi gjennom vår datainnsamling har målt det vi sier og tror at vi måler (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Johannessen et al. (2020, s. 44) understreker at begrepsvaliditet ikke er en svart-hvitt vurdering om data er valide eller ikke, men heller et kvalitetstegn som forskeren skal ha fokus på og foreta en skjønnsmessig vurdering om (ibid.). Jeg har i løpet av min forskning beskrevet og forklart flere begrep rundt temaet mitt,

slik at det blir en lett forståelig sammenheng mellom det innsamlede datamaterialet og min beskrivelse samt tolkning av funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

En annet aspekt rundt dataenes interne gyldighet er om forskeren har fått tak i de rette kildene og om disse har gitt riktig informasjon (Jacobsen, 2015, s. 229- 230). Mine informanter var hhv. lærere og ledere ved en skole, dermed fikk jeg førstehåndsinformasjon fra kompetente personer som var tett på fenomenet jeg undersøkte, noe som gir stor tiltro til kildenes troverdighet (ibid.).

I løpet av analyseprosessen har jeg som forsker forenklet og systematisert dataene, noe som utgjør en fare for at man legger inn sine egne meninger (Jacobsen, 2015, s. 233). En måte å sikre validiteten av mine data på, var at jeg i drøftingskapittelet har hatt fokus på hvorvidt mine funn stemmer overens med andre forskerne sine funn (Jacobsen, 2015, s. 236).

#### *Ekstern validitet (overførbarhet)*

I kvantitative studier handler ekstern validitet om hvorvidt funnene kan generaliseres fra et utvalg til en populasjon (Johannessen et al., 2020, s. 251). I kvalitative undersøkelser dreier det seg imidlertid ikke om generalisering, men om hvorvidt kunnskap kan overføres til andre sammenhenger (ibid.), eller hvor gjenkjennbar det forskeren beskriver er for de som leser studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Min forskning har to informantgrupper med 3-4 informanter i hver gruppe, noe som gjør at resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde absolutt alle skoler, ei heller kan funnene overføres til andre skoler uten videre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Johannessen et al. (2020, s. 252) understreker at kvalitative studier ofte er rettet mot det kontekstuelle unike, da disse type studier går i dybden og ikke i bredden, og datainnhenting skjer fra noen få individer eller grupper. Jacobsen (2015, s. 241) påpeker også at i kvalitative studier kan vi aldri være helt sikre på at utvalget vi hadde, var representativt nok til at konklusjoner kan overføres til andre. For å styrke gyldigheten av mine funn og for å gjøre det lettere for andre å vurdere om resultatene mine delvis kan overføres til andre sammenhenger, har jeg gitt fylldige beskrivelser av temaet mitt, av begreper og av fremgangsmåtene mine (Johannessen et al., 2020, s. 252-253).

### *Reliabilitet (pålitelighet)*

Reliabilitet dreier seg om refleksjon over hvordan fremgangsmåten og forskeren kan ha påvirket funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224) og om hvor pålitelig de innsamlede dataene og forskningsresultatene er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Jacobsen (2015, s. 242- 244) tar opp flere problemstillinger som kan påvirke dataenes pålitelighet. Intervjueren og de intervjuede kan påvirke hverandre med måten de snakker på, oppfører seg på, med deres kroppsspråk osv., og disse kan påvirke intervjuresultatene. Jeg prøvde å være så naturlig som mulig under intervjuet og jeg oppfattet det slik at mine informanter også var det. Intervjuene foregikk på et eget møterom på skolen hvor vi ikke ble forstyrret, og setting for intervjuene var naturlig. Videre var intervjuene ikke plutselige, men planlagte, informantene hadde tid til å forberede seg og komme med gjennomtenkte synspunkter (ibid.).

Spørsmålet om pålitelighet kan også stilles om forskerens formulering av spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, og i hvilken grad disse er ledende spørsmål, når de ikke er en bevisst del av intervjueteknikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ledende og uklare spørsmål hadde jeg fokus på å unngå i størst mulig grad under intervjuene. Jeg har bevisst stilt spørsmål som «Kan du utdype dette?», «Kan du fortelle mer om dette?» for å sikre at jeg ikke påvirker informantene med min egen mening eller tolkning.

Unøyaktig registrering og analyse av data kan også påvirke påliteligheten (Jacobsen, 2015, s. 245-246). Transkribering kan stryke forskningens reliabilitet, da forskeren går gjennom dataen en gang til. Men det må også understrekes at det er forskeren selv som foretar den påfølgende analysen, kodingen og kategoriseringen, noe som er en subjektiv tilnærming (ibid.). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) mener at vi ikke må fokusere for sterkt på pålitelighet, da dette kan «motvirke kreativ tenkning og variasjon». Johannessen et al. (2020, s. 250) bemerker også at i kvalitativ forskning er det samtalen som styrer datainnsamlingen, så altfor strenge krav om reliabilitet er lite hensiktsmessig.

Jeg har gjort en vurdering på at det ville blitt for vanskelig for meg som uerfaren forsker å både være intervjuer og samtidig ta kun notater under intervjuene, derfor har jeg bestemt meg for å ta lydopptak på begge intervjuene. Dette mener jeg var en riktig avgjørelse, da lydopptak sikrer at gjengivelse av samtalen ikke påvirkes av intervjuerens evne til å notere. Videre gjør

lydopptak det mulig at andre sjekker rådata og ser på om mine konklusjoner er troverdige (Jacobsen, 2015, s. 245).

Oppsummert, har jeg ivaretatt gyldigheten og påliteligheten av mine data og min undersøkelse ved å gi en detaljert beskrivelse av både temaet mitt, av konteksten jeg gjennomførte studien min innenfor og generelt av hele forskningsprosessen.

#### 4. Profesjonelle læringsfellesskap i praksis- analyse og drøfting

I dette kapittelet presenterer og analyserer jeg datamaterialet/empirien jeg har samlet inn fra de to gruppeintervjuene. Videre drøfter jeg funnene i lys av teorien presentert tidligere i kapittel to, for å få bedre forståelse og kunnskap om hvordan økt nasjonalt krav til lærernes lærende profesjonsfellesskap ivaretas og oppleves både av lærere og ledere på skolen. Det er flere fellestrekk i mønstrene og tendensene mellom de to informantgruppene, men naturlig nok også en del forskjeller.

I den ene intervjugruppa var samtlige informanter lærere, noen på studieforberedende og noen på yrkesfaglige utdanningsprogram. I den andre intervjugruppa var det skoleledere som var informantene. Etter dialog med informantene ble begge intervjuene gjennomført på skolen i arbeidstiden. Samtalene fløt veldig bra, jeg opplevde at alle informantene var engasjerte og kunnskapsrike om temaet og hadde tydelige meninger og tanker, som de gjerne delte med meg.

Analysen og drøftingen strukturerer jeg rundt forskningsspørsmålene, derfor finner jeg det hensiktsmessig å gjenta disse:

Hvordan opplever lærerne utøvelsen av lærerprofesjonen i praksis?

Hvordan opplever lærerne det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen?

Hvordan jobber lederne på skolen med lærernes profesjonelle læringsfellesskap?



#### 4.1. Hvordan opplever lærerne utøvelsen av lærerprofesjonen i praksis?

Tidlig i intervjuet har lærerinformantene utdypet hva de mener kjennetegner en profesjon og hvorfor de mener at læreryrket er en profesjon:

Jeg tenker at en profesjon er en gruppe arbeidere som har samme fokus i forhold til arbeidsoppgaver som skal løses og man har en felles utdanning i bakgrunnen som sikrer at man har samme forståelsen av hvordan man skal jobbe og hva som skal vektlegges i den jobben. (L1).

Informantene ble fort enige om at lærerne som profesjon må bli flinkere til å rette fokuset enda tydeligere på alt det positive de gjør, og den bredden av oppgaver som de utfører:

Jeg synes at lærerprofesjonen er altfor lite god på å fremheve det som vi faktisk er dyktig og flink på, og den bredden vi har. Vi gjør så mye mer enn bare undervise, vi er jo sosialarbeidere, mamma og pappa, søster og bror, kompis og psykolog. Det er så mange ting vi gjør, og veldig mye av det gjør vi veldig bra og likevel er det så mye misnøye som kommer frem, sutring. Fokuset, opplever jeg, på lærerprofesjonen er ganske negativt, vi er ikke god nok. Ifra øverste politiske hold så er det sånn, at vi stadig må bli bedre, vi må utvikle oss, vi må bli enda bedre, vi er fortsatt ikke god nok. De ordene som blir brukt om lærerprofesjonen er så negative, synes jeg, eller kritisk. Vi burde kanskje som profesjon blitt flinkere å fremme alt det positive og spennende som vi gjør. (L1)

En annen lærerinformant var enig i at lærere bør bli flinkere til å fremheve læreryrket og la til at det er blitt mer tydeliggjort fra nasjonalt hold at de er en profesjon:

Styringsdokumentene er også mer tydelige nå, spesielt etter Fagfornyelsen eller LK20, at vi ER [min utheving] en profesjon, så det er egentlig ikke noe vi velger selv. (L3)

Lærernes forståelse av lærerprofesjonen og profesjonsutøvelsen er i tråd med det som Elstad og Helstad (2014), Garbo og Raugland (2017) og Grutle (2018) mener, nemlig at for at man skal kunne kalle seg en profesjonsutøver, må man som et minimum ha en relevant utdanning med forankring i forskningsbasert kunnskap, som kvalifiserer en til det respektive yrket. Lærerinformantenes resonnementer om at man som lærer må inneha både teoretisk og praktisk kunnskap om yrket, og at man må fremheve alt det positive og all den utviklingen som lærerne presterer, finner vi igjen både i Irgens (2021) og i Merton (1982, referert i Qvortrup, 2018) sin

forskning om de tre perspektivene som en profesjon er basert på, nemlig teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap og utførelse av yrket.

Informantene så ut til å ha en tydelig aksept rundt at de skal forholde seg til og være lojale mot både nasjonale og regionale overordnede retningslinjer, føringer og styringsdokumenter, for eksempel fornyede læreplaner, opplæringsloven, fylkeskommunale og lokale planer og satsingsområder:

(...) vi SKAL [min utheving] drive med utviklingsarbeid. (L3)

De opplever imidlertid at det kommer veldig mange bestillinger og at de ikke får nok tid til å bearbeide den ene bestillingen og implementere eventuelle endringer som følger av denne, før den neste bestillingen kommer:

Man når jo ikke lande det ene, før det kommer noe nytt. (L2)

Lærerinformantene gir uttrykk for at de forstår at styring ovenfra er nødvendig for å styrke kvaliteten i profesjonsutøvelsen, slik Irgens (2021) også påpekte, og de innretter seg etter overordnede styringsdokumenter. Men de opplever en overdreven mengde av bestillinger ovenfra, og ifølge Hargreaves og Fullan (2014) kan dette på sikt undergrave lærernes kollektive læringskapasitet og ansvarsforpliktelse. Både Garbo og Raugland (2017) og Grutle (2018) har understreket at selv om det er viktig at skolen innretter seg etter en viss grad av styring ovenfra, er det også av stor betydning at det gis tilstrekkelig handlingsrom og tid for det lokale forankringsarbeidet, for å unngå at lærernes motivasjon og innsats går ned. Det at lærerinformantene opplever at de ikke får tid til å avslutte noe ordentlig før en ny bestilling kommer ovenfra, kan ifølge Irgens (2021) være utfordrende å håndtere, spesielt i læreryrket hvor man jobber veldig tett på mange ulike mennesker.

Lærerne nevnte også at de ikke anser det som reelt at de kan påvirke oppover i systemet. De blir tatt med på høringer, men de opplever at de er bare en liten brikke i det store bildet og at deres påvirkning oppover er heller en pro-forma enn en reell medvirkning. Deres autonomi er å finne i klasserommet:

Jeg føler at jeg har FULL [min utheving] autonomi i klasserommet, men i forhold til å påvirke det som skjer oppover i systemet (...) det er sånn pro-forma medvirkning. (L3)

Samme informant la til at det er sannsynligvis ikke meningen heller at hver enkelt skole skal kunne påvirke oppover i systemet:

Jeg er ikke så sikker på om vi skulle påvirket så mye heller, for det er jo ikke bare én skole i det systemet her, Troms og Finnmark er stort, så man må jo ha noen rammer å forholde seg til. (L3)

Denne meningen har en annen informant også delt:

Jeg er jo enig i at oppover, ut av skolen og opp i systemet, så er vel det meste at vi blir tatt med på høring, det er kanskje vanskeligere å påvirke. (L1)

Lærernes oppfatning om store påvirkningsmuligheter i klasserommet kontra små påvirkningsmuligheter oppover i systemet, kan ifølge Grutle (2018) føre til spenninger. De kan føle at det som kommer ovenfra ikke angår dem i stor grad, fordi de ikke har vært tatt med til å påvirke det. Lærerne har imidlertid gitt klart uttrykk under intervjuet om at nasjonale lover og regler må man bare forholde seg til og man må akseptere at man ikke kan påvirke oppover i særlig grad. Dette har Irgens (2021) i sin tredelte modell for tillitsbasert autonomi forklart som nivået for de overordnede nasjonale fellesbestemmelsene som alle må stille seg bak, uavhengig om de er enige i dem eller ei. De andre to nivåene i modellen dekker det lokale nivået.

Jeg oppfattet ikke at informantene opplever at styring ovenfra er spesielt hemmende for utøvelsen av læreryrket i det daglige. Selv om de reagerer på mengden bestillinger ovenfra, opplever de at de kan være autonome i klasserommet innenfor visse rammer, og det er dette perspektivet de er mest opptatt av:

Selve klasseromspraksisen bestemmer vi mye om selv, innenfor de rammene som vi er gitt, så det er ingen som kan si til meg at elevene dine skal se film til det her kompetansemålet (...) det er lærerautonomien (...) det er gitt oss mye tillit. (L3)

Dette ble bekreftet av en annen informant også, som la til at de har mye frihet i profesjonsutøvelsen:

Vi har stor frihet til å legge opp undervisningen sånn som vi tenker gagnar lokalsamfunnet eller enkeltelevne, klassen osv. (L1)

Det som lærerne virket mest opptatt av å kunne påvirke er det lokale nivået, nemlig på skolenivå og på klasseromsnivå. Disse to dimensjonene rundt det lokale beskriver Irgens (2021) i sin tredelte modell for tillitsbasert autonomi som hhv. det kollektive nivået (skolen) hvor lærerne i det tolkende læringsfellesskapet kan resonnerer seg frem til felles arbeidsformer og praksis, og

det individuelle nivået (klasserommet) som handler om enkeltlærernes autonomi og er i stor grad opp til den enkelte lærer å bestemme.

Lærerne ga uttrykk for at det gir dem en drivkraft at det er gitt dem så stor tillit og autonomi i klasserommet, slik også rapporten Om lærerrollen (2016) understrekte. På denne måten kan de påvirke sin profesjonsutøvelse innenfra, noe som de opplever som noe positivt. Dette er helt i tråd med Grutle (2018) sin observasjon om at det å føle autonomi gir en følelse av kontroll og de fleste menneskene får mer energi og pågangsmot av dette.

Selv om lærerne føler seg selv som ganske autonome i forhold til undervisning, så opplever de at det er mange andre faktorer i deres arbeidshverdag som de blir pålagt å jobbe med og som gjør lærerprofesjonen krevende. Lærerne mener at innholdet i læreryrket er svært sammensatt og man må være en tusenkunstner som lærer:

Jeg lurer jo litt på hva de som sitter øverst og styrer, tenker at vi er lagd av. Det virker som om de har særdeles liten forståelse for vår arbeidshverdag. (L1)

De jobber med mange mennesker med ulike personligheter hver dag, i tillegg til alt det administrative arbeidet. De må utøve mye skjønn i sitt yrke:

Det er mye individuelt skjønn (...) det er jo vanskelig å skulle lage en sånn hel rutinebeskrivelse innenfor læreryrket fordi man har forskjellige fag, tenker at det er lettere i mange andre yrker. (L3)

Hargreaves og Fullan (2014) har i forbindelse med skjønnsutøvelse i læreryrket kommet fram til at uforutsigbarhet og mindre standardiserte løsninger ligger i læreryrkets natur, da man som lærer jobber med den dynamiske menneskelige atferden. Som lærerinformantene også påpeker, finnes det ikke noe oppskrift på skjønnsutøvelse, man må foreta en ny vurdering fra situasjon til situasjon. Garbo og Raugland (2017) beskriver dette slik at lærerne må ha veldig gode ferdigheter innenfor empati, situasjonsforståelse og det relasjonelle for å kunne håndtere den mengden av profesjonell dømmekraft som de må utøve.

I tillegg til at det ikke finnes detaljerte ferdige oppskrifter for hvordan man skal gå fram i ulike situasjoner som lærer, opplever informantene at de også må forholde seg til en del utenomfaglige rammer og begrensninger, som økonomi og tekniske løsninger:

Men så har vi jo noen rammer da, økonomi, våre styringsdokumenter sier hva vi skal gjennom. Det kan jo innimellom være, tja, økonomi kan jo begrense oss innimellom. (L1)

Innføringen og implementeringen av det nye skoleadministrative systemet tar også veldig mye tid og energi på skolen, ifølge informantene. Corona og hjemmeskole nevnes også som begrensninger som oppleves som en ekstrabelastning:

Det har vært mye forandring de siste to årene. Det slitsomt for mennesker med uforutsette ting hele tiden. (L2)

I forbindelse med dette understrekte en av informantene at det er viktig å dimensjonere omfanget av utviklingsarbeid etter de andre rammebetingelsene som definerer skolehverdagen, som for eksempel store endringer i tekniske løsninger, digital undervisning osv. Man må først adressere hverdagsutfordringene for så å kunne konsentrere seg om utvikling, mener informanten:

Jeg er ikke så sikker på at det er så veldig lurt, at man SKAL [min utheving] drive med utviklingsarbeid uansett, når ting er så uforutsett og kaotisk som det er. (L3)

Dette temaet om balansering av driftsoppgaver og utviklingsoppgaver har Irgens (2021) beskrevet nærmere i sin 4-elements modell for profesjonell utvikling. Denne omhandler samspillet mellom individuell utførelse av driftsoppgaver og individuell utvikling, og kollektiv utførelse av driftsoppgaver og kollektiv utvikling. I en ideell verden, skal både lærerne og skolelederne være opptatte av å se sammenhengen mellom disse fire perspektivene. Men koordinering av disse lar seg ikke alltid gjennomføre optimalt. I noen krevende situasjoner i skolehverdagen er det ikke anledning til mer enn å sørge for at kjerneaktiviteten utføres på en forsvarlig måte og at hjulene holdes i gang. For eksempel har lærerne nylig opplevd at de plutselig måtte undervise fulldigitalt under corona-pandemien. Da var det ikke plass til så mye mer i arbeidshverdagen, enn å utføre grunnleggende driftsoppgaver på individuell og kollektiv plan. Kollektivt utviklingsarbeid måtte vike. Av individuelt utviklingsarbeid var det også kun det mest nødvendige som ble utført. For eksempel for å kunne utføre den heldigitale undervisningen på en faglig tilfredsstillende måte, måtte lærerne lære seg bruk av Teams i undervisning.

Med unntak av slike ekstraordinære tilfeller, er det enighet blant informantlærerne om at individuell utvikling og deltakelse i kollektiv utvikling på skolen er viktige forutsetninger for å

gjøre profesjonsutøverne tryggere i sin profesjonsutøvelse. Dette kan ses i lys av Garbo og Raugland (2017) sine betraktninger om at det er gjennom systematisk samhandling mellom lærerne og mellom lærerne og lederne, at lærerne kan utvikle den gode pedagogiske praksisen som påvirker opplæringens kvalitet og elevenes læring.

#### 4.2. Hvordan opplever lærerne det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen?

Lærerinformantene opplever at ledelsen og utviklingsteamet legger til rette for tid til samarbeid, blant annet gjennom onsdagsmøtene. De fortalte at det er satt av én time hver onsdag til fellesmøter i kollegiet hvor de kan ta opp ulike problemstillinger, ha samtaler om elever, få informasjon om pågående saker osv. I tillegg er det halvannen time utviklingstid hver onsdag hvor ledelsen har den overordnede regien. Utenom disse er det avdelingsmøter og fagteam-møter. Lærerne forteller at ledelsen og utviklingsteamet setter den overordnede agendaen og innholdet på disse møtene, men de kan være med å påvirke:

Vi har hatt stor frihet til å legge litt opp selv hvordan vi vil gjøre det. Ledelsen har styrt oss, men vi har fått friheten også. (L2)

Måten ledelsen har gått frem på ved å lage en struktur og ramme for samarbeidet i lærerkollegiet (hver onsdag osv.), er ifølge Aas og Vennebo (2021) en meget viktig, grunnleggende tilrettelegging som skoleledere må gjøre for profesjonsfellesskapet. I tillegg til struktur, må skoleledelsen legge forholdene til rette for innholdet innenfor denne rammen. Både Hargreaves og Fullan (2014) og Irgens (2021) trekker frem at skoleledelsen har et stort ansvar for at lærerfellesskapet ikke bare blir en forsamling, men et tolkende læringsfellesskap hvor det settes fokus på systematisk læring og utvikling.

Ledelsen og utviklingsteamet på skolen har i denne sammenhengen jobbet med å implementere en metode for kollegabasert observasjon kalt Lesson study, noe lærerinformantene setter pris på:

Jeg synes at her på skolen har vi hatt fokus på utvikling i lengere tid, og vi har en ledelse som er opptatt av at vi SKAL [min utheving] dele og vi SKAL [min utheving] veilede hverandre, vi SKAL [min utheving] observere og gi tilbakemeldinger. (L1)

Det at skoleledelsen har etablert et utviklingsteam og samhandler med denne i forbindelse med ulike avgjørelser på skolen, er helt i tråd med nyere anbefalinger og forskning. Både Qvortrup (2018) og Aas og Vennebo (2021) peker på distribuert ledelse som et suksesskriterium for velfungerende læringsfelleskap. I tillegg understøtter distribuert ledelse blandet med transformasjonsledelse ledelseskapasiteten på skolen. Qvortrup (2018) understreker at en svært viktig forutsetning for gode profesjonsfelleskap, i tillegg til at den formelle skoleledelsen legger strukturen for læringsfelleskapet, er at de ikke fraskriver seg ansvaret, men kontinuerlig holder seg påkoblet til dette arbeidet.

Ifølge informantene går Lesson study på deres skole ut på at to-og-to lærere observerer hverandres undervisning og gir hverandre tilbakemeldinger. Det er den observerte læreren som skal legge premissene for hva vedkommende ønsker å bli observert på av kollegaen, så man kan begrense Lesson study til akkurat den problemstillingen som man selv vil jobbe med som lærer. Det hersket imidlertid litt tvil blant informantene om alle lærerne faktisk har forstått hva hensikten med dette arbeidet er, og at lærerne kan styre samarbeidet med kollegaen rundt Lesson study selv:

Spørsmålet er da, har folk skjønnet det at hvis jeg skal ha deg med i min time, så kan jeg komme med en bestilling, kan du se på det her, det her er det jeg vil at du skal observere, det er bare det. Jeg kan styre det akkurat så mye som jeg vil i min undervisning, hva jeg vil ha tilbakemeldinger på, også er det DET [min utheving] vi diskuterer. For vi kan ikke endre ti ting på en gang, vi må endre én ting om gangen. Jeg vet ikke om folk skjønner det, det er jo bare for at jeg skal få en bedre undervisning, møte elevene på en bedre måte, legge til rette på en bedre måte. (L1)

Som Irgens (2021) også påpeker, er ikke det et mål i lærersamarbeidet å til enhver tid bli enige om noe. Hensikten er heller det å dele faglige meninger, diskutere mulige løsninger og dermed bidra til å kvalitetssikre sin egen praksis og skjønns- og profesjonsutøvelse. Qvortrup (2018) understreker også at samarbeidet mellom lærerne trenger ikke være noe overtenkt. Det kan helt enkelt dreie seg om å diskutere praktiske problemstillinger, få innspill fra andre, prøve ut nye metoder og evaluere dem. Grutle (2018) og Irgens (2021) mener at dette er en av de mest praksisnære måtene en lærer kan utvikle ny kunnskap på for å kunne håndtere ulike situasjoner og utfordringer i arbeidshverdagen og for å forbedre sin pedagogiske praksis.

Vi snakket mer på intervjuet om det å være noe samarbeidssky, og det kom fram at informantene opplever at holdningene til tettere samarbeid om pedagogisk praksis og kollegabasert

observasjon varierer i lærerkollegiet. Noen er engasjert og jobber jevnt med lærings samarbeid, mens andre kan oppfatte denne som kritikk rettet mot arbeidet de gjør og som en tidstyv:

Lesson study er ikke frivillig, det er noe vi har blitt bedt om å gjøre. Men holdningene er litt forskjellig, skal vi gjøre det her nå igjen, det her er en tidstyv. Man ser ikke på det som noe som man kan bruke for å utvikle seg, for å kjøre tverrfaglig, for å gjøre fagene mer relevant. Det er ikke like stor iver hos alle. (L2)

Denne observasjonen ble bekreftet av en annen informant også, som påpekte at det virker som om noen lærere på skolen oppfatter kollegabasert observasjon som noe skummelt:

Fra ledelsen sin side legges det vekt på at dette er utviklingsarbeidet vårt, så det legges til rette for det ihvertfall. Men vi er veldig forskjellig som mennesker. For noen er det vanskeligere å dele og vanskeligere å få noen til å observere deg i et klasserom, det kan være litt skummelt, rett og slett. Jeg vil jo si at det legges til rette for det fra ledelsen i vår utviklingstid, sånn at vi har anledning. (L1)

Noen av suksesskriteriene for at arbeidet med kollebasert observasjon skal fungere etter hensikten, er ifølge Qvortrup (2018) at skoleledelsen sørger for tid og anledning. På skolen som jeg har undersøkt, ga både lærerne og skolelederne uttrykk for at rammene er på plass, det er satt av tid og ressurser til dette arbeidet. En annen viktig forutsetning, ifølge både Qvortrup (2018) og Grutle (2018) er fokuset på mellommenneskelige relasjoner, tillit og trygghet. Dette er et arbeid som både enkeltlærere og skoleledere har ansvar for å jobbe kontinuerlig med. Sterkt knyttet til tillit finner vi arbeidet med kulturbygging, ifølge Aas og Vennebo (2021), hvor det legges vekt på at alle må bidra til den kollektive kulturen.

En annen lærerinformant føyer også til at det er forskjeller i lærerkollegiet når det kommer til hvordan de forholder seg til utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet:

Jeg tenker at det der er veldig varierende fra person til person og litt sånn som det ble sagt i sted, at man merker forskjell på nye og gamle, at de som kommer nå er liksom dressert på at man SKAL videreutvikle seg og samarbeide og være kritisk. Det står jo i læreplanene nå, elevene skal lære å være kritisk, men det er ikke like lett med alle, nei. (L3)

Både Hargreaves og Fullan (2014) og Qvortrup (2018) har problematisert at det finnes profesjonsutøvere som motsetter seg til å jevnlig vurdere sin egen undervisningspraksis og til å



være med og yte i et læringsfellesskap. Faren ved å dyrke en slik individualistisk kultur er at disse lærerne må håndtere mange utfordringer alene og deres manglende deltakelse i læringsfellesskap kan gå ut over kvaliteten på yrkesutøvelsen. Hargreaves og Fullan (2014) understreker at forskning viser at individualistiske kulturer presterer dårligere enn de samarbeidende.

En av lærerinformantene bemerker imidlertid at selv om arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet ikke er en enkel prosess og noen lærere ikke er helt med, kan man også merke at holdningen blant noen av lærerne gradvis har endret seg til det positive:

For to år siden syntes flere at dette var en tidstyv. Nå synes jeg at stemningen er mye, mye bedre. Man ser vinningen i det. (L3)

Det at man ser en holdningsendring i forbindelse med samhandling hos noen av de lærerne som i utgangspunktet var skeptiske til samarbeid i læringsfellesskapet, tyder på at de tiltakene som gjøres på skolen, virker. Stoll et al. (2006) mener at det som gjør et fellesskap til et lærende fellesskap er at fellesskapet møtes jevnlig, medlemmene tar ansvar og engasjerer seg i erfaringsdeling fra egen praksis. Dette gjør de på en kritisk måte med formål om å analysere og utvikle sin egen pedagogiske praksis. Alle disse forholdene må være tilstede for at det skal dreie seg om et lærende fellesskap, og ikke bare om en forsamling. Ifølge Garbo og Raugland (2017) har skolelederne et stort ansvar for å bygge en kultur hvor kritiske, og ikke kritiserende holdninger dominerer.

Grutle (2018) forklarer dette slik at i et fellesskap er det naturlig at informasjonsutveksling om de praktiske gjøremålene får en del oppmerksomhet, men i et læringsfellesskap er det i tillegg ryddet tid til samhandling og faglige refleksjoner. Det inntrykket lærerinformantene har om at stadig flere lærere på skolen opplever læringsfellesskapet som noe positivt, og ikke som en tidstyv, kan være resultatet av at stadig flere merker at refleksjoner rundt egen pedagogisk praksis gjort i lag med andre, fører til at de mer målrettet kan vurdere hva de trenger å vite mer om, og hvilke nye metoder de eventuelt kan prøve ut, slik Elstad og Helstad (2014) også har påpekt. Ringvirkningene rundt profesjonelle læringsfellesskap som stadig flere lærere på skolen får øynene opp for, har Mattos et al. (2016) også poengtert, nemlig at de virker, at de styrker lærernes profesjonelle dømmekraft og at tiden utnyttes bedre i disse enn individuelt eller i mindre team.

Hargreaves og Fullan (2014) og Grutle (2018) mener at når man lærer mens man handler, da er man opptatt av å gjøre tingene rett. Dette er enkeltkretslæring der man ikke er særlig opptatt av å undersøke årsakssammenhenger eller bakenforliggende faktorer. I utførelsen av noen praktiske gjøremål, kan imidlertid enkeltkretslæring være nok. Når man derimot går bak handlingene, undersøker forholdene rundt disse, reflekterer sammen med andre om man gjør det rette tingene, da glir man over i dobbelkretslæring, altså utvikling. Det er denne overgangen fra enkeltkrets- til dobbelkretslæring som lærerinformantene opplever har begynt å skje i lærerkollegiet på skolen.

Samme lærerinformant utdyper sitt synspunkt om at med nye læreplaner er det blitt enda viktigere at lærere samarbeider og tar et kollektivt ansvar. Dette er noe som skolen deres jobber med, men det er en pågående prosess og endring tar tid:

Tradisjonelt er skolen veldig bundet til fag; har du en elev, ergo er den eleven ikke min, mens nå sier jo LK20 helt klart det her med tverrfaglig samarbeid. Man skal se fagene i sammenheng, og gå i dybden, i bredden. Og da holder det ikke at vi sitter på egne fagteam og utvikler oss. Det hjelper ikke skolen fremover i det hele tatt. Derfor MÅ [min utheving] vi liksom krysse faglige grenser. (L3)

Garbo og Raugland (2017) fremhever at de organisasjonene som utvikler seg, kjennetegnes av at de aksepterer at endringer skjer, og de er villige til å hele tiden lære noe nytt, vurdere sin praksis og endre seg. Elstad og Helstad (2014) og Garbo og Raugland (2017) kaller dette en syklisk prosess, hvor man jevnlig utfordrer det gamle og prøver å få til noe bedre. Denne prosessen utfører vellykkede organisasjoner med hjelp av varierte metoder som de fleste i organisasjonen identifiserer seg med, noe som skaper forankring, forpliktelse og kollektiv ansvarsfølelse.

En annen lærerinformant er opptatt av at fagteamene skulle blitt mer sammenblandet for å ivareta tverrfagligheten i samarbeidet i profesjonsfellesskapet. Samme informant synes at det er lav terskel for å spørre noen kollegaer om råd og det er lett å ha korte, uformelle refleksjoner sammen med dem om ulike pedagogiske temaer:

Jeg synes det er en lav terskel her å spørre andre kollegaer. Det er ikke sånn at vi har et stort skilt der det står: her kan du spørre oss andre om. Men jeg går til den jeg tror er ekspert på det temaet og sier at jeg ønsker å stille et spørsmål. (L4)

Informantene fremhever viktigheten av å ha en god kollektiv samarbeidskultur på skolen, ha vekt på kontinuerlig læring både i lærerfelleskapet og hos elever samt oppnå de målene som skolen har satt seg. Disse er, ifølge Mattos et al. (2016) noe av kjennetegnene på gode profesjonsfelleskap. Stoll et al. (2006) har også trukket frem kollektivt ansvar for elevenes læringsutbytte, felles kompetanseheving, bruk av undersøkende metoder rundt pedagogisk praksis og samarbeid om det praktiske rundt undervisningen som kjennetegn på velfungerende læringsfelleskap.

I fortsettelsen av denne tanken understreker informantene igjen at de opplever at ledelsen har tatt grep på skolen, men de etterlyser enda tettere oppfølging av lærerne i forbindelse med Lesson study-aktivitetene, som et ledd i kvalitetssikring av disse og bredere involvering:

(...) Noen som hører litt om hvor langt man er kommet, hva gjør man. Mann skal legge frem og veldig ofte er det de samme som legger frem hver eneste gang, også er det noen som slipper. Hvis vi har noen fra utviklingsteamet eller ledelsen som går rundt i de forskjellige gruppene og hører om: hvordan jobber dere, hvor langt er dere kommet, er det noen aha-opplevelser. Det kan være på ting som man gjør bra, som fungerer veldig godt, som man kan ta med videre. Er det her noe vi kan dele med resten av kollegiet; da tror jeg kanskje at vi sikrer litt mer kontinuitet i jobbingen. (L1)

I tillegg til kollektivt ansvar for elevenes læringsutbytte, felles kompetanseheving, bruk av undersøkende metoder rundt pedagogisk praksis og samarbeid om det praktiske rundt undervisningen, mener Stoll et al. (2006) at eierskapsfølelse til skolens verdier, visjoner og mål er et viktig kjennetegn på velfungerende læringsfelleskap.

Lærerinformantene ønsker at ledelsen stiller mer krav, fordi hvis noen vil melde seg ut av samarbeidet på skolen, da kan de det og det får ingen konsekvenser. Oppfølgingen fra ledelsen i forbindelse med Lesson study kunne ha blitt knyttet til det de har jobbet med sammen i læringsfelleskapet, for eksempel fagfornyelsen og de tre overordnede satsingsområdene:

Jeg mener at de kunne fulgt opp hver gruppe for eksempel i Lesson study og sett at det faktisk blir gjennomført. Men jeg ser at noen vil føle at de blir enda mer ovenfra styrt, men jeg tenker at det handler om kvalitet, at ting faktisk blir gjort. Vi har jobbet med vurdering, tilpasset opplæring, medvirkning og de kunne ha gått inn i hvert enkelt klasserom og snakket med hver enkel lærer om hvordan jobber du med disse, for å få litt innsyn i det. Jeg skjønner at det tar mye tid, men jeg tenker at for å ha kvalitet i

undervisning og det arbeidet som gjøres her, da bør man gå inn og se og ikke bare høre. Selv om man skal stole på hva den enkelte lærer sier, men det er noe med å se det selv. (L1)

Robinson (2014) har i sin modell om engasjementsutvikling påpekt viktigheten av at ledelsen tar tak i kollegaer som ikke bidrar. Dersom ledelsen ikke gjøre dette, er det fare for at de dedikerte lærerne også begrenser sitt engasjement. Irgens (2021) legger til at ledelse av utviklingsarbeid ofte innebærer det å stå i ubehagelige situasjoner, og i forbindelse med disse er det ifølge Grutle (2018) meget viktig at ledere tør å gå inn i konflikter og prøver å løse eller i det minste dempe dem sammen med de involverte.

Lærerne legger til at de er klare over at tettere oppfølging fra ledelsen kan slå ut begge veier, da flere lærere tar det som personlig kritikk å bli sett i kortene. Men de mener at tettere oppfølging også kan føre til en holdningsendring hos noen, hvis man fortsetter å ha fokus på relasjoner, samt har den inngangen til oppfølgingen at det er felles undersøkende refleksjon og utvikling som er målet, og ikke det å trekke frem det den observerte læreren eventuelt gjør galt:

Jeg sitter ikke der og skriver ned alt det du gjør galt, det er ikke derfor jeg er der. (L4)

Dette er helt i tråd med det som Stoll et al. (2006) også anbefaler for læringsfelleskapene, nemlig at lærerne samarbeider om det praktiske rundt undervisningen. De kan for eksempel observere hverandres undervisning og på forhånd bli enige om hva observasjonen skal gå ut på og hva de skal reflektere om i etterkant.

Det lærerinformantene etterspør om tettere oppfølging og mer krav fra ledelsen i forbindelse med gjennomføring av kollegabasert observasjon, kan man ifølge Qvortrup (2018) oppnås ved at ledelsen tar et overordnet ansvar for at den nyeste forskningsbaserte teorien er kjent blant lærerne og at de sørger for et kontinuerlig arbeid med kulturbygging og relasjonell tillit, for at det ikke skal oppfattes som skummelt å feile. Garbo og Raugland (2017) har også problematisert dilemmaet om balansegangen mellom hvor mye skolelederne kan presse før det blir for mye og de utløser motsatt effekt. De anbefaler at skolelederne med sine faglige kunnskap setter fokus forventningene og stimulerer lærerne, uten å være autoritær eller presse sine ideer på lærerne. Ifølge Irgens (2021) er det graden av kontroll som er avgjørende, for mye kontroll kan oppfattes som mistillit og for lite kontroll er også uheldig.

Lærerinformantene virker å ha vært involvert i utarbeidelsen av og identifiserer seg med skolens langsiktige mål med det profesjonelle læringsfelleskapet generelt og Lesson study spesielt,

nemlig at samarbeidet og ideene om pedagogisk praksis skal flyte i lærerkollegiet, uten at det kommer som en bestilling ovenfra.

Drømmen er at det her blir en type arbeidsform som vi bruker uten at det styres ovenfra fordi at vi vet jo at vi har alle sammen forskjellige typer utfordringer i forskjellige klasser i forskjellige perioder. Også er det så utrolig vanskelig å observere alt, samtidig som du skal ha fokus på i undervisningen, så å få inn en som kommer et kvarter, tjue minutter, kanskje én time og observerer deg og kan gi deg noen svar. Det er bra! Jeg tror også at det er det som kan virke litt skummelt. (L1)

Det å ha en eierskapsfølelse til skolens visjoner og mål blant lærerne og en forankring av disse i lærernes læringsfellesskap, beskrives av Stoll et al. (2006) som en de grunnleggende forutsetningene for gode profesjonsfellesskap. Aas og Vennebo (2021) fremhever også at lærernes og skoleledernes sterke kollektive orientering mot skolens verdier, normer og mål skaper gunstige betingelser for elevens trivsel og læringsutbytte.

En annen lærer legger til at vedkommende er enig i dette langsiktige utviklingsmålet som skolen har satt seg og i de ulike metodene for deling av pedagogisk praksis:

Det er egentlig det som jeg synes gjør at hverdagen er gøy. Hvis det alltid bare er det gode gamle, så synes ikke jeg det er noe poeng i å være lærer. Så jeg liker det å hele tiden prøve ut og knekke koden hos hver enkel klasse som jeg har, og da må jeg tenke Lesson study egentlig hele veien uten at det blir formalisert på timeplanen. Og spesielt når man lykkes, da har jeg tanker og erfaringer som kan brukes igjen og jeg kan prøve dem ut på nye klasser. Da synes jeg ikke at det er noe poeng å ha Lesson study som en egen bestilling hele tiden i de neste årene som kommer. (L4)

Dette samsvarer med det som Hargreaves og Fullan (2014) har beskrevet om de ulike nivåene for læring. Mens man handler og driver med såkalt enkeltkretslæring, skal man av og til stoppe opp og reflektere over det man gjør, gjerne med andre slik at man får flere meninger som kan berike en, og som ved neste korsvei kan bidra til at man er bedre rustet til å utføre handlingen. Denne kalles dobbelkretslæringen og den gir ofte en drivkraft som fører til utvikling.

Når lærerne blir spurt om hvilke overordnede hindringer de opplever at de møter, nevner informantene: for lite tid, korte tidsfrister og generelt New Public Management, hvor målet er å få til mest mulig med minst mulig ressursbruk. Det er utfordrende å finne tid til alt:

Mer kapasitet og tid til dette. Å hele tiden ha undervisning, hele tiden dokumentere, hele tiden evaluere, det går ikke. (L4)

De forteller videre at de synes at de ikke er hensiktsmessig å ha mål- og resultatstyring inne i skolen fordi de opplever at det går på bekostning av kvaliteten i undervisningen:

New Public Management må vekk, den har ingenting i skole- og helsesektoren å gjøre fordi man kan ikke bare styre etter mål og etter at det skal koste minst mulig. Vi blir uansett ikke ferdig med et skoleår i desember, uansett hvor fort vi jobber. Jeg tror at vi må fokusere mer på kvalitet. (L3)

Ifølge Irgens (2021) kan for stort fokus på mål- og resultatstyring ofte være utfordrende å håndtere i de yrkene hvor det jobbes tett på mennesker. Dette fordi det fort kan resultere i stort tidspress, uheldige moralske og etiske avveininger og til lojalitetsproblemer hos profesjonsutøveren. Hargreaves og Fullan (2014) har også slått fast at all forskning om vellykkede skoler tyder på at det ikke er en streng mål- og resultatstyring som har ført dem dit, men relasjonell tillit og en engasjerende ledelse.

De påpeker også hvor viktig det er å ha en bevissthet rundt at endringsprosesser tar tid. Lærerne opplever at det er for mange bestillinger som kommer ovenfra. De nevner at et av suksesskriteriene for å få til endring i skolen er at organer ovenfor skolen tar det innover seg at det trengs tid til å prosessere all informasjonen og implementere endringer som gagnar elevene:

Også tar jo endring tid. Man kan ikke komme med en ny bestilling til skolene en gang i året, fordi først skal den til ledelsen, så skal den til lærerkollegiet, så skal den ut i klasserommet til elever. Det blir ikke endring der og da, det tar jo tid. (L3)

Lærernes tanker om endringer er helt i tråd med det som Hargreaves og Fullan (2014) også gjør oss oppmerksomme på. Nemlig at man må gi endringsprosesser tid, man må gå forsiktig og sakte fram uten å ta snarveier, ellers risikerer man å oppnå motsatt effekt enn ønsket. Grutle (2018) advarer også at man vil møte motstand hos lærerne dersom man til enhver pris vil innføre endringer som lærerne opplever som tid- og ressursløseri. Robinson (2018) understreker at det er viktig å ha en bevissthet rundt at endring ikke nødvendigvis er lik forbedring. Det er helt avgjørende å ha profesjonsutøverne med seg hvis man vil endre noe og man må kjøre grundige, gjennomtenkte prosesser for at alle involverte skal forstå hvorfor endringen må til og hvordan det blir bedre for dem.

### 4.3. Hvordan jobber lederne på skolen med lærernes profesjonelle læringsfellesskap?

Lederne forteller at det finnes flere forskjellige profesjonsfellesskap på skolen, for eksempel økonomifellesskapet, rådgiverfellesskapet, lærerfellesskapet osv., og de må samarbeide for å få hjulene til å gå rundt på skolen:

Det finnes andre typer profesjonsfellesskap enn det som kun angår pedagoger. Undervisning er det vi driver med, det er derfor vi er her, det er vår kjernevirksomhet. Men vi har mange profesjoner, vi har rådgivere, spesialpedagoger, økonomer, og på toppen av det hele sitter rektoratet, og til dels ledergruppen som skal holde fingrene i og forstå littegrann av alt. Det er litt annerledes, vi har et veldig bredt, mens pedagogene har et dypt profesjonsfellesskap. (LE1)

Forventningene til profesjonsutøvernes samarbeid med mål om å forbedre og utvikle sin praksis, har økt de siste årene, ifølge Irgens (2021). Dette gjelder lærere, men også andre profesjonsutøvere. Lederens rolle er å ha et hovedansvar for alt og sørge for at utviklingen skjer for alle profesjonsfellesskapene, mener Irgens (2021).

Når det gjelder utvikling av lærernes profesjonelle læringsfellesskap, forteller ledelsen at de først og fremst har prøvd seg frem med ulike modeller rundt det strukturelle. De har prøvd ut ulike føringer om tidspunkt, varighet og innhold. Sammen med utviklingsteamet og lærerne har de landet på følgende struktur:

Vi jobber med lærernes profesjonsfellesskap på ulike nivå, på ulike områder. Vi har ulike arenaer hvor vi utvikler profesjonsfellesskapet til lærerne. Vi har felles utviklingstid, vi har satt av all tid faktisk fra 8 til 11 hver onsdag hvor vi jobber med dette. I tillegg til det er lærerne delt inn i fagteam, hvor de kan diskutere fagspesifikt. (LE1)

Både Hargreaves og Fullan (2014) og Aas og Vennebo (2021) har fremhevet i sine forskninger at den grunnleggende tilretteleggingen som skoleledelsen må ta ansvar for å etablere på skolen, er en tydelig struktur rundt samhandlingen i læringsfellesskapet, med forventninger om læring og utvikling. Irgens (2021) legger til at man gjerne kan begynne i det små, på allerede eksisterende arenaer til å sette systematisk fokus på læring i fellesskapet. Det er nettopp dette

denne skolen har gjort, og det er enighet mellom lærerinformantene og lederinformantene om at det er etablert gode rammer rundt utviklingsarbeidet på skolen.

Lederne forteller videre at nå når problemstillingen om det strukturelle rundt lærernes profesjonsfellesskap er landet, har de en klar målsetting om at onsdagsmøtene skal være preget av gode faglige refleksjoner og lærings samarbeid i kollegiet. De er opptatte av at arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet ikke skal oppleves som tilfeldig av lærerne, men som strukturert, effektivt og nyttig. Dette, sammen med bred lærerinvolving, mener ledelsen bidrar til at den helhetlige røde tråden rundt skoleutvikling kan realiseres- fra nasjonale og fylkeskommunale satsingsområder til lærernes behov for relevant faglig påfyll, til elevenes læring og mestring, og videre til ulike rapporteringer oppover i systemet:

(...) det at vi har en rød tråd mellom overordnet del, profesjonsfellesskapet, satsingsområdene til skoleeier og helt ned til elevundersøkelsen og hva slags tiltak vi jobber med, tror jeg er viktig. Hvordan blir vi bedre på vurdering og hvordan samsvarer det med overordnet del, for eksempel. Det er den veien vi går, og de ansatte ser nytteverdien i det på en helt annen måte når de får lov å være med på å gjøre den øvelsen. Jeg tror at det er veldig viktig fordi at alle vet hva satsingsområder er, og hvis vi foreleser om det, så blir de veldig styrt. Men hvis de får lov å diskutere ting som de selv har bestemt og ser at de skal jobbe med, da er det lettere. (LE1)

Lederinformantenes tanker om lærerinvolving og utvikling av innholdet i den kollektive læringen på skolen, er i tråd med forskningen på feltet, som slår fast at i tillegg til at lederne må sørge for rammene rundt læringsfellesskapet på skolen, må de også ha fokus på innholdet i disse og på forankringen av dette i fellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014). Qvortrup (2018) understreker også at skoleledelsen har et overordnet ansvar for at den forskningsbaserte teorien er kjent i læringsfellesskapet og at disse følges opp i praksis gjennom bruk av ulike metoder, for eksempel kollegaobservasjon.

Naturlig nok har hovedfokusområdet i lærernes profesjonsfellesskap i utviklingstiden på skolen de siste årene vært fornyelsen av læreplaner. Dette innebar gjennomgang av Utdanningsdirektoratets kompetansepakker i fellesskap, felles kompetanseheving i regi av skoleeier og universitets- og høyskolesektoren med fokus på de tre overordnede satsingsområdene i fylkeskommunen, og felles kompetanseheving på skolen i regi av blant annet ledelsen og kollegaer. Ledelsen er opptatt av å bruke de ansattes erfaringer og kompetanse for felles kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet, «vi prøver å trekke frem ansatte og



bruke dem» (LE2), samtidig som ledelsen tar ansvar for at det blir fremdrift og utvikling. Derfor har de organisert arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet slik at noen ganger har de selv detaljregien på innholdet i disse møtene, mens de fleste ganger deler noen av de ansatte av sin pedagogiske praksis, erfaringer og kompetanse:

Det er en leder som har ansvaret for organiseringen. Noen ganger tar vi det selv, noen ganger outsourcer vi det. Vi har hatt eksempler hvor PPT har vært inne og snakket om spesialundervisning, vi har hatt lærere som har snakket om tilpasset opplæring, vurdering og praksiseksempler rundt det. Vurderingsforskriften har vi hatt en ansatt som snakket om. Og i går hadde jeg regien, så det varierer littegrann. (LE1)

Det å sette av ressurser til det kollektive løftet og den kollektive kompetanseutviklingen til lærerne, er ifølge Qvortrup (2018) noe av det viktigste skoleledere kan gjøre for å styrke elevenes læring og trivsel. Aas og Vennebo (2021) trekker frem i tillegg at det å involvere andre ansatte inn i ledelsen av dette arbeidet, uten at ledelsen sier ifra seg hovedansvaret, er en klok beslutning.

Lederinformantene sier at de opplever at én av suksessfaktorene rundt arbeidet i lærerprofesjonsfellesskapet er at lærerne i større grad har opplevd og forstått hvordan bottom-up ledelse kan være i praksis:

Jeg tror at en annen suksessfaktor er at lærerne kanskje i større grad har forstått hva bottom-up ledelse egentlig betyr. Når vi jobbet med kompetansepakkene knyttet til LK20 så fikk lærerne være med å si hvordan de syntes vi skulle jobbe med dem, men samtidig så var det veldig satt. Kompetansepakkene var der, de var satt, dette skal vi gjøre, vi skal gå gjennom dem sånn og sånn i en sånn tids- og tempoplan. Men opplevelsen av hvorfor man gjør et utviklingsarbeid tror jeg er alfa og omega for å klare å få til utvikling i profesjonsfellesskapet. (LE1)

Lederne mener at det er viktig å ha en blanding av top-down og bottom-up ledelsesstrategi, og ikke bare en av dem, noe de har erfart opp gjennom årene ved å prøve, feile og lære av disse:

Vi kom inn som ledere for 2,5 år siden med ideer og tanker og helt ny ledergruppe og vi satt i gang. Det vi ser at det har vært en lang og god prosess. Nå kan vi føye til «god» for det har vært en brukket vei å komme å komme dit vi er i dag. Men når man ser tilbake i dag, så ser man at det var kanskje det strukturelle som var årsaken til at vi

kanskje ikke fikk det til, samtidig som vi ikke hensynte nok det top-down, bottom-up perspektivet. (LE2)

Dette bekreftes av en annen leder også som legger til at det var et suksesskriterium å forstå viktigheten av å blande disse to lederstilene, da man er avhengig av å ha lærerne med seg for å kunne oppnå utvikling og levere på det myndighetene forventer:

(...) for å få til en skole i utvikling så hjelper det ikke kun med top-down eller bottom-up ledelse, men man må ha en kombinasjon av begge to for å få det til å gå rundt. Vi har jo en haug av styringsdokumenter som vi må forholde oss til og samtidig er vi avhengig av at lærere kjenner på eierskap til en del av de prosessene som foregår på skolen slik at det faktisk skjer endring. Så vi blir styrt av noe, der er det top-down, men så trenger vi lærerne med oss, vi trenger at ideene kanskje kommer fra dem for at ballen skal rulle videre, og at vi skal klare å utvikle profesjonsfellesskapet. Så vi prøver å legge opp til det. (LE1)

Dersom lederfokus for den nye skoleledelsen hadde vært på hvordan ting alltid har blitt gjort, kunne det ifølge Irgens (2021) skapt en kultur for enkeltkretslæring, og disse fører sjelden til endring. En annen type kultur som både Irgens (2021) og Hargreaves og Fullan (2014) anbefaler, og som lederinformantene jobber med å implementere, går ut på at ledelsen legger til rette for undersøkelser og refleksjon over problemstillinger sammen med andre, altså for dobbelkretslæring. I tillegg virker det som lederinformantene ofte inntar et metaperspektiv i løpet at de ulike prosessene, noe som Irgens (2021) kaller for trippelkretslæring og oppgir som en karakteristikk for lærende organisasjoner.

Videre i intervjuet understreker informantene ytterligere hvor viktig det er å involvere lærerstemmen før det tas avgjørelser om utvikling på skolen. Derfor består utviklingsteamet av blant annet tillitsvalgte og lærerrepresentanter fra både studieforbereende og yrkesfag:

Vi har i tillegg et utviklingsteam som er etablert. Der har vi tillitsvalgte pluss så har vi representanter både fra yrkesfag og fra studieforbereende, som er med på å legge føringer på hvor vi skal fordi filosofien vår har vært at vi må ha med noen som har skoene på seg. (LE2)

Ifølge Paulsen (2021) øker en blanding av distribuert ledelse- hvor uformelle ledere også er tatt med i beslutningsprosesser-, og transformasjonsledelse - hvor lærerne er involvert i planlegging og beslutningstaking- deltakernes fellesskapsfølelse, fordi de føler seg anerkjent og satt pris på

(Aas & Vennebo, 2021). Flere av lærerinformantene har under lærerintervjuet også påpekt at de er tatt med i ulike prosesser, blant annet ved at det sitter lærerrepresentanter i utviklingsteamet, og utviklingsteamet jobber tett sammen med den formelle ledelsen på skolen.

I tillegg til blandingen av top-down, bottom-up lederstilen, har ledelsen også drevet med stadig mer distribuert ledelse, uten å slippe det overordnede ansvaret:

I begynnelsen hadde nok jeg mye av regien, og hadde de andre lederne inne som hjelp og for å få til en fordeling på det, men jeg styrte nok litt mer. Men nå er den mye mer distribuert og min rolle er mer det å etterspørre, reflektere og filosofere. Men det er jeg som har det overordnede ansvaret. (LE2)

Denne involverende typen ledelse, som gir frihet og handlingsrom, samtidig som de stiller krav, har forventninger og ikke slipper det overordnede ansvaret, er ifølge Qvortrup (2018) én av grunnforutsetningene for å skape gode profesjonsfellesskap.

Som et ledd i utviklingsarbeidet, sier lederne at de har prøvd ut forskjellige metoder for å skape engasjement i lærerkollegiet: dialogkafe, lærende samtaler, fellesmøter osv. Den ene metoden som de har hatt stor suksess med, er dryppteori:

Vi har en ting til som vi har hatt stor suksess med, nemlig dryppteori. Vi lanserer noe, som for eksempel at heldagsprøver er ikke i tråd med loven. Da har man dryppet det, så får man en diskusjon, det begynner å bevege seg i systemet, og noen leser om det, noen kommer inn til oss og spør om det, også plutselig kom vi dit at de ville ha oss til å sette opp en heldagsprøveplan der vi da måtte ta frem vurderingsforskriften for å se om dette var i tråd med den. Det vi endte opp med var at mange har sagt at dette trengte vi ikke, de ville heller ha en fagdag. Det er en måte å skape engasjement på, og i denne kulturen er det vår måte å drive oversetting/ translasjon på av overordnet del og de styringsdokumentene som vi handler etter på skolen. (LE2)

Den andre kollegabaserte utviklingsmetoden de jobber med er Lesson study. Selv om ikke alle lærerne er like ivrige til å jobbe med dette og det finnes kritiske røster, mener lederne at lærerkollegiets holdning til utviklingsarbeid generelt har utviklet seg i en positiv retning på skolen. De trekker frem at det å bygge opp tillit og å utvikle en felles kultur på skolen, var kritiske suksessfaktorer:

Vi har vært i en prosess fra veldig, veldig skeptisk til det som vi holdt på med, til at det nå har begynt å løsne opp. Og det er sånne stjerneøyeblikk når du ser at den tiden som vi har brukt, så lang tid som det har tatt, det var verdt det. De feilstegene vi har hatt har vi klart å hente oss inn på, vi har gode folk rundt oss som korrigerer oss, tannhjulene ruller og går nå i mye større grad. Men det er skummelt også, fordi at det må eksistere en kultur og ledelsen må ha tillit. Og når det kommer en helt ny ledelse så tar det tid å etablere denne tilliten. (LE2)

Ifølge Qvortrup (2018) er det skoleledernes ansvar å påse at det hersker en felles forståelse blant lærerne om hvorfor man gjør det man gjør i læringsfellesskapet, og hvordan det kan relateres til skolens verdier, visjoner og mål. Lærerinformantene kan identifisere seg med både strukturen og innholdet i utviklingsarbeidet, men de etterlyser tettere oppfølging av lærerne som jobber med Lesson study, samt at det stilles krav til de lærerne som lar være å være med på kollegabasert observasjon. Balansegangen mellom hvor mye krav man bør stille som leder og hvor mye spillerom man bør gi, kan til tider være vanskelig å sjonglere med i praksis, mener Garbo og Raugland (2017) og Aas og Vennebo (2021). Robinson (2014) nevner tre grunnleggende ferdigheter som skoleledere må ha for å kunne håndtere ulike dilemmaer, nemlig at de må ha forskningsbasert kunnskap, de må kunne lede og løse komplekse problemstillinger og de må kunne bygge tillitsbaserte relasjoner.

I denne sammenhengen kommer en av lederne inn på noe som de nevner flere ganger i løpet av intervjuet, nemlig at som relativt ny ledergruppe så trenger de tid til «tid til å støype vår plattform» (LE1), og til å bygge relasjonell tillit og engasjement:

Jeg tror at jo mer vi prøver ut ting og feiler- men for noen fungerer det-, jo mer vi prøver å vise til dem at det er trygt å gjøre feil, det er trygt å utvikle seg egentlig sammen med andre, jo flere krav kan vi stille etter hvert. For som sagt vi prøver ikke å gripe inn i deres autonome hverdag, vi prøver egentlig å legge til rette for utvikling og samhandling. (LE1)

Lederinformantenes fokus på relasjonell tillit og engasjement er helt i tråd med nyere forskning. Grutle (2018) legger vekt på viktigheten av mellommenneskelige relasjoner og at det må være aksept for å tenke mange forskjellige ideer i læringsfellesskapet, selv om de ikke er modne til å bli satt ut i praksis ennå. Darling- Hammond (2017) kaller dette rom for utprøving og peker på dette som en viktig brikke i skoleutviklingen som bidrar til elevenes læring. For at dette skal kunne realiseres, peker Robinson (2014) på viktigheten av høyt tillitsnivå på skolen, da

forskning viser at i et slikt miljø er det større sosialt og faglig framgang å merke, både hos lærere og hos elever.

Både Garbo og Raugland (2017) og Aas og Vennebo (2021) fremhever at én av betingelsene for den gode samarbeidskulturen på skolen er relasjonell tillitt, fordi den åpner opp for muligheter til refleksjon over strategier og metoder i et miljø hvor lærerne blir møtt med konstruktive tilbakemeldinger. Emstad og Birkeland (2020) mener at skoleledelsen må sikre at det kontinuerlig jobbes med tillitsbygging på skolen, og at ledelsen må gå foran som gode eksempler. Hvordan dette kan gjøres i praksis er noe som Robinson (2014) beskriver slik, at ledelsen må både utvise og forvente tillitens fire pilarer, nemlig respekt, omsorg, kompetanse og integritet.

Det at lederinformantene ser viktigheten av å bygge en kultur hvor engasjement er prioritert, er ifølge Hargreaves og Fullan (2014), Aas og Vennebo (2021) og Robinson (2021) et tegn på kompetente ledere som viser omtanke og har oppdatert, forskningsbasert kunnskap. De mener at dersom skolelederne lykkes med å få lærerne engasjert, vil dette bidra til mestringsfølelse, drivkraft og måloppnåelse.

Lederne har fått tilbakemeldingene fra noen av lærerne om at de opplevde Lesson study som veldig styrt og at det lå mange føringer i det. For å opprettholde engasjementet for kollegabasert observasjon, har lederne sammen med utviklingsteamet prøvd å legge mer til rette. De snakket om felles forventninger og har myknet litt opp på føringene for eksempel ved å la lærerne differensiere selv hvordan de vil jobbe sammen, i klasserommet eller på verksted. De ønsker å følge opp lærerne uten å gripe inn i deres autonomi:

Vi i ledelsen diskuterte veldig det der med hvor mye skal vi presse, hvor mye skal vi legge føringer. (LE2)

Det finnes ikke en enkel oppskrift for utviklingsarbeidet som foregår i lærerkollegier. Det finnes mange dilemmaer og vanskelige balansegang både for lærere og spesielt for ledere, ifølge Garbo og Raugland (2017) og Aas og Vennebo (2021). Irgens (2021) mener at det er graden av kontroll og hvordan den utøves, som er avgjørende, da både for mye og for lite kontroll kan være problematisk. Videre, har lederinformantene erfart at det som er noe av det viktigste, er å ha fokus på prosesser, da det ligger mye læring i dem og veien til målet er minst like viktig som målet selv. Lederne understreket flere ganger at det er avgjørende at lederne «har kondis», altså tørr å stå i situasjoner og tørr å kjøre prosesser, selv når de møter motstand:

Hvis man ser på at suksessfaktoren er prosessen som foregår, og da hører man i etterkant at folk ønsker å ta i bruk teknikken uten at vi styrer det. Så det er prosessen kanskje som gir oss de resultatene at folk tørr å åpne mer opp, tørr å ta inn kollegaer og ønsker å ta inn kollegaer i klasserommet, ønsker å diskutere undervisningsopplegg, så løse litt opp på det autonome. (LE2)

Det å tørre å gå inn i vanskelige situasjoner som skoleleder og løse, lede disse, er noe som Robinson (2014) har trukket frem som én av de grunnleggende ferdighetene en skoleleder må inneha. Det er bare hvis man involverer andre, istedenfor å bare bestemme, at de gode prosessene blir til og at felles forståelse kan skapes, ifølge Stoll et al. (2006).

Lederinformantene nevner også at én overordnet faktor gjør arbeidet i det profesjonelle fellesskapet spesielt krevende, nemlig å finne tid til alt innenfor de rammene som de må forholde seg til:

SFS styrer jo mye, det er problematisk å finne tid til at lærerne skal kunne møtes når de er regulert av en avtale som sier at de skal være på arbeidsplassen 29 timer i uka. Det er utfordrende. (LE1)

De opplever at staten legger veldig detaljerte føringer for hvordan utviklingsarbeid i det profesjonelle fellesskapet skal foregå, samtidig som lærernes arbeidstidsbestemmelser (SFS) legger store begrensninger for logistikken på skolen:

Det synes jo jeg er veldig interessant at staten legger så store føringer når det gjelder en gruppe arbeidstakere, at de går så detaljert inn og bestemmer hvordan man skal arbeide. Og overordnet del kommer med de vanvittige styringene på lærerprofesjonsfellesskapet, men på samme side så skjer det ingenting med SFS 'en. Det forlanges at du skal samarbeide, at du skal være nytenkende, du skal dele, også SFS 'en skjer det ingenting med, det er fortsatt 29 timer i uka bundet. Så vi har fagteam som ikke klarer å treffes. (LE2)

Lederne legger også til at nå når de ser at det strukturelle og en del av det innholdsmessige i lærernes profesjonsfellesskap ser ut til å være landet, har de blitt enige om å utvikle en mer langsiktig plan for utviklingsarbeid på skolen, og der kommer igjen tidsperspektivet inn:

Vi skal lage en plan for hvordan vi skal drifte utviklingsarbeidet til neste år, så få det enda mer systematisert. Jeg nevnte kultur, men tid er jo en kritisk faktor. Og vi har jo SFS 'en. (LE2)

Mangel på tid er noe som både lærerne og skolelederne som deltok i intervjuet opplever som utfordrende å håndtere. Dette er i tråd med det som både Hargreaves og Fullan (2014) og Irgens (2021) har fremhevet, nemlig at for mye fokus på mål- og resultatstyring i yrker hvor menneskelig atferd er i sentrum, ikke er et kjennetegn på vellykkede skoler. Irgens (2021) peker også på den andre siden av saken, nemlig at man likevel ikke kan gå helt bort ifra fokuset på mål og resultater, da dette ville ha skapt kvalitets- og rettferdighetsutfordringer.

Videre forteller lederinformantene at de er opptatte av å ha forskning med i skolen, derfor har de fasilitert kompetanseheving av lærerkollegiet i regi av universitets- og høgskolesektoren i forbindelse med den nasjonale DeKomp- ordningene. Skolen har også blitt universitetsskole, noe som innebærer at de får lærerstudenter på praksis i flere uker. De mener at det å evaluere lærerstudentene, innebærer også en selvevaluering for skolen, og det er noe de mener er positivt for utvikling. Videre sier ledelsen at de stiller opp som informanter på masteroppgaver for å både få forskning nærmere, men også for å lære av det som masteroppgavene beskriver om skolen:

Målet vårt med å bli universitetsskole var at vi skulle få forskning, at vi skulle få noen som forsker på oss. Det er også derfor vi takker ja til å bidra til deg også, fordi det er så mye å hente av informasjon til hvordan vi kan bli bedre. Vi gjør utrolig mye som er bra, det skal vi fortsette med, men er det noen små ting hvor vi kan sette inn tiltak? (...) Så det å være i kontakt med UH- sektoren, det å ha studenter her, har utrolig mye å si for skoleutvikling. Jeg tenker at vi er på riktig vei, vi må bare fortsette. (LE2)

Lederinformantenes avgjørelse om å ha forskning med i skolen som en kilde for læring og utvikling, er helt i tråd med flere av de sentrale forskerne på utdanningsfeltet. Robinson (2014) mener at det er viktig at lederne innehar oppdatert, forskningsbasert kunnskap og Qvortrup (2018) understreker at skoleledelsen må påse at forskningsbasert teori er kjent for læringsfellesskapet på skolen. Det er flere måter å oppnå dette på, for eksempel med hjelp av de metodene som lederinformantene anvender.

#### 4.4. Oppsummering av analyse- og drøftingskapittelet

Å utvikle, å være med i og å lede lærende profesjonsfellesskap er et lagarbeid som krever mye av alle involverte. Nasjonale utdanningsmyndigheter og skoleeiere må være lyttende og støttende partnere for skolene i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap for at intensjonene om profesjonsfellesskap som er nedfelt i Overordnet del av læreplanene, skal bli realisert. Skoleledere må legge til rette for god kultur på skolen, som fremmer tillit, styrker engasjementet og som er et godt utgangspunkt for konstruktive prosesser og eventuelle endringer. Lærerne må være villige til å bidra inn i felles læringsprosesser, må la seg inspirere og engasjere, og må være åpne for endringsprosesser og implementering av eventuelle endringer.

Hovedmålet er felles for alle involverte parter, nemlig å styrke elevenes læring, utvikling og trivsel. Innsatsene må derfor være samkjørte.

### 5. Konklusjon

I Overordnet del til læreplanverket, kapittel 3.5. er det skissert store forventninger for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og det er tydeliggjort at alle må aktivt ta del i det. Jeg var interessert i å finne mer ut av dette og har derfor formulert problemstillingen for forskningsprosjektet mitt slik:

Hvordan jobber lærere og ledere på en videregående skole i Troms og Finnmark fylke med lærernes profesjonelle læringsfellesskap?

Etter å ha gjennomført semistrukturerte intervjuer med hhv. en gruppe lærere og en gruppe ledere på en skole, og etter å ha analysert og drøftet empirien opp mot ulike teorier på fagfeltet, ønsker jeg i dette kapittelet å gi en kort oppsummering av mine hovedfunn knyttet opp mot de tre forskningsspørsmålene.

Videre skal jeg i dette kapitlet gi noen anbefalinger til skolen som jeg har intervjuet for veien videre med deres arbeid med profesjonelle læringsfellesskap, og si litt om hvordan og hva man kunne ha forsket videre på om dette temaet.



## 5.1. Hvordan opplever lærerne utøvelsen av lærerprofesjonen i praksis? Funn

Funnene knyttet til det første forskningsspørsmålet tyder på at lærerinformantene anser seg selv som profesjonsutøvere med relevant forskningsbasert kompetanse. De har høye forventninger til seg selv i forbindelse med profesjonalitet, kvalitet og prestasjon.

Lærerne opplever at de har et relativt stort lokalt handlingsrom og påvirkningsmulighet innenfor styringsrammene som er gitt fra nasjonalt hold. De er klare over at de har mye autonomi i klasserommet, at de har fått mye tillit til profesjonsutøvelsen og at det innebærer mye ansvar å forvalte denne tilliten på en forsvarlig måte.

Funnene viser videre at lærerinformantene er tilfredse med at de er kommet i gang med systematisk samhandling og samarbeid med de andre lærere og med lederne på skolen. De mener at et læringsfellesskap som tolker ulike skolerelaterte temaer er med på å gjøre enkeltlærere tryggere i sin profesjonsutøvelse, styrke deres profesjonelle dømmekraft og videreutvikle kvaliteten i deres faglige skjønnsutøvelse.

## 5.2. Hvordan opplever lærerne det profesjonelle læringsfellesskap på skolen? Funn

Funnene rundt det andre forskningsspørsmålet peker på at de siste årene har det skjedd en positiv utvikling på skolen når det kommer til skoleutvikling og tiltak knyttet til denne, både på leder- og fra lærersiden. Lærerne er fornøyde med at ledelsen og utviklingsteamet har lagd en oversiktlig struktur og ramme rundt arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen. Engasjementet til å bidra i fellesskapet og til å drive med kollegabasert observasjon er tilstede hos mange av lærere på skolen. Men noen lærere opplever det fortsatt som ubehagelig å dele og å systematisk reflektere rundt sin egen pedagogisk praksis sammen med kollegaer.

Funnene viser videre at lærerne etterlyser tettere oppfølging fra skolelederne av arbeidet med Lesson study i de ulike gruppene som har tatt i bruk denne metoden. De ønsker også at ledelsen stiller mer krav til de lærerne som fortsatt ikke deltar i kollegabasert observasjon og ikke er aktive i læringsfellesskapet.

### 5.3. Hvordan jobber lederne på skolen med lærernes profesjonelle læringsfellesskap? Funn

Et hovedfunn i forbindelse med forskningsspørsmål tre er at skoleledelsen har satt av tid og ressurser til å kjøre kollektive prosesser for å utvikle lærernes profesjonsfellesskap til et profesjonelt læringsfellesskap. Rektorene har sammen med utviklingsteamet og med lærerne laget en ramme for utviklingsarbeidet, de angir retning, de er selv involverte og de involverer også flere av de ansatte i den praktiske gjennomføringen av utviklingsmøtene. De har stilt noen krav til lærerne, som for eksempel at alle skal gjennomføre kollegabasert observasjon med noen, men det fremkom ikke hvordan ledelsen følger opp de lærerne som ikke er kommet i gang med denne.

Et annet funn er at rektorene har en bevisst holdning til anvendelse av forskningsbasert kunnskap og er gode på å bringe denne inn i skolen på forskjellige måter: kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet, fagdager fra universitet- og høyskolesektoren, deltakelse på videreutdanning, bidrag til masteroppgaver og praksisplass for lærerstudenter, for å nevne noen.

### 5.4. Anbefalinger for skolen og forslag til videre forskning

Med bakgrunn i teorien presentert i kapittel 2 og i empirien og drøftingen presentert i kapittel 4, tillater jeg meg å komme med noen anbefalinger for videre utviklingsarbeid som kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle læringsfellesskap på denne skolen hvor jeg har gjennomført intervjuene:

- Fortsette det gode arbeidet som de har gjort hittil, med ekstra mye fokus på kulturbygging, relasjonell tillit og engasjement. Hjelp på denne veien kan være for eksempel Robinson (2014) sin modell om fire pilarer for tillitsbygging, Robinson (2014) sin modell om fire faser for å engasjere, og Stoll et al. (2006) og Mattos et al. (2016) sine modeller om kjennetegn på gode profesjonelle læringsfellesskap.

- Funnene viser at det fortsatt hersker en noe individualistisk kultur hos noen av lærerne på skolen. Faren med å la dette fortsette er at man kan miste de dedikerte lærerne på veien, fordi de kan miste sitt engasjement og sin iver. Ledelsen kan derfor vurdere å følge opp tettere det arbeidet som gjøres i forbindelse med kollegaobservasjon ved å gå inn i hver gruppe og ha

samtaler med dem. Videre kan ledelsen vurdere å gå i dialog med de lærerne som ennå ikke har startet arbeidet med kollegaobservasjon.

- Fokuset på lærernes profesjonelle læringsfellesskap er en bestilling til skolene fra nasjonalt hold. Det er en av avgjørende suksessfaktor at enkeltlærere innser at det ikke bare er et lederansvar, men også et læreransvar å bidra til at det profesjonelle læringsfellesskapet utvikles på skolen. Det koster å gjennomføre prosesser som skolene er pålagt å gjennomføre. Motstand mot endring og det å ikke la seg engasjere, legger barrierer for suksessen og en demper på effektiviteten av den investerte energien og tiden. Og tid er penger.

Det som har vært interessant å forske videre på er hvordan det jobbes med lærernes profesjonelle læringsfellesskap på de andre videregående skolene i Troms og Finnmark.

Det finnes allerede etablerte arenaer for tverrfaglig samarbeid både for skoleledere og for lærere i Troms og Finnmark, hvor en oppsummering av disse funnene kunne ha blitt presentert og jobbet videre med.

## Referanseliste:

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre*. Universitetsforlaget.
- Darling- Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What can we learn from international practice?* European Journal of Teacher Education, 40(3).  
[https://www.researchgate.net/publication/285681149\\_Teacher\\_education\\_around\\_the\\_world\\_What\\_can\\_we\\_learn\\_from\\_international\\_practice/link/5b7c26814585151fd124d9cd/download](https://www.researchgate.net/publication/285681149_Teacher_education_around_the_world_What_can_we_learn_from_international_practice/link/5b7c26814585151fd124d9cd/download)
- Dyrdal, G. H. (2021). *Rektors tilrettelegging for utvikling av profesjonsfelleskapet på skolen* [Masteroppgave]. NTNU
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten. Om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Cappelen Damm.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Profesjonel kapital- en forandring af undervisningen på alle skoler*. Frederikshavn: Dafolo.
- Irgens, E.J. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. & Ertsås, T.I. (2021). *Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building*. In: *Journal of Educational Change*.  
[\(PDF\) Ertsås and Irgens Developing organizational knowledge in schools. The role of theory and theorizing in collective capacity building | Eirik J Irgens - Academia.edu](#)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Abstract forlag.
- Kacso, Cs. T. (2021). *ME303E- Anvendt metode* [Metodeoppgave]. Nord universitet
- *KS' eierstrategi for barnehage og skole 2013- 2016* (2013). KS.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Mattos, M., DuFour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2016). *Concise answers to frequently asked questions about professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Meld. St. 31 (2007- 2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>
- Meld. St. 19 (2009- 2010). *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet. (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>)
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Merton, R. K. (1982). *Social research and the practicing professions*. Cambridge, Mass.: Abt Books.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og fagkompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- *Om lærerrollen* (2016). Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***” Profesjonsfelleskap i skolen og skoleutvikling”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere og skoleledere håndterer skoleutvikling og hvordan de jobber med å utvikle lærende profesjonsfelleskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan lærere og skoleledere jobber med skoleutvikling og med det lærende profesjonsfelleskapet i forbindelse med Fagfornyelsen. Opplysningene skal brukes i en masteroppgave knyttet til det erfaringsbaserte masterprogrammet MBA ved Nord universitet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette prosjektet ønsker jeg å ha et gruppeintervju med ca. 5 lærere og et eget gruppeintervju med skoleledelsen. Du blir spurt om å delta i prosjektet enten fordi du er lærer eller fordi du er en av skoleledelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du er lærer og du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et gruppeintervju med cirka 5 andre lærere fra din skole og undertegnede. Intervjuet vil ta omtrent en time og den vil bli tatt opp med diktafon. Sted og tid for intervjuet avklares nærmere med dere. Intervjuet vil bli transkribert av meg og vil sammen med notatene mine bli brukt som datagrunnlag i prosjektet.

Hvis du er skoleleder og du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et gruppeintervju med resten av skoleledelsen og undertegnede. Intervjuet vil ta omtrent en time og den vil bli tatt opp med diktafon. Sted og tid for intervjuet avklares nærmere med dere. Intervjuet vil bli transkribert av meg og vil sammen med notatene mine bli brukt som datagrunnlag i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til arbeidsgiver.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Data som blir samlet inn, vil bli brukt til å skrive masteroppgave om profesjonsfellesskap i skolen og skoleutvikling. Navn på skolen dere jobber på vil ikke bli oppgitt i oppgaven, og navnene deres vil bli anonymisert med betegnelsene lærer 1, lærer 2 osv. leder 1, leder 2 osv.

Lydopptaket blir tatt med lydopptaker/diktafon uten nettilgang. Denne skal bli oppbevart i låst skap frem til data er transkribert, deretter skal lydopptaket slettes.

Navnene deres vil bli anonymisert allerede under transkriberingen med hhv. betegnelsene lærer 1, lærer 2 osv., og leder 1, leder 2 osv. og den transkriberte dataen vil deretter bli lagret i Nord universitet sin Onedrive-løsning, uten fildeling med andre og uten synkronisering til andre enheter.

Det er kun undertegnede og min veileder Svenn Jenssen ved Nord universitet som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem i intervjuet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i juni 2022.

Resultatet av forskningsprosjektet vil komme fram i masteroppgaven som vil være offentlig tilgjengelig.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene



- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord universitet- veileder: [saj@sibecon.no](mailto:saj@sibecon.no)
- Nord universitet- personvernombud: [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)
- Student: [csilla\\_kacso@yahoo.com](mailto:csilla_kacso@yahoo.com)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sven Are Jensen  
Veileder/ Førsteamanuensis

Csilla Timea Kacso  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Profesjonsfelleskap i skolen og skoleutvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

*Hvordan jobber lærere og ledere på en videregående skole i Troms og Finnmark fylke med utvikling og styrking av skolens profesjonsfellesskap?*

### **Spørsmål til lærerne:**

1. Hva forstår dere med begrepet *profesjon*?
2. Oppfatter dere læreryrket som en profesjon?  
Hvorfor/ hvorfor ikke?
3. Hva mener dere kjennetegner en profesjonell lærer?
4. Hvordan forstår dere begrepet «lærende møter»?
5. Hvordan foregår de lærende møtene på deres skole? (hvor ofte, hvor lenge, mål, innhold/ temaer, deltakere, forventninger til deltakerne, holdninger osv.)
6. Hvordan har skoleledelsen lagt til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på deres skole?
7. Hva tenker dere fremmer, og hva hemmer utvikling av profesjonelle læringsfellesskap fra et lærerperspektiv?
8. Hva mener dere kjennetegner skolen som lærende organisasjon?  
Opplever dere at skolen deres er det?
9. Hvilke styringsdokumenter kjenner dere til som er sentrale i deres arbeid med profesjonelle læringsfellesskap og skoleutvikling?  
Hvordan brukes disse på deres skole?
10. Har dere noen andre tanker om profesjonelle læringsfellesskap og skoleutvikling som dere har lyst å dele med meg?

### **Spørsmål til ledelsen:**

1. Hva legger dere i begrepet «lærende møter»?
2. Hvordan foregår de lærende møtene på deres skole? (hvor ofte, hvor lenge, mål, innhold/ temaer, deltakere, forventninger til deltakerne, holdninger osv.)
3. Hva mener dere er de viktigste lederoppgavene i forbindelse med å utvikle skolen og styrke de profesjonelle læringsfellesskapene?  
Hvordan settes disse ut i praksis på deres skole? Hvordan legger dere til rette?
4. Hva tenker dere fremmer, og hva hemmer utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?
5. Hva forstår dere med begrepet *skolen som lærende organisasjon*?  
Opplever dere at skolen deres er det?

6. Hvilke styringsdokumenter er sentrale i deres arbeid med profesjonsfelleskap og skoleutvikling?  
Hvordan anvender dere styringsdokumentene ifm. skoleutvikling og styrking av lærende profesjonsfelleskap?
7. Har dere noen andre tanker om ledelse av profesjonelle læringsfelleskap og skoleutvikling som dere har lyst å dele med meg?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

920249

### Prosjektittel

Masteroppgave om profesjonsfelleskap i skolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Handelshøgskolen / Marked, organisasjon og ledelse

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Svein Are Jenssen, saj@sibecon.no, tlf: 91518814

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Csilla Timea Kacso, csilla\_kacso@yahoo.com, tlf: 96234641

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 20.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61ba1831-220f-4c57-a455-547cfd0040>

1/2

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!