



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Sluttdato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Gro Helen Preston
Kandidatnr.:	254
HVL-id:	247027@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35876
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: Enmannsgruppe
Gruppenummer: 14
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lærere som lærer –

en studie av kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap

Teachers who learn –

a study of knowledge development and professional environment

Gro Helen Preston

Masterstudium i organisasjon og leiing, utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

11. juni 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Masteroppgaven min er klar for innlevering. Arbeidet med oppgaven har vært som Kiellands beskrivelse av havet, veksling fra småbølger til dønninger til skumsprøyt – og av og til også til tunge, grå sjøer. Jeg har kjent på gleden over å fullføre vanskelige argument. Jeg har følt frustrasjonen over å skrive en hel dag uten å oppnå mer enn noen få linjer som kan brukes til noe. Mest av alt har det likevel vært en kunnskapsreise der jeg er takknemlig for alt det jeg har lært. Det er på tide å takke alle de gode støttespillerne jeg har hatt rundt meg.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Bjart Grutle. Du har gått «all in» og gitt meg gode råd og innspill gjennom hele løpet. Ditt engasjement har smittet over på meg, du har hele tida evnet å gi meg lyst til å forbedre teksten. Din kunnskap på området har vært uvurderlig, tusen takk!

Tusen takk til dere som jeg intervjuet. Dere ønsket å bidra til mitt prosjekt og dere delte av deres erfaringer og tanker. Det setter jeg stor pris på, takk for at dere satte av tid til meg.

Jeg vil også takke rektoren min, Solveig Rossebø Kalstad. Du lytter alltid og er så god til å treffe meg og utfordre meg i fagdiskusjonene. Takk for at du har lar meg få bruke det jeg har lært.

Jennie de Vreede, gode skolelederkollega og medstudent, hva skulle jeg gjort uten deg? Det har vært av avgjørende betydning for meg å ha deg til å diskutere med, sukke og klage med, le og tulle med, kort sagt – jobbe sammen med for at vi begge skulle komme i mål. Tusen takk, Jennie!

Til slutt vil jeg takke familien min. Tusen takk til både foreldrene mine og til søstera mi og hennes familie for oppmuntring og heiarop. Tusen takk til barna mine, Hannah, Sarah, Thomas og Rebekka – dere har vært utrolig tålmodige og støttende. Fra nå av tror jeg vi kommer til å se mer av hverandre og det gleder jeg meg til. Mest av alt, tusen takk til mannen min, Martin. Uten deg hadde ikke jeg klart å skrive masteroppgave og å være i full jobb samtidig. Du har holdt hverdagen i gang og du har støttet meg på alle vis, noen ganger med å utfordre meg og andre ganger med å oppmuntre meg. Jeg er evig takknemlig.

Gro Helen Preston, 10.06.21

Tittel og sammendrag:

Lærere som lærer – en studie av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap – er en kvalitativ studie med formål å undersøke lærers tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap, samt vilkårene for disse på egen skole. Åtte lærere ved tre ulike videregående skoler i samme fylkeskommune er intervjuet, og empirien er drøftet i lys av teori om organisasjoner, organisasjonslæring, profesjonsutvikling og byråkrati. Drøftingen peker på prosesser i arbeidsfellesskapene med kjennetegn fra teorier for tenking og handling i en lærende organisasjon, der både Senges systemiske tenkning og Argyris og Schöns enkelkretslæring og dobbelkretslæring er synlig. Funnene peker i retning av at læreres læring og kunnskapsutvikling har de beste vilkårene når kolleger deler, samarbeider og reflekterer sammen. Forstyrrende elementer for kunnskapsutviklingen i profesjonsfellesskapene handler oftest om kommunikasjon der dialogferdighetene ikke er fullt utviklet. Ledelse spiller dessuten en viktig rolle, særlig med tanke på relasjon og støtte. Et kunnskapsutviklende profesjonsfellesskap har gode vilkår hvis alle de ulike aspektene ved en lærers hverdag ikke preges av mangel på avsatt tid. Funnene understreker hensikten med det gode profesjonsfellesskapet av lærere som utvikler seg sammen – de har elevenes læring og utvikling for øyet.

Title and abstract:

Teachers who learn – a study of knowledge development and professional environment – is a study with a qualitative approach where the purpose is to study teachers' interpretation of knowledge development and professional environment, included the terms for these at the teachers' own schools. Eight teachers from three different upper secondary schools in the same region, have been interviewed, and data is viewed and discussed in the context of theories on organisations and organisational learning, theories on professional development and theories on bureaucracy. The discussion indicates processes with the professional working environments characterized by theories for thinking and acting in a learning organisation, where both Senge's system thinking and Argyris & Schön's single loop and double loop learning are visible. The results point in the direction of terms for teachers' learning and development being at their best when colleagues share, work together and reflect together. Disturbing elements for the development of knowledge in the professional working environments, are usually communication where communicative skills are not fully developed. Leadership also matters, particularly areas concerning relation and support. A professional environment that develops knowledge has high quality terms if the various aspects of a teacher's working day is not characterized by lack of time. The data underlines the purpose of the well-functioning professional environment of teachers developing together – their aim is students who learn and develop.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen.....	1
1.2	Problemstilling, avgrensing og formålsbeskrivelse.....	4
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	7
2	Kunnskapsgrunnlag	9
2.1	Innledning.....	9
2.2	Lokal skolekontekst og egen erfaring.....	9
2.3	Nasjonal kontekst – styringsdokumenter for skoleverket.....	9
2.4	Forskningskontest.....	13
2.4.1	Organisasjoner og organisasjonslæring.....	13
2.4.2	Organisasjon og profesjon.....	15
2.4.3	Organisasjon og byråkrati	17
3	Teoretiske perspektiver	19
3.1	Innledning.....	19
3.2	Teori om organisasjoner og organisasjonslæring	19
3.2.1	Enkelkrets- og dobbelkretslæring.....	20
3.2.2	Læring gjennom refleksjon	23
3.2.3	Læring gjennom samarbeid.....	24
3.2.4	Læring gjennom systemisk tenkning.....	26
3.2.5	Læring gjennom bevegelse.....	27
3.2.6	Læring gjennom ledelse	28
3.3	Profesjonsteori	29
3.3.1	Profesjon og organisasjon	29
3.3.2	Profesjonsutvikling i skolen	31
3.4	Teori om byråkrati	32
3.5	Oppsummering	34
4	Metode	35
4.1	Problemstilling.....	35
4.2	Forskningsdesign	36
4.3	Forskningsmetode.....	36
4.4	Vitenskapelig grunnlag – Hermeneutikk og Fenomenologi.....	38
4.5	Datainnsamling.....	39
4.5.1	Utvalg og rekruttering	39

4.5.2	Intervjuguide og prøveintervju	41
4.5.3	Gjennomføring av intervju	43
4.5.4	Transkripsjon	44
4.5.5	Analyse av data	44
4.6	Datakvalitet (validitet, reliabilitet og etiske vurderinger)	46
4.6.1	Validitet	46
4.6.2	Reliabilitet	47
4.6.3	Etiske vurderinger	48
5	Presentasjon av empiri	51
5.1	Innledning	51
5.2	Hvordan forstår og oppfatter lærere kunnskapsutvikling?	52
5.2.1	Kunnskapsutvikling og styringsdokumenter	52
5.2.2	Kunnskapsutvikling – faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog	53
5.3	Hvordan forstår og oppfatter lærere profesjonsfelleskap?	56
5.3.1	Profesjonsfelleskap – gjennom formalisert samarbeid	57
5.3.2	Profesjonsfelleskap – gjennom uformelt samarbeid	58
5.3.3	Profesjonsfelleskap og skolen som en lærende organisasjon	59
5.3.4	Profesjonsfelleskap og handlingsrom, profesjonelt skjønn og autonomi	60
5.4	Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfelleskapet på egen skole?	62
5.4.1	Kunnskapsutvikling via styringsdokumenter – vilkår	63
5.4.2	Kunnskapsutvikling i undervisningsfag og som pedagog – vilkår	64
5.4.3	Formelle og uformelle profesjonsfelleskap – vilkår	67
5.4.4	Skolen som en lærende organisasjon – vilkår	68
5.4.5	Handlingsrom, profesjonelt skjønn og autonomi – vilkår	69
5.5	Oppsummering	71
6	Drøfting	75
6.1	Innledning	75
6.2	Begrepet kunnskapsutvikling	75
6.2.1	Kunnskapsutvikling og styringsdokumenter	76
6.2.2	Kunnskapsutvikling - faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog	76
6.3	Begrepet profesjonsfelleskap	80
6.3.1	Profesjonsfelleskap gjennom formelt og uformelt samarbeid	80
6.3.2	Profesjonsfelleskap og skolen som en lærende organisasjon	83

6.3.3	Profesjonsfelleskap, handlingsrom, skjønn og autonomi	84
6.4	Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfelleskapet på egen skole?.....	87
6.4.1	Vilkår for kunnskapsutvikling i lys av styringsdokumenter	87
6.4.2	Vilkår for kunnskapsutvikling i lys av faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog.....	88
6.4.3	Vilkår for profesjonsfelleskap i lys av formelt og uformelt samarbeid.....	91
6.4.4	Vilkår for profesjonsfelleskap i lys av skolen som en lærende organisasjon ...	92
6.4.5	Vilkår for profesjonsfelleskap i lys av handlingsrom, skjønn og autonomi	93
6.5	Oppsummering	94
7	Konklusjon.....	97

Litteraturliste

Modell

- Modell 1 Enkel- og dobbelkretslæring (Grutle, 2018, s. 143)
- Modell 2 Utviklingshjul i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)
- Modell 3 Dimensjoner og ferdigheter (Robinson, 2014, s. 26)

Tabell

- Tabell 1 Utvalg intervjupersoner
- Tabell 2-4 Lærernes forståelse og oppfatning

Vedlegg

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Vedlegg 3: Godkjenning NSD

1 Innledning

1.1 Kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen

Temaet for denne masteroppgaven er kunnskapsutvikling og læring i profesjonsfellesskapet på skolen – sett fra læreres ståsted. Som skoleleder er det viktig å legge til rette for læreres læring, grunnlagt i det overordnede målet for all kunnskapsutvikling i skolen, nemlig elevenes læring og utvikling.

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Opplæringslovens første paragraf beskriver med vakre og høgtidsstemte ord samfunnsoppdraget gitt skolen. Paragrafen kalles skolens formålparagraf og slår fast målet for all virksomhet i skolen, nemlig elevenes læring og utvikling. Dette understrekes i mange av dokumentene gjeldene for norsk skole, bl.a. av Ludviksen-utvalget i Fremtidens skole: «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» (NOU 2015:8, s. 7). Overordnet del av Fagfornyelsen sier det samme, men med andre ord: «Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 2).

Den som møter elevene hver dag og som blir døråpneren for skolens samfunnsmandat, er læreren. Det er hun eller han som skal legge til rette for elevens faglige og sosiale læring og utvikling. For å oppfylle målet og dermed samfunnsmandatet, har læreren en rekke styringsdokumenter å forholde seg til. Styringsdokumentene tar ikke bare for seg målet med opplæringen, men sier også noe om de profesjonsfellesskapene og den skoleutviklingen som læreren skal være en del av. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3,5) og

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse

undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3).

Lærere skal *lære* i sine profesjonsfaglige fellesskap med formål å utvikle sin praksis – med tanke på og til fordel for elevene. Begrepet profesjonsfaglig fellesskap / profesjonsfelleskap henger sammen med begrepet profesjon. Dette omtales som en gruppe yrkesutøvere som deler et yrke med spesielle kjennetegn og man finner modeller og kriterier for profesjonsutøvelse der vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar ofte regnes som sentrale kjennetegn på profesjoner (Elstad et al., 2014, s. 21). Begrepet profesjonelle læringsfelleskap omtales som fellesskap der man bygger på en antakelse om at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming (Elstad, 2014, s. 136).

Oppdraget gitt i Formålsparagrafen for skolen og det som foregår i profesjonsfelleskapet på den enkelte skole, interesserer meg. Erfaringen min som lærer og ikke minst som skoleleder har vært en døråpner til innsyn i skoleverkets kompleksitet. Opplæringen skal hjelpe elevene til å mestre livene sine. Det gjør det å være lærer til et svært viktig yrke, noe også tidligere minister for Forskning- og høyere utdanning, Iselin Nybø, har påpekt da hun kalte lærerjobben «et av verdens viktigste yrker» (Nybø, 2019). Læreren møter jobben sin med faglig bakgrunn og etter hvert med erfaring, læreren utøver sin profesjon. Molander & Terum (2008, s. 20) beskriver profesjon som en type yrkesmessig organisering av arbeid der en krets av personer med en viss utdanning gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver. Denne kretsen er gitt tillit fra det politiske fellesskapet til i kraft av sin kompetanse å kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse. Garbo & Raugland (2017, s. 23) omtaler profesjon som det å være i stand til å håndtere usikkerhetene knyttet til jobben sin, det være seg alene eller i et profesjonsfelleskap. Som lærer kan man daglig støte på situasjoner der man kjenner på egen usikkerhet. Dette krever refleksjon. Når tolkninger og refleksjoner deles med kollegaer, skapes det godt grunnlag for skjønnsutøvelse og profesjonsutøvelse, man blir i stand til å resonnerer seg fram til en beslutning.

Garbo & Raugland (2017, s. 11) peker også på at utøvelse av skjønn, i tillegg til systematisert kunnskap, er et viktig element i profesjonsutøvelsen. Å utøve skjønn betyr at de beslutningene man tar kommer etter et resonnement. Resonnementet er avhengig av hvilke hensyn og hvilke parametere som legges til grunn. Med mer hverdagslige ord betyr dette å bruke det man har lært og erfart for å treffe gode beslutninger. Er man utøver av et profesjonsyrke, har man fått opplæring i et fagområde. Man snakker derfor om faglig skjønn under utøvelse av sin jobb når

man har et profesjonsyrke (Garbo & Raugland, 2017, s. 15). For en lærer betyr dette at det forventes at man bruker sin pedagogiske kompetanse i arbeidet og reflekterer for seg selv og sammen med kolleger over erfaringer knyttet til egen praksis.

Et annet viktig element i profesjonsutøvelsen er autonomi, et begrep med et innhold man lett kan oppfatte som individuell frihet. Er det for eksempel utøvelse av autonomi hvis man som lærer hevder sin individuelle frihet og velger bort betingelsene i et profesjonsfelleskap? Molander & Terum (2008, s.18) beskriver profesjoner som en yrkesgruppe med en kontroll over arbeidsoppgavene sine, der man har autonomi i utførelsen av disse. Standarden for hvordan oppgavene skal utføres kommer ikke fra en ekstern autoritet, men av profesjonen selv. Den baserer seg på den kunnskapen som forvaltes. Profesjonen gir seg selv sine egne «lover» innenfor sitt område. Irgens (2011, s. 18) definerer autonomi kort og godt som å ha mulighet til å påvirke utførelsen av sitt arbeid. Ut fra dette kan man tenke at autonomi for lærere innebærer at man kan utføre sine arbeidsoppgaver i tråd med det man identifiserer seg med, basert på sin profesjon. Dette ivaretar sannsynligvis en viss individuell frihet, men kan ikke bety at man kan hevde sin individuelle frihet på tvers av betingelsene i et profesjonsfelleskap.

Læreren har altså sin pedagogiske utdanning samt sin erfaring, og utøver på dette grunnlag sin profesjon. Dessuten tilhører læreren en organisasjon, i betydningen en stab på en arbeidsplass der man har organisert læreprosesser og der man har rammer og strukturer som gir retning og hensikt (Dale, 1999, s. 18-19). Organisasjonen blir dermed både skolen læreren jobber ved og kommunen eller fylkeskommunen læreren er ansatt i. Læreren må forholde seg til juridiske lover og forskrifter som forplikter. Læreplanverket er en forskrift til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Dette får følger for skoleeier og skoleledelse, som utarbeider strategier og handlingsplaner for den enkelte kommune/fylkeskommune og for den enkelte skole. Bak læreplanverket ligger politiske vedtak, basert på bl.a. forskning. Forskning og politikk spiller dessuten en rolle i den pedagogiske diskusjonen på den enkelte skole, men ikke som entydige størrelser. Diskusjonen i et lærerkollegium kan «sprike» i flere retninger mtp. tolkning, og det er heller ikke gitt at alle lærere framstår som opptatt av forskning og politikk i sin skolehverdag. Hvis man dessuten legger til «vanlige» borgeres oppfatning av skole, undervisning og lærere, basert på at alle har et forhold til skolen, kommer skoleverkets kompleksitet til syne. Min erfaring som skoleleder forteller meg at det er variasjonen i tankegods og vilkår rundt det å tilhøre og

utvikle kunnskap i profesjonsfellesskapet. Samfunnsoppdraget er gitt, men kompleksiteten i skoleverket sannsynliggjør ulike tolkninger og oppfatninger om hvordan oppdraget utføres.

1.2 Problemstilling, avgrensing og formålsbeskrivelse

De ulike tolkningene om hvordan samfunnsoppdraget for skolen skal settes ut i livet, er interessante. Ulike politikere vil ha sine tolkninger, det samme vil ulike skoleeiere og skoleledere. Jeg er interessert i å undersøke det aspektet ved samfunnsoppdraget som handler om læreres tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap.

Når det i overordnet del av Fagfornyelsen snakkes om å videreutvikle praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5), handler det om å lære. Jeg er skoleleder i videregående opplæring, i en fylkeskommune som har et rammeverk som beskriver organisasjonskulturen man vil ha. I beskrivelsen av forutsetningene for læring og formålet med opplæring, står elevenes læring og mestring. Her kan man lese følgende:

«Skoleledelsen har ansvar for at skolen er en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring som er i tråd med målene i læreplanverket. Lærernes kompetanse og profesjonsfellesskap er nøkkelen for å omsette læreplaner til god undervisning som oppleves som relevant og bidrar til læring for elevene» (RFK, 2021).

Begrepet lærende organisasjoner er brukt i mange sammenhenger. I melding til Stortinget, *Kultur for læring* (Meld. St. 30, 2003-2004) kan man lese at samfunnet utvikler seg mot et kunnskapsdrevet samfunn der det vil stilles økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Dette innebærer bl.a. å sette søkelys på personalets læring i den organisasjonen som skolen er, ikke bare på elevenes læring. Begrepet lærende organisasjoner knyttes ofte til forskningen fra den ledende teoretikeren innen organisasjonsutvikling, Peter Senge, og hans bok *The Fifth Discipline* (2006) hvor forestillingen om lærende organisasjoner presenteres.

Senge (2006, s. 4) beskriver lærende organisasjoner som de organisasjonene som vil utmerke seg i framtida ved at de oppdager hvordan man «slår på» menneskers forpliktelse og kapasitet for læring på alle nivåer i organisasjonen. Jeg vil gå grundigere inn på begrepet lærende organisasjoner i kapittel tre. Irgens (2011, s. 83) beskriver begrepet nærmest som et moteord,

et ord som skal beskrive organisasjoner som har utviklet en høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære.

Min viktigste oppgave som skoleleder er å legge til rette for utvikling og læring for at lærere skal lykkes i samfunnsmandatet sitt, som er at elevene skal «*meistre liva sine for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Sagt med andre ord, skoleledere skal legge til rette for læreres læring, og lærere skal legge til rette for elevenes læring. Får vi som er skoleledere dette til? Opplever lærerne at de lærer i sine profesjonsfellesskap? Hvilke faktorer spiller i så fall inn for at lærere skal utvikle seg i sin profesjon? Læreren står på mange måter i en «mellomposisjon» i jobben sin. På den ene sida har man systemet, representert ved politikere, skoleeiere og skoleledere, og på den andre sida har man «brukerne», elever og deres foresatte. I denne mellomposisjonen må læreren finne sitt handlingsrom og sine læringsmuligheter for å utføre sitt svært viktige samfunnsoppdrag. Denne mellomposisjonen eller dilemmaet om man vil, faller inn under det Lipsky (2010) kaller bakkebyråkratiet. Lipskys teori handler om offentlig ansatte som opplever å utøve profesjonalitet i kraft av sin utdanning, men som samtidig kan oppleve en mulig handlingstvang basert på arbeidsvilkår som ikke er tilfredsstillende og på en ressurstilgang som er manglende. Opplever lærere selv at de står i denne mellomposisjonen?

Dette ønsker jeg å finne ut mer om. Jeg vil undersøke læreres egne oppfatninger om hva begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap rommer. Jeg vil høre læreres egne oppfatninger om handlingsrom og læringsmuligheter i profesjonsfellesskapet. Begrepet handlingsrom er nært knyttet til rolleforståelse, og Strand (2012, s. 397) anskueliggjør begrepet ved at det framhever tillatelse mer enn påbud og spesifikke forventninger. Strand viser til amerikansk og britisk forskning om handlingsrom, der den enkelte har stor mulighet for å påvirke handlingsrommet. Det er ikke definert en gang for alle, men kan utvides og trekkes sammen. Grunnlaget ligger i det formelle mandatet tillagt en rolle og dessuten like mye i tilliten tillagt rollen (Strand, 2012, s. 398).

Med dette som utgangspunkt, blir problemstillingen i denne masteroppgaven følgende:

Hvordan tolker lærere begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen?

Hvordan opplever lærerne vilkårene for kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

Hvilken inngang kan man så bruke for å søke svar på problemstillingen? En mulighet kunne kanskje være å se på resultater av medarbeiderundersøkelser, en annen kunne være

observasjon av møter knyttet til profesjonsfellesskapet ved diverse skoler. Man kan dessuten se for seg å søke svar på problemstillingen via en kvantitativ spørreundersøkelse. Jeg har valgt å søke svar på problemstillingen gjennom intervju med utvalgte lærere. Kvale & Brinkmann (2018, s. 20) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en metode der man søker å forstå verden fra intervjupersonens side. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap og det bygger på dagliglivets samtaler samtidig som det er en profesjonell samtale. Det konstrueres kunnskap i samspill og interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Tilnærmingen bør være varsom, man må være spørre- og lytteorientert. Man ønsker å få fram kunnskap som er grundig utprøvd (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 21-22). Gjennom semistrukturerte intervjuer, altså intervjuer med tema og spørsmål, men åpenhet i rekkefølge og formuleringer, håper jeg å få innblikk i hvordan lærere analyserer sin egen situasjon når det gjelder egne lærings- og profesjonsfellesskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 157).

Ut fra dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål, som igjen blir utgangspunktet for min intervjuguide.

Hvordan forstår og oppfatter lærere kunnskapsutvikling?

Hvordan forstår og oppfatter lærere profesjonsfellesskap?

Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

Jeg ønsker å undersøke hva lærerne forteller om læring og hvilke erfaringer lærere sitter på knyttet til muligheter og begrensninger. Med utgangspunkt i problemstillingen blir det sentrale begrepet *kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet*. Jeg vil drøfte begrepene og det som kommer fram i dybdeintervjuene i lys av teoretiske perspektiver, blant annet i lys av Argyris & Schöns beskrivelse av organisatorisk læring, i lys av teori om profesjon og i lys av Lipskys beskrivelse av det såkalte bakkebyråkratiet. Det ulike teoriene blir nærmere utdypet i teorikapitlet.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Jeg har delt teksten i sju kapitler. Kapittel en beskriver bakgrunnen for temavalg og problemstilling, jeg ser på formålet med prosjektet. I kapittel to handler det om den faglige konteksten for prosjektet. Jeg ser på kunnskapsgrunnlaget for læring i organisasjoner, for profesjonsutvikling og for byråkrati - altså, hvordan mitt prosjekt kan plasseres inn i forskningsfeltet. I kapittel tre presenteres den teoretiske rammen for prosjektet. Her omtales litteratur om organisasjon og organisasjonslæring, om profesjonsutvikling og om byråkrati. Argyris & Schöns (1996) begrepsapparat vies særlig plass, men også Senge (2006), Irgens (2010 m.fl.) og Lipsky (2010) vil være sentrale teoretikere ved drøfting av empiri. De metodiske valgene gjort i forbindelse med planlegging og gjennomføring av både undersøkelse og analyse, blir redegjort for i kapittel fire. Empirien blir presentert i kapittel fem, og i kapittel seks drøftes empirien i lys av de teoretiske perspektivene presentert i kapittel tre. En kort konklusjon presenteres i kapittel sju, med forsiktige forslag til videre forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag¹

2.1 Innledning

Med bakgrunn i mitt valgte tema og problemstilling, hvilket kunnskapsgrunnlag bygger så arbeidet på? Kunnskapsgrunnlaget kan betraktes fra ulike perspektiv; lokal skolekontekst og egen erfaring, en nasjonal kontekst uttrykt gjennom styringsdokumentene for det norske skoleverket og til slutt det faglige forskningsfeltet mitt masterarbeid kan relateres til.

2.2 Lokal skolekontekst og egen erfaring

Lærere og ledere utfordres til refleksjon på mange arbeidsområder i sin skolehverdag. Som tidligere lærer og nåværende skoleleder i videregående opplæring, har jeg deltatt i mange lokalt, regionalt og nasjonalt initierte «program» med formål om å utvikle skolen til elevenes fordel. Innholdsmessig har dette handlet om eksempelvis elevmedvirkning, elevvurdering og ikke minst arbeidet med Fagfornyelsen - den nye læreplanen. Utviklingsarbeid gir innsyn i skoleverkets kompleksitet. Både på egen arbeidsplass og i møtet med samarbeidende skoler, ser jeg variasjon i hvordan profesjonsfellesskapene er organisert og variasjon i læreres og ledes tankegodt rundt det å tilhøre en kunnskapsorganisasjon. Dette har fått meg til å reflektere – hvordan ser lærere på vilkårene for det å jobbe i profesjonsfellesskap med tanke på å utvikle kunnskap?

2.3 Nasjonal kontekst – styringsdokumenter for skoleverket

Fagfornyelsen er et svært viktig styringsdokument for den norske skolen, dette er selve læreplanverket. Overordnet del av læreplanverket beskriver i kapittel tre hva et profesjonsfellesskap er, det skal være et fellesskap med stor grad av refleksjon.

¹ Noe av teksten i avsnittene 2.3, 2.4.1 og 2.4.3 er omarbeidet fra eksamensoppgaven min i emnekode ME6-501, Forskningsdesign og metode. Dette var et forberedende arbeid til masteroppgaven i organisasjon og leing.

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis [...]

Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål. Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønn skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5).

Å utvikle kunnskap i lærerprofesjonen eller å drive kompetanseutvikling i organisasjonen handler selvsagt om å øke kvaliteten. Forut for Fagfornyelsen ligger mange dokument med vektlegging av kvalitet i opplæringen til elevene. Kvalitetsvurdering som begrep i utdannings-sammenheng dukket opp på 90-tallet (Imsen, 2009, s. 42), noe som bl.a. gjorde seg utslag i at regjeringen oppnevnte det såkalte Kvalitetsutvalget i 2001. Utvalget skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen. Selve begrepet kvalitet ble grundig behandlet, og i utvalgets innstilling (NOU 2003:16) påpekes det hvor utfordrende det er å definere kvalitet da opplæringsvirksomhet omfatter et bredt spekter av aktører som alle har oppfatninger om hva kvalitet er. Det ligger politiske, ideologiske og verdimessige ideer bak opplæringsvirksomhet, og det som anses for kvalitet for noen er ikke nødvendigvis kvalitet for andre. Innstillingen beskriver likevel kvalitet som læringsutbyttet og elevenes og lærlingens utvikling som det mest hensiktsmessige kriterium for vurdering av kvalitet i opplæring. Man opererer videre med et kvalitetsbegrep som består av tre områder: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Strukturkvalitet handler lover, regelverk og planverk på tre nivå; nasjonalt nivå, skoleeiernivå og skolenivå. Strukturkvalitet omfatter dessuten områder som bygninger, pedagogenes formelle kompetanse og elevgruppenes størrelse og sammenheng. Prosesskvalitet handler om aktiviteter knyttet til selve opplæringen, så som innhold, metodisk tilnærming, pedagogens anvendelse av egen kompetanse og utvikling, samt læringsmiljø. Det handler dessuten om relasjoner og kvaliteten på samspillet mellom de ulike aktørene. Resultatkvalitet er målet for pedagogisk arbeid, det handler om hva elevene har lært og hvilken kompetanse de har oppnådd. Resultatkvalitet er knyttet til de overgripende målene i læreplanverket og til målene for fag. Det handler om det helhetlige læringsutbyttet (NOU 2003: 16, s. 64-65).

Utvalgets innstilling banet veg for en viktig, kommende melding til Stortinget, *Kultur for læring* (Meld. St. 30, 2003-2004). Denne meldingen slår fast at samfunnet utvikler seg mot et

kunnskapsdrevet samfunn der det vil stilles økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Dette innebærer bl.a. å sette søkelys på personalets læring i den organisasjonen som skolen er, ikke bare på elevenes læring. Organisasjonen vil ha behov for at kompetanse utvikles, og denne må deles og tilpasses. Ikke minst må det være en vilje til stede, en vilje til endring. Dette fordrer samarbeid mellom alle aktører i skolen. For å realisere felles mål må alle i organisasjonen ta ansvar og kjenne på forpliktelse. En kjerneegenskap for en organisasjon som ønsker utvikling, vil være kontinuerlig å reflektere over hvorvidt de målene som settes og de veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten. Dette beskrives som essensen i en lærende organisasjon. Kompetanseutvikling og kunnskapsspredning skjer gjennom læring i det daglige arbeidet og her er samarbeid det viktigste virkemiddelet. For å etablere en kultur for læring må både skoleeier, skoleleder og lærere ha kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og denne kunnskapen må brukes målrettet hvis kvaliteten skal økes (Meld. St. 30, 2003-2004, s. 9, s. 23, s. 25-27).

Kultur for læring ble et viktig bakgrunnsdokument for læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Imsen, 2009, s. 53-54). Fra Kunnskapsløftet kan vi lese følgende:

Skolen og lærebedrifta skal vere lærande organisasjonar og leggje til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. Lærarar og instruktørar skal også kunne oppdatere og fornye den faglege og pedagogiske kompetansen sin, blant anna gjennom kompetanseutvikling, medrekna deltaking i utviklingsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2006, prinsipp for opplæringa, s. 5).

Her kan man se gjenskinnet av stortingsmeldingen *Kultur for læring*, der ordet samarbeid kanskje kan være dekkende for hvordan kunnskapsutviklingen i skoleorganisasjonen skal foregå.

Kunnskapsløftet var knapt iverksatt før man bestemte å evaluere reformen. Sluttrapporten (Utdanningsdirektoratet, 2011, s 3) begynner med å vise til målet for arbeidet, nemlig en statlig satsing som skulle sette flere skoler i stand til å forbedre læring og læringsmiljø gjennom å bygge skolen som organisasjon og system. Rapportens konklusjoner forteller at ved innføring av store, nasjonale program må man ivareta et helhetlig perspektiv ved å anerkjenne at pedagogisk og organisatorisk utvikling er to sider av samme sak. Foruten behovet for skoleeier og skoleledelse preget av tydelighet, styrke, kompetanse og ansvarlighet, understrekes det at lærernes kompetanse, motivasjon og engasjement er en forutsetning for å få til varig endring. I anbefalingen som gis brukes uttrykket *lærende skoler*,

og disse defineres som skoler som har en kultur for samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Det som bidrar til spredning og videreutvikling av god praksis, er erfaringsdeling og refleksjon.

På veien til *Fagfornyelsen* kan man i Melding til Stortinget (Meld. St. 28 (2015-2016), s.24) lese hva som betraktes som nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen, nemlig det profesjonelle lagarbeidet på skolene. Dette beskrives som samarbeid på tvers av fag, skoler med gode resultater er preget av en samarbeidende og kollektiv organisasjonskultur.

Melding til Stortinget (Meld. St.21 (2016-2017), kap. 4) understreker i kapittel 4 på samme måte som tidligere meldinger (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 26), hvor viktig profesjonelt samarbeid er for kvalitetsutvikling. Meldingen slår fast at arbeidet med å utvikle kvaliteten på undervisningen har best vilkår på skoler der lærerne samarbeider. Meldingen slår videre fast at når profesjonelle samarbeid er orientert mot å utvikle undervisningen, får dette betydning for elevenes læringsutbytte, og at alle skoler, kommuner og fylkeskommuner – via samarbeid med UH-sektoren, skal ta ansvar for, og ha handlingsrom for å drive kvalitetsutvikling lokalt. Denne desentraliserte kompetanseutviklingen (ofte kalt Dekomp), beskrives i meldingen som et skifte i hvordan nasjonale myndigheter skal legge til rette for kvalitetsutvikling.

Målsetningen er lokale samarbeidsforum mellom den enkelte kommune eller fylkeskommune og det lokale universitet eller høyskole. Det er Fylkesmannsembetets (nå Statsforvalterens) oppgave å legge til rette for effektive og målrettede samarbeid. Tiltakene skal være skolebaserte og dekke et bredt spekter av skolens samfunnsmandat (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 84).

Utdanningsdirektoratet beskriver på sine nettsider hva kvalitet og kompetanse er for norsk skole, og her vektlegges de kollektive prosessene i kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjelder på overordnet, nasjonalt nivå. Skolen i Norge forvaltes på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå, og styringsprinsippene for kvalitet i organisasjonsutviklingen og profesjonsfelleskapet er synlige også her. Rammeverket og Kvalitetsmeldingen (2019, s. 57) for opplæring i den fylkeskommunen jeg er ansatt i, beskriver viktigheten av samarbeid i organisasjonen, og bruker begrepet profesjonsutvikling på det samlede arbeidet som gjøres med å utvikle god praksis til beste for elevene.

Kvalitetsmeldingen slår videre fast at de som jobber i skolen må ha tilstrekkelig handlingsrom i arbeidet sitt hvis man skal lykkes med profesjonsutvikling og at det er skoleledelsens ansvar at skolene utvikler seg som en lærende organisasjon der lærere som et kollegium samarbeider om å gi elevene en opplæring i tråd med læreplanverket (2019, s. 64).

Konteksten rundt forhold som kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap i skolen finner man altså i svært sentrale styringsdokument for norsk skoleutvikling siden begynnelsen av 1990-tallet. Styringsdokument «Fagfornyelsen» gir en samtidskontest der man ser at profesjonsfelleskap og skoleutvikling fortsatt gjelder: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Overordnet del)

2.4 Forskningskontest

Styringsdokumentene for norsk skole viser i stor grad til forskning, for å skissere en ønsket situasjon. I dette avsnittet nevner jeg internasjonale forskere, eksempelvis Senge (1990, 2006) og Lipsky (2010) når det gjelder overordnede teoretiske perspektiver innenfor felt som organisasjon og byråkrati. Når det gjelder forskning knyttet til profesjons- og organisasjonsutvikling i en skolesammenheng, har jeg valgt å vektlegge norske studier. Den internasjonale forskningen er svært omfattende, og jeg måtte uansett ha gjort en streng avgrensning i en masteroppgave som denne. Å bruke forskning fra en norsk skolesetting kan likevel være en styrke ettersom rammevilkår og kultur sannsynligvis er mer sammenfallende med skolene hvor min undersøkelse er gjennomført, enn om jeg hadde vektlagt internasjonale studier. Svakheten kan selvsagt være at man kan bli litt «nær-synt». Her følger dermed lite utvalg for å plassere mitt arbeid inn i forskningsfeltet og på den måten bidra til å løfte fram og aktualisere problemstillingen.

2.4.1 Organisasjoner og organisasjonslæring

Knut Roalds (2010) doktoravhandling løfter fram kjennetegn ved læringsprosesser i skoleorganisasjoner. Roald presenterer ulike teorier om organisasjonslæring, der for eksempel Argyris & Schöns forskning rundt kollegial refleksjon presenteres som grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå (2010, s 50). Mer om Argyris & Schöns teori følger i teorikapitlet. Roald presenterer også andre teorier for utvikling av organisasjoner, bl.a. Senges teori der et viktig prinsipp er å vite hva som skal til for å oppnå ønsket framtid og mål i organisasjonen.

Roald presenterer Senges forutsetninger for å utvikle en lærende organisasjon via teorien bygd på fem disipliner eller fem metaverktøy for tenking og handling. Mer om Senges teori følger i teorikapitlet. Roald (2010, s. 54) peker på hvordan disse til sammen illustrerer en helhetstenkning der den kollektive innsatsen for å skape en felles visjon er viktig. Roald peker videre på at kunnskap må utvikles i vekslning mellom praksis og refleksjon. En skole som jobber med kvalitetsforberedende arbeid, må ha lærernes undervisning og elevenes læring for øyet. Roalds empiriske materiale viser at lærerne ikke alltid i tilstrekkelig grad blir trukket med i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av kvalitetsvurdering. Funnene viser også at de gangene lærerne trekkes med, blir oppmerksomheten ofte rettet mot forhold utenfor klasserommet heller enn å fokusere på egen praksis (Roald, 2010, s. 262 og 263).

Forholdet mellom det individuelle og det kollektive løftes også fram av Glosvik & Pytte (2016). De beskriver en studie om samsvar mellom individuell og kollektiv læring der det teoretiske perspektivet bak artikkelen handler om at læring i organisasjoner omfatter både individuelle og kollektive dimensjoner. Forskingen omhandler læreres individuelle kapasitet for læring. Studiet ble gjennomført i en kommune i Norge, med over 500 lærere som informanter. Utgangspunktet er om det er mulig å måle samsvar mellom læreres og skolars læringskapasitet, og hvilke konsekvenser manglende samsvar kan ha for skoleutvikling. Forskingen ble gjennomført via en kvantitativ analyse og resultatet kan tolkes i retning av at lærere uttrykker større endringsvilje enn det som etterspørres, og dermed at skoleutviklingens fulle potensiale i den aktuelle kommunen ikke utnyttes. Avslutningsvis stiller Glosvik & Pytte (2016) spørsmål om hvordan det legges til rette for å bruke den individuelle læringskapasiteten i hverdagen og hvordan de organisatoriske systemene støtter opp under undervisningsaktivitetene.

Kvalitet og utvikling i skolen handler ikke bare om organisasjonsutvikling og individuell kontra felles utvikling av velfungerende profesjonsfelleskap. Forskningsprosjektet *Practices of Data Use in Municipalities and Schools* (OsloMet, u.å.) har sett på elevresultater og i hvilken grad slike resultater er viktige for skolens utvikling. Hvordan, hvorfor og til hva brukes elevresultater? Hva vet man om bruk av elevresultater fra internasjonal forskning og hva kjennetegner bruk av elevresultater i norske kommuner og skoler? Er resultatene med på å endre skolens virksomhet? Mausethagen et al. (2018, s. 13) ser på forskningsprosjektet og de bakenforliggende undersøkelsene. Disse handler om hva slags typer av resultater skoleledere, kommunale ledere og lærere tar i bruk for å styre og utvikle skolens praksis. De ulike resultatene ser ut til å ha resultert i nye rutiner i organisasjonen, det har blitt etablert nye

møteformer eller «resultatmøter» mellom skoleledere og lærere, mellom skoler og mellom rektorer. Disse «resultatmøtene» har det til felles at de involverte partene snakker sammen for å diskutere resultatene og hvordan man skal respondere på dem. Resultatene har både en kontrollerende og en utviklende funksjon, og de brukes for å skape produktive utviklingsprosesser i skolesystemet (Mausethagen et al., 2018, s. 67 og s. 139).

2.4.2 Organisasjon og profesjon

Hva er en profesjon og hva legges i begrepet? Molander & Terum (2008, s.13) omtaler profesjonene som omstridte yrker, basert på hvordan samfunnets institusjoner har blitt avhengige av spesialisert teoretisk kunnskap som profesjonene er satt til å løse. Profesjonene har definisjonsmakt og deres beslutninger har store konsekvenser for mennesker. Det har dessuten vært en lang debatt om hva som skal forstås som en profesjon. Enigheten strekker seg til at profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap. Denne kunnskapen kommer gjennom en spesialisert utdanning. Videre sier Molander & Terum (2008, s. 15) at profesjoner er et uttrykk for en ekspertkultur der ekspertisen må formidle teoretisk kunnskap for praktiske formål, og formidlingen er knyttet til et tillitsbasert ansvar. Noen trenger ekspertisen og stoler på at kompetansen er til stede når man overlater saken i profesjonelles hender. Den profesjonelle påtar seg ansvaret, noe som innebærer en maktrelasjon. Den profesjonelle besitter noe den andre trenger. Samtidig innebærer dette et krav om rettferdiggjøring, den profesjonelle har plikt til å svare for det de gjør og kunne grunngi sine handlinger. Til sammen krever dette en legitimering som må kobler til ulike instanser – kollegiale, administrative og juridiske - for at makt ikke skal misbrukes.

Ertsås & Irgens (2012, s. 195) beskriver kunnskapsutvikling, profesjonsfelleskap og læring i skolen. Læreres kunnskapsutvikling henger sammen med læreres profesjonsutøvelse. En profesjonsutøver må kunne legitimere sin yrkesutøvelse, altså kunne redegjøre for hvorfor man velger å gå fram på en bestemt måte. Denne begrunnelsen kan ikke bare basere seg på egne erfaringer og evt. på kollegers erfaringer, for å oppnå reell utvikling må den også knyttes til styringsinstrukser, teorier og modeller fra profesjonsstudier og fra funn utledet av forskning. Den profesjonelle må inneha en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt i sin kontekst, man må kunne gjøre sin egen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse

og kunne begrunne sine handlinger (2012, s. 200). Mer om Irgens` forskning omkring profesjon i teorikapitlet.

Hargreaves & Fullan (2012, s. 127) definerer profesjonelle læringsfellesskap ved å referere til den som tok uttrykket i bruk først, utdanningsforskeren Shirley Hord. Profesjonelle læringsfellesskap er fellesskap der lærere sammen undersøker hvordan de kan forbedre områder som er viktige for dem. Hargreaves & Fullan fortsetter sin beskrivelse av profesjonelle læringsfellesskap ved å ta utgangspunkt i de tre elementene begrepet er satt sammen av; fellesskapet, læringsfellesskapet og det profesjonelle læringsfellesskapet (2012, s. 128). Qvortrup (2016, s.11) formulerer Hargreaves & Fullans inndeling på følgende måte: Fellesskapet defineres som et fellesskap av lærere og ledere som tar kollektivt ansvar for felles utdanningsmål. Det er et fellesskap hvor lærere og ledere er forpliktet på å styrke hverandres profesjonelle praksis og hvor lærerne og lederne også respekterer hverandre som fagpersoner og som mennesker. Læringsfellesskap handler om å styrke elevenes læring, livskvalitet og prestasjoner, og dette skal skje i et profesjonelt fellesskap fordi lærere og ledere inntar en åpen og undersøkende tilnærming til undervisning og læring. Det profesjonelle læringsfellesskapet styrker felles, faglig praksis ved å forene forskning og statistikk med erfaring og innlevelse. Deltakerne i profesjonelle læringsfellesskap må samtale om hva som er effektiv og mindre effektiv praksis (Qvortrup, 2016, s. 12). Qvortrup sier videre at å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap er en vedvarende prosess som foregår i en samarbeidskultur. Lærere gjør hverandre dyktige og kompetente gjennom profesjonelt samarbeid (2018, s. 15). Samarbeidet må være praksisnært, det må hvile på et grunnlag av kunnskap og elevdata, og det må hele tida handle om å styrke elevenes utbytte av opplæringen (2018, s. 69). Ved å samarbeide i ulike team gis lærere mulighet til å utøve sin profesjonelle dømmekraft, og resultatene vil komme hos elevene i form av bedre læring, trivsel og utvikling. Profesjonelle læringsfellesskap styrker lærernes profesjonalitet, noe som først og fremst kommer elevene til gode (Qvortrup, 2018, s. 69 -70).

Lærerrollen er mangesidig, og «Ekspertgruppa om lærerrollen» (2016) redegjør for forskning initiert av Kunnskapsdepartementet med mål om å utforske lærerrollen for å få fram et kunnskapsgrunnlag som gir innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen (2016, s 15). En rekke reformer inneholder tiltak der sentrale myndigheter vil høyne kvaliteten på læreres yrkesutøvelse, altså øke læreres profesjonalitet. For å møte behovet om kvalitet i utdanningen, ser man et økende fokus på profesjonalitet og profesjonalisering. Kombinert med sterkt fokus på læreres og lederes samarbeid, får det profesjonelle fellesskapet

på skolen større plass (2016, s. 20). Hva er det så som skjer for å styrke profesjonsutøvelsen og de profesjonelle fellesskapene? Ekspertgruppa konkluderer bla. med at profesjonsfellesskapene styrkes ved å bruke såkalt fellestid på skolen til i større grad å handle om arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning. Tid brukt til utviklingsarbeid om spørsmål knyttet til fag, forskning og politikk må utvides for å oppnå faglig og pedagogisk utvikling. Man må videre styrke teamene på skolen, altså arbeidsfellesskap der man planlegger og utfører undervisning sammen og håndterer en rekke spørsmål knyttet til skolehverdagen. Dessuten bør skoleledere i større grad være faglige og pedagogiske ledere med et ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap. Dette kan skje ved å legge til rette for kollektivt arbeid (2016, s.209).

Et viktig begrep i forskningen nevnt så langt, er profesjon. Profesjon henger sammen med begrepene skjønn og handlingsrom, og sier noe om rammebetingelsene for utøvelsen av lærerjobben – og dermed kunnskapsutviklingen. Helleve et al. (2018, s 3) beskriver forhold omkring læreres profesjonelle handlingsrom. Forfatterne har i et internasjonalt samarbeid undersøkt hvordan lærere selv opplever at de utnytter og har utnyttet sitt profesjonelle handlingsrom. Å være profesjonell defineres til å ha dyp kunnskap om fag og undervisning i fag, å ha forståelse av egne holdninger som styrer praksis, samt å kunne finne og anvende kunnskap som passer. Det handler om ha kunnskap om hvordan egen praksis påvirker elever og om å øke kunnskap for å endre det som fungerer mindre bra. Rapporten forteller om påvirkningsfaktorene for handlingsrommet. Erfaring, samt positiv respons fra elever, kolleger og ledelse, styrker læreres trygghet til å ta selvstendige valg og dermed også opplevelsen av et rikt handlingsrom. På motsatt side minker opplevelsen av handlingsrommet hvis ytre pålegg ikke stemmer overens med egen overbevisning. Rapporten forteller om at støtte fra ledere i tillegg til egne verdier og holdninger, er de viktigste faktorene for opplevelsen av å kunne utnytte sitt handlingsrom (Helleve et al., 2018, s. 16 - 18).

2.4.3 Organisasjon og byråkrati

Begrepene skjønn og handlingsrom er viktige begreper i Lipskys (2010) *Street-Level bureaucracy*. Lipsky tar for seg dilemmaene lærere og andre byråkrater kan oppleve i sin yrkesutøvelse. Mer om Lipskys forskning og teori om det såkalte bakkebyråkratiet følger i teorikapitlet. Andre forskere som tar utgangspunkt i Lipskys teori, er mellom andre Vedung

(2015). I artikkelen *Autonomy and street-level bureaucrats` coping strategies* drøftes Lipskys teori i lys av de nordiske modellene for utdanningssystemene. Bakkebyråkraten har høye idealer og sterke ambisjoner om å utøve en god jobb, men må ofte, på grunn av det store presset som bakkebyråkraten opplever, ty til strategier for å kunne make jobben sin. Vedung beskriver overlevelsestrategier i lys av byråkrats handlingsrom, der handlingsrommet gir rom for autonomi og utøvelse av skjønn. Det finnes sjelden veldig klare instruksjoner for hvordan en bakkebyråkrat, eksempelvis en lærer, skal utføre jobben sin. Samtidig har myndighetene naturligvis sine styringsverktøy, f.eks. i form av lover og læreplaner, nasjonale prøver og eksamen. Hvordan påvirker dette læreres opptreden overfor elevene sine? Må lærerne ty til ulike strategier for å overleve det daglige presset (2015)? Vedung gir ingen klare svar, men påpeker at de kan trenge.

Hupe & Hill (2007) tar også utgangspunkt i Lipskys teori om bakkebyråkratiet. De ser på skjønnet som en bakkebyråkrat må utøve i en stressende arbeidshverdag. Hupe & Hill påpeker at bakkebyråkraten ikke bare har individuelle dilemma å ta hensyn til, men blir ansvarliggjort for sin utførelse av jobben fra flere hold. I tillegg til utøvende myndigheter, har bakkebyråkraten en rekke kolleger – både på egen arbeidsplass og generelt i form av de som har samme yrke. Man har fagforeninger og/eller andre interesseorganisasjoner. Man har dessuten samarbeidspartnere fra andre yrkesgrupper og til sammen kan disse gi råd og støtte. Hupe & Hill tegner et bilde av bakkebyråkraten som en ansvarliggjort byråkrat (2007).

Beskrivelsen av lokal skolekontekst og egen erfaring, styringsdokumentene for det norske skoleverket og det faglige forskningsfeltet håper jeg kan tjene som en inngang til den teoretiske rammen for prosjektet mitt. I teorikapitlet vektlegges teori om organisasjoner og læring, teori om profesjon og profesjonsfellesskap og teori om implementering og byråkrati.

3 Teoretiske perspektiver²

3.1 Innledning

I innledningskapitlet peker jeg på læreres komplekse hverdag der de må finne læringsmuligheter i alle sine roller, det være seg overfor elever og foresatte, overfor kolleger og andre samarbeidspartnere eller overfor skoleledere, skoleeiere og politikere. Mandatet og dermed ansvaret strekker seg fra enkeltindividet til systemet, fra lærer-elev relasjon til det å være forvalter av et overordnet regelverk og en nasjonal skolepolitikk. Læreryrket er med andre ord både komplisert og komplekst. Mitt prosjekt er å undersøke aspektet som handler om læreren og mulighetene for kunnskapsutvikling i profesjonsfelleskapet. Problemstillingen lyder: *Hvordan tolker lærere begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap i skolen? Hvordan opplever lærere vilkårene for kunnskapsutvikling i profesjonsfelleskapet på egen skole?* Lærere utøver sin profesjon i et profesjonsfelleskap i en organisasjon, som igjen er en del av et byråkratisk system. Teorier om organisasjon og organisasjonslæring, profesjon og byråkrati er et stort og mangslungent felt. I det følgende vil jeg presentere tre hovedperspektiver (med underpunkter) som jeg opplever relevante og interessante i analysen av min empiri, lærernes egne oppfatninger om det profesjonsfelleskapet de alle er en del av. De tre hovedperspektivene kan et stykke på vei skilles fra hverandre ut fra den fagtradisjon de springer ut fra, men vil når man kommer til å anvende dem på en skolesetting kunne gli over i hverandre både som teoretiske perspektiv og i den praktiske drøftingen som kommer senere.

3.2 Teori om organisasjoner og organisasjonslæring

Hva er en skole? Er den en organisasjon? Svaret på spørsmålet vil gi mange ulike svar, avhengig av hvem som spørres. Irgens (2016, s. 22 og 23) peker på at skolen kan forstås som en kunnskapsorganisasjon der læring og kunnskap i vid forstand er sentralt, og der man er avhengig av prosessene rundt læring og kunnskap for å lykkes. Roald (2010, s. 3) beskriver

² Noe av teksten i avsnittene 3.2.1, 3.2.4 og 3.4 er omarbeidet fra eksamensoppgaven min i emnekode ME6-501, Forskningsdesign og metode og fra eksamensoppgaven min i emnekode SA6-410, Politikk, styring og endring i utdanningssektoren. Dette var forberedende arbeid til masteroppgaven i organisasjon og leing.

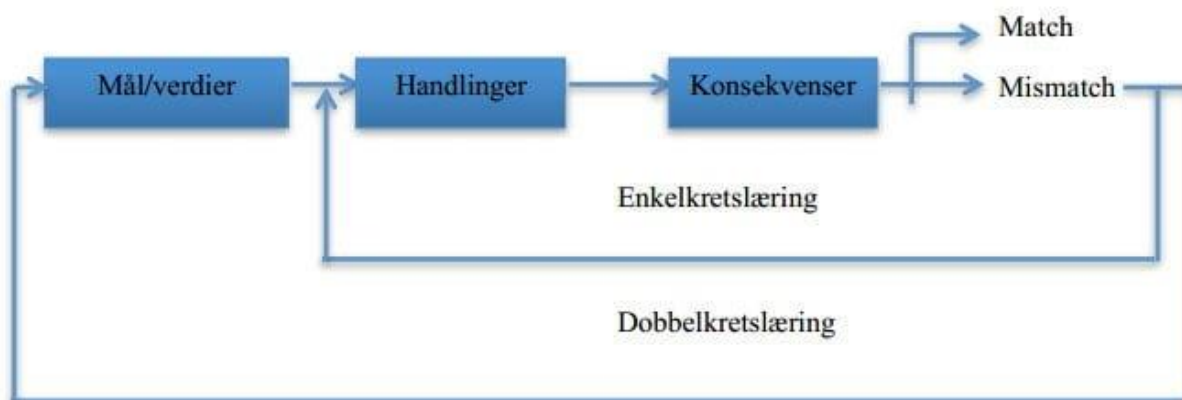
kjennetegn ved læringsprosesser i organisasjoner i sin doktoravhandling om kvalitetsvurdering i norsk skole. Han presenterer ulike teorier om organisasjonslæring.

Med bakgrunn i dette, tenker jeg at skolen kan betraktes som en organisasjon, og vil videre i de følgende avsnittene presentere ulike teorier omkring organisasjoner og organisasjonslæring.

3.2.1 Enkelkrets- og dobbelkretslæring

Argyris & Schöns (1996, s. 6) organisasjonsteori beskriver forholdet mellom individ og organisasjon med tanke på læring, og omtaler en organisasjon som noe mer enn en samling av individer. Individer blir en organisasjon som kan bestemme, handle og utvikle seg når individene tar bestemmelser på vegne av gruppa, samt delegerer oppgaver og beslutninger og avgrensner gruppa fra resten av verden. Utvikling av en organisasjons strategi, normer og antakelser – sammen med praksis – utvikles til det Argyris & Schön (1978, s.14-16) kaller handlingsteori. Denne oppdages når praksis undersøkes.

En organisasjons handlinger henger sammen med læring. Argyris & Schön (1978, s. 2) beskriver læring i en organisasjon som å oppdage og korrigere feil. Feilene kan rettes opp på ulikt vis og med ulik grad av læring. Prosessen forklares gjennom det som på norsk har blitt til begrepene enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring kan beskrives som en utfordring som løses via handlinger som opprettholder det opprinnelige, for eksempel en organisasjons normer, holdninger eller politikk (1978, s. 3 og s. 19). Når utfordringen er løst eller feilen er rettet, har likevel ikke normene, holdningene eller politikken i seg selv blitt endret. Dobbeltkretslæring skjer når man ikke bare løser utfordringen eller retter feilen, men når man går vegen om organisasjonens normer, holdninger og politikk (1978, s. 3 og s. 22). Man benytter seg ikke bare av strategier og antakelser for effektivt å «fikse problemet», man reflekterer ikke bare over hva som skulle til for å løse utfordringen, men også over hvorfor det man valgte fungerte. Grutle (2018, s. 143-144) beskriver dette som «å gjøre ting rett» (enkelkretslæring) eller «å gjøre de rette tingene» (dobbeltkretslæring). Teorien kan framstilles som en modell (Grutle, 2018, s. 143).



Modell 1: Enkel- og dobbelkretslæring (Grutle, 2018, s. 143)

Modellen framstiller elementene i enkelkretslæring og dobbelkretslæring skjematisk, og viser sammenhengen mellom mål/verdier, handlinger og konsekvenser for læring, alt etter om det foreligger en match eller en mismatch mellom forventninger og erfaringer. Begrepene match og mismatch i modellen er Argyris & Schöns (1996, s. 31) beskrivelse av avstanden mellom forventning og utfall. Dette henger sammen med deres beskrivelse av hvordan mennesker handler og reflekterer for å lære (Argyris & Schön, 1978, s.11). Deres *Theory of Action*, deres handlingsteori, skiller mellom det som på norsk har blitt til uttalt teori og bruksteori. Det man forfekter at man står for og vil gjøre i en gitt situasjon – uttalt teori - harmonerer ikke nødvendigvis med de faktiske handlinger som utføres i den gitte situasjonen - bruksteori. Individet trenger ikke engang være klar over at den mulige uoverensstemmelsen mellom uttalt teori og bruksteori.

When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is his theory-in-use, which may or may not be compatible with his espoused theory; · furthermore, the individual may or may not be aware of the incompatibility of the two theories. (Argyris & Schön, 1978, s. 11)

Argyris & Schön (1996, s. 33) sier videre at organisatorisk læring er en prosess utført av deltakerne/medlemmene i en organisasjon, der deltakerne utforsker på vegne av organisasjonen. Nettopp ved å utforske, kan læring skje, og læringen kan manifestere seg gjennom tanker og handlinger som kan være nye for organisasjonen

Irgens (2016, s. 165-166) peker på Argyris & Schöns pragmatiske tilnærming til læring som et mulig utfall av at noe uforutsett skjer. Irgens beskriver forholdet mellom uttalt teori og bruksteori som sammenheng mellom forventning og resultat. Der det forekommer mangel på sammenheng, gir det anledning til å utforske og lære. Hvordan man utforsker, bygger på oppfatningene rundt uttalt teori og bruksteori. Hvis konsekvensene av en bruksteori blir som forventet, er det ikke behov for læring. Da blir bruksteorien forsterket. Hvis derimot konsekvensene av en bruksteori strider mot forventningene, stemmer ikke bruksteorien med virkeligheten. Her blir det et gap som fordrer korleksjon av uttalt teori. Skal det skje, må man ha opplevd en eller annen «forstyrrelse» som krever en reflektert utforskning. Denne utforskningen *kan* føre til at vi endrer vår handlingsteori. Det endelige beviset på at læring har skjedd, vil være at adferd endres.

Argyris & Schön oppsummerer organisatorisk læring som det som skjer når medlemmene i en organisasjon agerer på vegne av organisasjonen. Medlemmene responderer på endring ved å oppdage og korrigere utfordringer, og ut fra dette skjer det læring. Graden av læring vil variere, ved enkelkretslæring er det effektiviteten som rår – man får «jobben gjort». Ved dobbelkretslæring går man vegen om refleksjon med tanke på å løse uoverensstemmelser og inkonsekvens. I sine konklusjoner oppsummerer Argyris & Schön at organisatorisk læring ofte begrenser seg til enkelkretslæring (1978, s. 308). Kapasiteten til å endre feil i en organisasjon, beror i stor grad på hvordan medlemmene i organisasjonen definerer utfordringene rundt en feil (1978, s. 317). Argyris & Schön kaller dette et læringsparadoks, det som iverksettes for å fremme produktiv, organisatorisk læring hemmer faktisk læring på et dypere nivå (1996, s. 281). Dette har sammenheng med at medlemmene i organisasjonen inntar en defensiv holdning, og skal man overvinne denne, må det stor grad av refleksjon, undersøkelse og rekonstruksjon til (1996, s. 282). Irgens (2007, s. 124) beskriver Argyris & Schöns teori ved å forklare dette som en konsekvens av hvordan vi som enkeltmennesker håndterer situasjoner som er ubehagelige for oss, og hvordan den enkeltes «unnvikenhet» til slutt kan prege et helt arbeidsfellesskap. Vi styres i mange beslutningssammenhenger av at vi ikke ønsker å dumme oss ut eller ende i en ubehagelig situasjon, og vi ønsker heller ikke at noen skal tape ansikt eller bli lei seg, vi ønsker ikke en utrivelig stemning eller avsløre oss selv som uvitende. Disse variantene av forsvarsmekanismer fremmer forutsigbarhet, som igjen gjør en gruppe, en organisasjon «blinde» for hva som skjer. Irgens peker på at organisasjoner utvikler et forsvarsmønster som en sum av enkeltmenneskers og grupper

forsvarsrutiner. Vi lærer ikke når vi burde lært, og forhindrer dermed dobbelkretslæring (Irgens, 2007, s. 125-128).

Roald (2010, s. 50) beskriver Argyris & Schöns teori ved å peke på viktigheten av kollegial refleksjon som grunnleggende for å nå læring på dypere nivå (2010, s. 50). Å lære i en organisasjon er som en strøm av hendelser over lang tid, altså en prosess. Roald beskriver enkelkretslæring om endimensjonale handlinger utført for å nå bestemte mål. Det enkle og lett synlige blir rettet opp. Dobbelkretslæring er komplekst, det utfordrer mål, normer og verdier og forutsetter endringsvilje i forhold til organisasjonens grunnleggende karaktertrekk. Man må prøve ut motstridende synspunkt, fordomsfritt, og man må samtidig kunne regne med interne konflikter som en del av prosessen. Dette vil skje fordi man ikke bare forholder seg til enkle rutiner og struktur-justeringer, men går inn i dype organisasjonsstrukturer for å legge om. Vilåårene for denne dobbelkretslæringen beror på at man har tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon, samtidig som medlemmene i organisasjonen opplever at det står overfor frie valg basert på tilgjengelig kunnskap. De må også være reelt innstilte på å forplikte seg overfor de avgjørelser som blir tatt. Dialog vil være et svært viktig verktøy her. Roald (2010, s. 51-52) peker på viktigheten av å se sammenheng mellom enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Man må se sin egen læring utenfra og kunne reflektere over strategivalg og utviklingsprosesser i organisasjonen. Roald påpeker at denne type refleksjon er svært viktig i skolen, da man kan risikere at kvalitetsarbeid blir redusert til tekniske og rituelle aktiviteter hvis man ikke jevnlig evner å se arbeidsformene sine fra utsiden og justere deretter.

3.2.2 Læring gjennom refleksjon

Argyris & Schöns enkel- og dobbelkretslæring handler om den *kollektive* læringen som kan skje i et profesjonsfelleskap i en organisasjon. Hva med den *individuelle* læringen der den enkelte øker sitt refleksjonsnivå til fordel for profesjonsfelleskapet? Schön (1987) har skrevet om refleksjonens betydning for hvordan praksis og kompetanse utøves av den profesjonelle yrkesutøveren. Hvordan tenker og handler den profesjonelle praktikerens i tilknytning til utførelse av sin profesjon? Hvordan er forholdet mellom teori og praksis, i betydningen av hva man gjør når man står overfor en praktisk situasjon der løsningen ikke er å finne i teorien eller i vitenskapen alene? En situasjon kan være preget av usikkerhet, situasjonen kan være unik eller stille en overfor et verdivalg, uansett – en kan komme i en situasjon der kunnskap

basert på teoretisk utdanning ikke vil være tilstrekkelig (1987, s. 6). Den type ferdighet man i disse situasjonene utfører, kaller Schön *Knowing-in-action* (1987, s. 25). Schön påpeker at utdanningsinstitusjonene kanskje ikke er i stand til å undervise om det som profesjonelle yrkesutøvere trenger å lære (1987, s. 8), og han snur forholdet mellom det han kaller *Professional knowledge* og *Practice competence* på hodet. I stedet for alltid å lete etter og finne løsninger i teoretisk kunnskap, bør man spørre hva man kan lære av praksis (1987, s. 13). Schön (1987, s. 17) beskriver videre hvordan utdanning til kunstneriske fag, eksempelvis musikere og billedkunstnere, har fokus på Deweys «learning by doing der man ikke blir *undervist* om det som er nødvendig, men der man blir *veiledet* i et trygt og utprøvende miljø.

Irgens (2007, s. 39) behandler Schöns tankegods om den reflekterte praktikerens i sin beskrivelse av kunnskap relatert til profesjonalitet. Irgens bruker uttrykket kunnskap-i-handling, et uttrykk som er beskrivende for å vite mer enn hva man kan sette ord på. Det vi hevder om oss selv, kan bekreftes eller avkreftes via vår praksis. Dette kan føre til at man avdekker sin tause kunnskap, altså at man handler uten å måtte tenke over hvorfor man handler. Tenkningen ligger i selve handlingen. Hvis noe uforutsett skjer, at man ikke får de resultater man vanligvis får, kan man ignorere dette eller reagere med refleksjon og eventuell forandring. Reaksjonen kan innta to former, refleksjon over handling eller refleksjon i handling – altså etterpåkløskskap kontra å reflektere samtidig som man handler (Irgens, 2007, s. 40). Det siste fordrer evnen til å tenke kritisk om både den tenkningen og handlingen som ligger bak det man gjør, samtidig som man er i situasjonen. Ifølge Irgens beskriver Schön de virkelig gode praktikerne som de som klarer å bruke ekspertkunnskap i situasjoner som ikke lar seg håndtere ved å følge et forhåndsbestemt program eller en oppskrift. Disse har en følsomhet for hva som foregår i situasjonen, samtidig som de har mot til å finne løsninger. Irgens oppsummerer den reflekterte praktiker som den som blir inspirert av ulike situasjoner selv om disse kan være unike, forvirrende eller uklare. Man tar utfordringen og er ikke redd for improvisasjon (2007, s. 43).

3.2.3 Læring gjennom samarbeid

Det som er sagt om lærings- og organisasjonsteori så langt, handler om kollektiv læring i profesjonsfellesskapet og det bidraget den reflekterte praktiker gir for å utvikle en profesjon. Et annet aspekt ved lærings og organisasjonsutvikling, er betydningen av samarbeid og

samhandling i alle sammenhenger, også i skolen (Sennett, 2012). Samarbeid oljer maskineriet som får ting til å fungere, og det å dele med andre kompenserer for det man mangler alene (2012, s. ix). Samarbeid er krevende og fordrer ferdigheter. Disse ferdighetene er det Aristoteles kalte *technè*, altså noe som kan læres og som gir mulighet til å produsere noe. Når man i dag snakker om sosiale ferdigheter, sier Sennett at disse må tolkes i retning av å kunne lytte på en god måte, å kunne oppføre seg taktfullt, å utvikle metoder for å takle både enighet og uenighet, eller å kunne unngå for stor grad av frustrasjon i en vanskelig diskusjon. Det handler om å inneha dialogferdigheter (Sennett, 2012, s. 6). Han sier videre at man ikke kan samtale hvis man ikke kan observere og lytte. Kommunikasjon handler ikke bare om å framføre eget budskap klart, men like mye om å lytte til den andre. På samme måte som samspill er det viktigste når et orkester skal framføre musikk, er det like viktig å ha samspill i dialogen. Den gode lytteren er på jakt etter intensjonen bak forslagene. Ved uenighet er ikke antitesen at tesen «slaktes», men at man følger opp og videreutvikler. Essensen i samtaleferdighetene er å plukke opp detaljer for å drive dialogen framover (Sennett, 2012, s. 14-20). Sennett beskriver videre hvordan samarbeid har utviklet seg gjennom tidene, han ser på det som skader samarbeidet og viktigst av alt, det som styrker samarbeidet. Sennett (2012, s. 148) beskriver de uformelle forholdene mellom mennesker som arbeider sammen, som et sosialt triangel. Det består av *earned authority*, *mutual respect* og *cooperation during crisis* og sammen kan disse elementene gi god kvalitet i arbeidet. Til sammen utligner de farene ved nisjetenkning og skaper høflighet i arbeidsmiljøet. Sennett definerer ikke opptjent eller fortjent autoritet som rå makt, men som makt gitt med legitimitet. Legitimitet oppnås gjennom f.eks. væremåte, og fortjent autoritet innebærer en trygg balansegang i maktforholdet mellom overordnet og underordnet, det fører til toleranse. Dette betyr bl.a. at forholdet mellom den som gir og den som får en «ordre», kan tåle mye fra den andre parten (2012, s. 151). Gjensidig respekt handler ifølge Sennett om den tilliten det innebærer å tørre å kaste seg ut på dypt vann. Det handler om å stole på den andre, selv om vi ikke på forhånd kan vite hva som kommer ut av en situasjon (2012, s. 153). Sennetts beskrivelse av samarbeid tar utgangspunkt i «kriser», altså når noe som ikke skal skje, skjer. Her kommer det uformelle samarbeidet til uttrykk, «krisen» kan fungere som en utløser for den kunnskapen som skal til for å få bukt med krisen. Det handler om en samarbeidende kommunikasjon der man kanskje trør ut av sin vanlige rolle og «trør til» for å hjelpe (Sennett, 2012, s. 154-155).

I et intervju forklarer Sennett (Social Science Bites, 2012) at samarbeid handler om det kompliserte samarbeidet, altså hvis man samarbeider med mennesker man kanskje ikke

forstår eller mennesker som er annerledes enn en selv. For å øve på dette samarbeidet, trengs det ferdigheter – og disse ferdighetene er nærmest for et håndverk å regne. Man må kunne lytte forståelsesfullt til andre, man må være vær nysgjerrig på hva andre har å si og man må ha utviklet ferdigheter som gjør at man ikke blir aggressiv i en gitt situasjon.

3.2.4 Læring gjennom systemisk tenkning

En svært innflytelsesrik forsker innen organisasjonslæring, er Senge (2006). Han beskriver en teori for tenking og handling i en lærende organisasjon, der det store potensialet for vekst og utvikling i organisasjonen ligger i og mellom menneskene i organisasjonen (2006, s.3). Hva skjer i en organisasjon som vil være lærende? Senge (2006, s.129) beskriver hvordan organisasjoner som vil lære, utelukkende kan lære gjennom individer. Han sier at individuell læring ikke er noen garanti for organisasjonslæring, men uten individuell læring skjer det ikke læring i organisasjoner. Senge (2006, s. 6) presenterer en teori bygd på fem disipliner eller fem metaverktøy for tenking og handling der disse til sammen utgjør en helhetstenkning. De ulike dimensjonene kan kort beskrives på følgende måte: Personlig mestring er å ha kunnskap og å kunne utøve bestemte ferdigheter. Den enkelte står i en kontinuerlig utvikling av personlig visjon, mål og kunnskap, altså i livslang læring. Mentale modeller er alle våre antakelser, vår integrerte kultur og våre tankebilder for hvordan vi forstår og handler. Disse er ofte ubevisste, vi kan kun utvikle dem ved å bli bevisste på at de finnes for så å utfordre dem vha. refleksjon. Felles visjon er vår felles identitet, våre felles mål og verdier i organisasjonen. Teamlæring vil si å reflektere i et fellesskap. Dette gir kunnskap og handlemåter den enkelte ikke kunne funnet alene. Den enkelte opplever personlig vekst i en gruppe som lærer sammen. Systemisk tenking beskrives som selve systemtenkningen som de fire andre disiplinene integreres i. Helheten er større enn summen av delene (Senge, 2006, s. 11).

Roalds (2010, s. 52) beskrivelse av Senges teori er at man må søke helhetsforståelse ved å se framover og utover, ikke bakover og innover. Roald kaller dette å flytte fokus fra den erfaringsbaserte læringen Argyris & Schön beskriver, til en forventningsbasert læring. Personlig mestring beskrives av Roald som evnen til å være visjonær og realistisk samtidig. Medlemmene i en organisasjon må mestre det å vurdere hva som er ønsket framtid og dessuten vite hva som skal til for å nå dette. En hovedretning og hvordan ting henger sammen, er viktigere enn detaljer. Mentale modeller beskrives som de grunnleggende men ofte uttalte

forestillingene man har i en organisasjon. Disse må det settes ord på, og gjennom felles utprøving og drøfting, kan man bygge nye modeller. Felles visjon er det fellesskapet oppfatter som meningen med kollektiv innsats. Visjoner og mening blir skapte gjennom prosesser der alle tilkjennegir sine personlige verdsett. Dette forutsetter et støttende klima, og til sammen kan man utvikle hørere toleranse for nye framgangsmåter. Teamlæring handler om å reflektere seg fram til ny kunnskap og nye handlemåter. Dette vil ikke være mulig for den enkelte, men i kraft av grupper som reflekterer sammen. Til sammen utgjør dette systemisk tenkning. Det beskrives av Roald som en helhetlig tilnæringsmåte som må legges til grunn hvis man skal forstå sammenhenger og mønstre i organisasjoner. Dette betyr i praksis at aktørene i en organisasjon må ha evne til å se seg selv både som en del av utfordringene til organisasjonen, men også som en del av løsningen (Roald, 2010, s. 52-54).

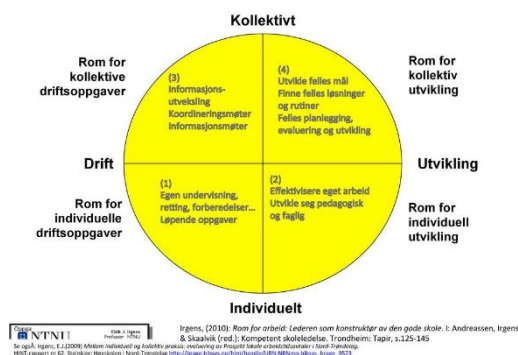
Roalds forskning om lærende organisasjoner med utgangspunkt i Senges (og andres) teori om systemiske tenkning, har resultert i en rekke artikler om kvalitetsarbeid i den norske skolen (Roald et al., 2017; Roald et al., 2012-2017). Her beskrives prinsipper for medskapende profesjonslæring, ofte omtalt som lærende møter. Disse kjennetegnes blant annet av at møtedeltakere er forberedt før møtet begynner, og kan dermed komme med innspill helt fra starten. Man får dessuten i oppstarten av et arbeid lov til å være i en søkemode. I søkefasen kan alle spille åpent inn sine ideer og refleksjoner, altså bevisst utelate motforestillingene. Så kan man ha en kritisk gjennomgang av alles innspill. Det styrker arbeidet hvis man bevisst henter fram de positive vurderingene før de negative. For at alle skal få komme til orde, brukes i praksis ofte metoden referert til som IGP. Den går i korthet ut på at den enkelte – individet (I) først produserer egne ideer. Etterpå deles disse i grupper (G) på to eller flere, der man presenterer ideene for hverandre uten å bli avbrutt. Gruppemedlemmene diskuterer seg så fram til hva man vil legge fram i plenum (P). Et annet kjennetegn er møteledelse som går på omgang. Dette kan styrke felles ansvar for utviklingsprosesser. Disse vil dessuten kunne bli dypere hvis grupper ikke settes sammen av faste enheter.

3.2.5 Læring gjennom bevegelse

Teori om organisasjon og organisasjonslæring referert til så langt har ikke vært knyttet spesifikt til skolen. Irgens (2010, s. 125) har forsket på hva som skaper framdrift og utvikling i skolen, og har utviklet en modell i form av et utviklingshjul for en skole i bevegelse. Denne

modellen gir en beskrivelse av forholdet mellom drift – definert som kortsiktige, løpende oppgaver og utvikling, og mellom det individuelle (definert som individuelt for- og etterarbeid) og det kollektive (definert som i samlet personale). Irgens (2010, s. 133) viser til undersøkelser om kvalitet i skolen. Kvalitet handler ikke bare om den enkelte lærers individuelle jobbutførelse, men også om hva lærerne gjør som et samlet personale. De skolene som investerer i rommet for kollektiv utvikling, altså at lærerne jobber sammen for å utvikle felles mål og felles løsninger, opplever utvikling og en økning av total kvalitet. Vilårene for lærernes arbeidssituasjon og elevenes læringsutbytte ser ut til å øke.

Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)



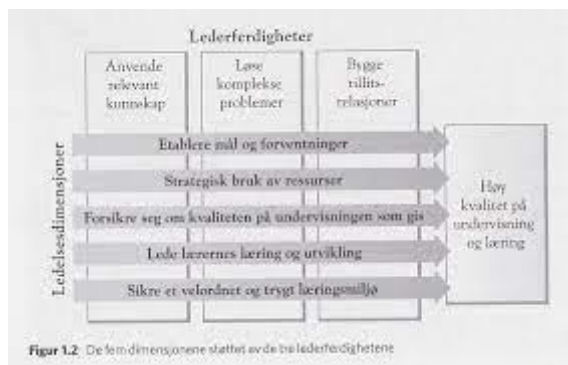
Modell 2: Utviklingshjul i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

3.2.6 Læring gjennom ledelse

Dette prosjektet handler om lærere og deres tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap, det er ikke et prosjekt primært om ledelse. Likevel, aspektet ledelse kommer fram i lærernes tolkning, og det er derfor naturlig å referere litt til forskning omkring ledelse. Irgens (2016, s. 203) stiller spørsmål omkring hvilken form for ledelse det skal satses på for å styrke skolen. Når læring og kunnskap er sentrale oppgaver, hvilke ideer for ledelse egner seg? Irgens stiller videre spørsmål om hvor viktig ledelse er og hva som er effekten av god ledelse, og viser så til utallige måter å kategorisere ledelse på. Irgens (2016, s. 205) beskriver videre hvordan synet på hvordan en organisasjon skal ledes, sannsynligvis henger sammen med hvilket perspektiv lederen har på organisasjonen. Her kan man finne sterk grad av planlegging og kontroll til prosesser uten for mye styring og struktur. Irgens (2016, s. 213) beskriver videre lederstiler som støttende eller dirigerende og konkluderer med at «Ingen er bare det ene» (2016, s. 218). Ledelse er komplekst, man skal oppnå resultater og naturligvis

administrere. Det må skje utvikling og sist, men ikke minst, lederen må ha blikk for relasjon og samspill.

Leders relasjonsferdigheter er et poeng hos Robinson (2014, s. 40). Relasjon handler blant annet om evne til å bygge tillit, og på skoler med høyt tillitsnivå opplever lærere et sterkere profesjonelt fellesskap. Man er villig til å fornye praksis og ta sjanser. Robinson beskriver videre at tillit bygges på kvaliteter som respekt, å vise personlig omsorg, egen og andres kompetanse og integritet (Robinson, 2014, s. 41). Ferdigheten å bygge tillitsrelasjoner er en av tre lederferdigheter, de to andre er å anvende relevant kunnskap og å løse komplekse problemer. Sammen med ulike dimensjoner for ledelse, utleder Robinson sin teori om høy kvalitet på undervisning og læring, synliggjort i følgende figur (Robinson, 2014, s. 26):



Modell 3 Dimensjoner og ferdigheter (Robinson, 2014, s. 26)

3.3 Profesjonsteori

Fagfornyelsen beskriver lærere som profesjonsutøvere (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). I de følgende avsnittene beskrives forskning omkring profesjon.

3.3.1 Profesjon og organisasjon

Utviklingsmodellen til Irgens (2010, s. 136) er en modell for skoleutvikling – derfor er den plassert i et avsnitt om organisasjonslæring. Modellen kan også utfordre læreres profesjonsidentitet, og kunne dermed like gjerne vært avbildet i dette avsnittet. Læreres profesjonsidentitet har ofte vært forbundet med individuell autonomi og en forståelse av at jobben hovedsakelig handler om egen undervisning og arbeidsoppgaver knyttet til dette, samt relasjonen til elevene. Irgens (2010, s. 139) viser til rapporter som forteller om lærere som

ønsker å bruke mindre tid på administrative oppgaver og mer tid på undervisning. Irgens sier at den gode skolen ikke kan utvikles hvis man er begrenset til rom 1 i modellen. Her er nemlig ansvaret for god opplæring og godt læringsmiljø individualisert. Det vil heller ikke være tilstrekkelig å kun forbedre sin individuelle kompetanse vha. rom 2 i modellen, da et godt og profesjonelt læringsmiljø vil fordre samarbeid. Løsningene for å få til den gode skole, ligger ifølge Irgens i rom 3 og rom 4. Kvaliteten til den enkelte lærer forstås i relasjon til personalets kollektive arbeid: *«Et kollektivt orientert personale og en god skoleorganisasjon med velfungerende rutiner understøtter den enkelte lærerens undervisning og godt skolemiljø. Da er lokale forutsetninger skapt for god læring blant elevene»* (2010, s. 140).

Irgens` (2007, s. 18) beskrivelse av profesjon kopler kunnskap og stilling. Profesjonsutøvere har en fordypningskunnskap innenfor et bestemt yrkesrettet kunnskapsområde, en kunnskap gjerne tilegnet gjennom høyere utdanning over flere år. Dette er likevel ikke nok for å være en profesjonell utøver, man trenger kunnskaper om hvordan man organiserer og leder seg selv og man trenger kunnskaper om hva som kjennetegner organisert virksomhet (Irgens, 2007, s. 20). Kunnskap om seg selv oppnås gjerne gjennom sosialisering i et organisert fellesskap, og via veiledning og erfaringsoverføring fra kolleger. Den gode profesjonsutøveren kjenner sine egne sterke og svake sider, og kan dermed tilpasse sin adferd etter situasjonen (Irgens, 2007, s. 27). Et annet aspekt ved profesjonaliteten, er hvilke verdier som ligger til grunn (Irgens, 2007, s. 76). Verdiene til den enkelte er en plattform, der bevissthet gir et godt fundament. Verdiene preger adferd og hvis spriket mellom det som forventes av en profesjon og det som vises via adferden til profesjonsutøveren blir for stort, undergraves troverdigheten og tilliten svekkes (2007, s. 79). Foruten verdier, er relasjon til medarbeidere og andre medmennesker også viktig for å utvikle profesjonalitet. Man må makte å se seg selv i relasjon til andre. Irgens (2007, s. 105) trekker her inn empati. Empati i betydningen evnen til å sette seg inn i en annen persons situasjon for å forstå holdninger, følelser, tanker og reaksjoner, baner vegen for det Irgens peker på som den profesjonelle måten å møte mennesker på, ved empatisk lytting (Irgens, 2007, s. 108). Empatisk lytting betyr å lytte oppmerksomt på det som blir sagt, samtidig som man tar hensyn til det non-verbale. Man ønsker å sette seg inn i den andres situasjon og bygger på tankegangen om at man skal prøve å forstå før man selv prøver å bli forstått. Det er en fordel å forstå hvorfor andre resonnerer som de gjør, og det å kunne skifte perspektiv er viktig i et samspill. En balansert profesjonsutøvelse vil her være å forsøke å se verden fra en annens synsvinkel når det er nødvendig (Irgens, 2007, s. 112).

3.3.2 Profesjonsutvikling i skolen

Irgens` forskning handler om profesjon og organisasjon på generelt grunnlag. Elstad et al. (2014, s. 32) ser på profesjonsutvikling i skolen. Læreres individuelle arbeid i klasserommet vil alltid være sentralt, samtidig som de kollektive prosessene på skolen blir løftet fram. Elstad og Helstad (2014, s. 131) stiller videre spørsmål om hvordan man legger til rette for disse kollektive prosessene for profesjonsutøvelse og profesjonsutvikling i skolen. Den kompetansen og de ferdighetene som lærere må beherske for å framstå som gode lærere, fordrer oftest erfaring. Gjennom erfaring og samarbeid utvikles kunnskap videre, sagt med andre ord – man står i en kontinuerlig profesjonell utvikling. Hermansen og Nerland (2014, s. 226) peker på at flere og flere profesjoner, lærerprofesjonen inkludert, nærmer seg profesjonsutvikling fra et kollektivt perspektiv heller enn et individuelt. Lærerfellesskapet er en arena for profesjonsutvikling, her organiseres læreres arbeid og her foregår støtten opp mot læring og kunnskapsutvikling. Helstad (2014, s. 135) peker på at disse to begrepene ikke nødvendigvis betyr det samme. Utvikling av profesjonskunnskap handler ikke bare om å få mer kunnskap om fag eller å utvikle spesifikke ferdigheter, men like mye om å utvikle kyndighet i lærerrollen. Å være en kyndig profesjonsutøver er å ha et metaperspektiv på sin yrkesutøvelse, det fordrer kritisk refleksjon. Hva er så et profesjonsfellesskap eller et profesjonelt læringsfellesskap? Helstad (2014, s. 136) poengterer at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn når de jobber alene og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. Skoler med god samarbeidskultur, med felles visjon og med kollektivt ansvar for læring er karakteristisk for et profesjonelt læringsfellesskap. Der forskningsbasert kunnskap er brakt inn i refleksjonsprosessene, vil sannsynligvis den profesjonelle utviklingen øke. Helstads forskning (2014, s. 138) peker på at redskapet for utvikling i et profesjonsfellesskap, er samtalen. Men, det er ikke nok å snakke sammen, det handler om kvaliteten på samtalen. Skraper man i overflaten eller går man i dybden? Samtaler som åpner for kunnskapsutvikling, er preget av utforskende tilnærming. De er motivert av samarbeidsvilje, gjensidig tillit, ekspertise utenfra og fokus på det som er relevant. Profesjonelle læringsamtaler med sterk refleksjon utfordrer, man setter søkelyset på det viktige og har en undersøkende tilnærming. Denne type samtale utfordrer kunnskapshorizonten. Funn i Helstads forskning (2014, s. 149) peker også på de faktorene som er viktige for læreres kunnskapsutvikling; skolens ledelse må legge til rette for læring i

profesjonelle læringsfellesskap. Dette gjøres ved å gi tid, rom og legitimitet til å utvikle en kollektiv læringskultur.

3.4 Teori om byråkrati

Lærere utøver sin profesjon i et profesjonsfellesskap, i en organisasjon – helt konkret på en skole. Skolen er ikke bare en gruppe profesjonsutøvere som opptrer sammen i en organisasjon, skoler er også et offentlig forvaltningsorgan med et mandat som følge av politiske vedtak. All offentlig forvaltning er en konsekvens av politiske vedtak og beslutninger, og disse skal iverksettes. Dette skjer oftest gjennom byråkratiet – vår betegnelse på den offentlige forvaltningen. Byråkratiet kan være departement, direktorat, etat og ulike andre tjenesteleverandører, og byråkratiet vises ofte via lovverk og forskrifter (Howlett et al., 2009). Iverksettingen eller implementeringen blir gjerne omtalt fra to perspektiv, top-down eller bottom-up. Top-down-perspektivet kan beskrives via stikkord som styring, lover, regler, effektivitet og samsvar fra mål til plan til gjennomføring (Howlett et al., 2009, s 164; Offerdal, 1999, s. 15). Bottom-up-perspektivet derimot, tar de ansattes perspektiv og ser på hvordan disse blir påvirket og preget av implementeringen. Man vektlegger samspillet mellom de enkelte aktørene i en iverksettingsprosess (Howlett et al., 2009, s. 164; Offerdal, 1999, s. 16).

Lipsky (2010) beskriver hva som skjer på bakkenivå i et offentlig forvaltningssystem. Lipsky introduserte teorien om det såkalte bakkebyråkratiet, en teori om dilemmaet den offentlig ansatte opplever ved å på den ene siden utøve profesjonalitet i kraft av sin utdanning og på den andre siden oppleve en mulig handlingstvang basert på arbeidsvilkår som ikke er tilfredsstillende og manglende ressurstilgang. Teorien beskriver hva dette dilemmaet kan føre til, byråkratens autonomi kan føre til fellesskapets beste – men like gjerne bli misbrukt i den forstand at byråkraten innretter seg etter jobbens rammer for selv å komme best mulig ut av situasjonen. Teorien sier noe om mulige utfall av iverksatt politikk ved å fokusere på de som utøver politikken på bakkenivå (Lipsky, 2010).

Sentrale spørsmål hos Lipsky (2010, preface s XI) er altså hvem bakkebyråkratene er, og hvilke dilemmaer de står overfor i utøvelsen av jobben sin. Bakkebyråkraten beskrives som den personen «menig mann» møter på skolen, hos politiet, hos NAV, i rettssystemet eller hvilken som helst annet offentlig etat. Det er i møte med alle disse byråkratene at menig mann

faktisk møter utøvelsen av den vedtatte politikken. Lipsky argumenterer for at bakkebyråkratene er utøvere av skjønn, altså utøvere av tilpasninger til situasjoner og enkeltmennesker. Bakkebyråkratenes vilkår for skjønnsmessig utøvelse av jobben, preges av tidspress og ressursknapphet i møte med hver enkelt innbygger. For i det hele tatt å kunne ta beslutninger i lys av disse vilkårene, hevder Lipsky at bakkebyråkratene utvikler rutiner og ordninger for å «overleve».

Lipsky (2010, s. 9-12) peker på bakkebyråkratens store innflytelse på vanlige menneskers liv. Samhandlingen mellom bakkebyråkraten og innbyggerne kan være av avgjørende betydning for innbyggerne. Bakkebyråkratene forvalter store ressurser på vegne av samfunnet, noe som gjør dem ansvarlige. På innbyggernivå kan dette bety at bakkebyråkraten representerer håp for den enkelte til en rettferdig og effektiv behandling.

Noe av det som kjennetegner bakkebyråkratiet mer enn noe annet, er at bakkebyråkratene er utøvere av skjønn. Bakkebyråkraten inntar en iversetterrolle, og denne bygger på relativ stor grad av skjønnsutøvelse og relativ stor grad av autonomi. For å få jobben gjort, må bakkebyråkraten utvise skjønn. Arbeidssituasjonen kan være svært kompleks og vanskelig la seg plassere i en instruks. Denne krevende situasjonen der man både skal være upartisk på vegne av systemet og samtidig utvise medfølelse for den enkelte, fordrer skjønnsutøvelse. Bakkebyråkraten kan likevel ikke gjøre som han/hun vil, da systemet de tilhører har regler og direktiver i ulik grad (Lipsky, 2010, s. 14-15).

I beskrivelsen av hvordan skjønnsutøvelsen foregår, peker Lipsky på utfordringene og fallgruvene for bakkebyråkraten. Store arbeidsmengder og utilfredsstillende ressurser kan føre til at bakkebyråkraten velger snarveger og forenklinger, utelukkende for å takle presset som ansvaret medfører (2010, s. 18). Lipsky konkretiserer utfordringene ved å peke på bakkebyråkratens arbeidsvilkår. Disse preges ofte av ressursknapphet, at etterspørselen etter diverse tjenester er større enn hva som er mulig å levere og at målene for etaten bakkebyråkraten jobber i, er tvetydige, vage og problematiserende. Videre er det omtrent umulig å måle innsatsen som legges inn for å nå målet og innbyggerne bakkebyråkratene jobber med har heller ikke valgt situasjonen de er i selv – en elev kan for eksempel ikke velge vekk det å være elev. Alt dette, samtidig med at tiden er knapp og at tilgangen på informasjon er begrenset, gjør bakkebyråkrats hverdag langt fra optimal (2010, s. 28-44). Likevel må bakkebyråkraten finne balansegangen mellom systemet og innbyggeren, i en setting der bakkebyråkraten oftest kan utføre jobben sin uten særlig grad av overvåking og kontroll (Lipsky, 2010, s. 50). Lærere får sjelden besøk av rektor i sitt klasserom. Denne «friheten»

bidrar i seg selv til den utfordringen som ligger i at det er vanskelig å måle innsatsen til bakkebyråkraten. Lipsky (2010, s. 237) oppsummerer bakkebyråkratiet ved å si at det til slutt kommer an på relasjonen mellom byråkraten og innbyggeren i hvert eneste møte dem imellom. I dette møtet står bakkebyråkraten alltid overfor den samme utfordringen, å balansere respekten for den enkelte med alle overordnede mål.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg etablert en teoretisk ramme for drøftingen som kommer i kapittel seks. Den har tre perspektiv; organisasjonslæring, profesjons og byråkrati. Mitt utgangspunkt for organisasjonslæring er Argyris & Schöns (1996) forståelse av hvordan læring foregår i organisasjoner ut fra begrepene enkelkretslæring, dobbelkretslæring og handlingsteori, og at dobbelkretslæring er krevende men nødvendig for at læring skal foregå. I læringsprosessen, om det gjelder kollektiv eller individuell læring, er refleksjon essensielt, og jeg har tatt med Schöns (1997) forståelse om refleksjon på bakgrunn av praksis. En teoretisk tilnærming til organisasjonslæring må nødvendigvis ses på i lys av Senge (2006), og hans modell for systemisk tekning. Det store potensialet for vekst og utvikling i en organisasjon, ligger i og mellom menneskene i organisasjonen. Det handler blant annet om samarbeid, noe også Sennett (2012) vektlegger. Han løfter i den sammenheng fram dialogferdighetene man må inneha for et produktivt samarbeid. Dette henger sammen med hvordan man kan etablere en god læringskultur, noe Irgens` (2010) modell synliggjør. Det er av stor betydning for et kollegium å bruke tid i rommet for kollektiv utvikling. Den gode læringskulturen i en organisasjon handler også om ledelse, hvor Robinson (2014) vektlegger det relasjonelle. Når det gjelder profesjonsteori, har jeg inkludert teori som sier noe om profesjonsutvikling fra et kollektivt perspektiv heller enn et individuelt, noe både Irgens (2007) og Helstad (2014) understreker. Lipskys (2010) teori om bakkebyråkratiet løfter fram mulige dilemma for læreren og peker på skjønnsutøvelsens betydning. Til sammen blir disse perspektivene sentrale i drøftingen for å belyse hvordan lærere tolker kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap generelt og på sin egen arbeidsplass.

4 Metode³

Mitt forskningsprosjekt hører hjemme i samfunnsvitenskapen. All vitenskapelig forskning fordrer forskningsmetoder, og hva man ønsker å forske på og studere vil få betydning for hvilket design og hvilken metode som velges. Bukve (2016, s. 11) beskriver et forskningsdesign som en plan eller en framgangsmåte for et forskningsprosjekt, med to sentrale element: Man må presisere formål med prosjektet og man må avgjøre hvordan man vil gå fram for å nå målet.

4.1 Problemstilling

For å avklare formålet med et forskningsprosjekt, må man ta utgangspunkt i de spørsmålene eller problemformuleringene som reises (Bukve, 2016, s. 81). Er man ute etter å sette en teori på prøve for å sjekke holdbarheten? Er målet å utvikle ny teori som på mer tilfredsstillende måter kan forklare fenomen og sammenhenger? Bukve (2016, s. 81) stiller videre spørsmål om formålet heller kan beskrives ved at man ønsker å bruke etablert teori som verktøy for å forstå og forklare det man studerer eller er formålet å klargjøre vilkårene for målrettet forandring av samfunnsforhold. Problemstillingen for mitt forskningsprosjekt er:

Hvordan tolker lærere begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen?
Hvordan opplever lærerne vilkårene for kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

Med utgangspunkt i problemstillingen, utformet jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår og oppfatter lærere kunnskapsutvikling?

Hvordan forstår og oppfatter lærere profesjonsfellesskap?

Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

³ Noe av teksten i avsnittene 4.1 - 4.3 er omarbeidet fra eksamensoppgaven min i emnekode ME6-501, Forskningsdesign og metode. Dette var et forberedende arbeid til masteroppgaven i organisasjon og leing.

Dette ønsker jeg å analysere og drøfte og dermed forsøke å forstå ved å bruke teori som verktøy. Formålet med mitt forskningsprosjekt kan dermed beskrives ved at jeg ønsker å bruke etablert teori for å forstå og forklare det jeg studerer – læreres tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap.

4.2 Forskningsdesign

Problemstillingen min tar utgangspunkt i temaer jeg er opptatt av. De viktigste ordene i opplæringsloven er for meg selve samfunnsmandatet, at formålet med opplæringen er at elever skal kunne mestre livene sine (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I overordnet del av Fagfornyelsen beskrives det hvordan skolen skal bidra til dette, ved å være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3,5).

I følge Thagaard (2018, s. 45) gir problemstillingen retningslinjer for hvordan man utformer et prosjekt eller et forskningsdesign. Problemstillingen tar utgangspunkt i interesserer, teori og tidligere forskning, mens man i utformingen av design må stille spørsmål om hva som kan være et hensiktsmessig utvalg for ens studie, hvilke metoder som egner seg best og hvordan man skal legge opp analysen. Thagaard beskriver videre et prosjektdesign som en beskrivelse av valg av metode og hvilket utvalg- og analyseopplegg som er relevant for problemstillingen. Man må forsikre seg om at man planlegger noe som er gjennomførbart. Designet er altså en plan eller en skisse for hvordan man legger opp et forskningsprosjekt. Hvordan tenker forskeren å utføre prosjektet? Hva skal undersøkes? Hvem er aktuelle deltakere? Hvor skal undersøkelsen utføres? Hvordan skal undersøkelsen utføres? Oppsummert kan man si at et design beskriver undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard, 2018, s. 50). Jeg gjør rede for hvordan jeg tenker å utføre prosjektet i de neste avsnittene i dette kapitlet.

4.3 Forskningsmetode

Når både formål og design er avklart, må man tenke datainnsamling og empirisk framgangsmåte. Hvilken metode egner seg for forskningsprosjektet? Kvalitativ metode (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 10) brukes hvis man ønsker å se verden fra perspektivet til

de man studerer og deretter analysere mening og fortolkning. Järvinen & Mik-Meyer beskriver kvalitativ forskning som forskning der man undersøker hvordan mening blir skapt, forhandlet, opprettholdt eller forandret i spesifikke kontekster. Kvalitativ forskning har som formål å analysere mening og fortolkning (2017, s. 10). Thagaard (2018, s. 11) beskriver kvalitative metoder som metoder der livet studeres fra innsiden og at en kvalitativ tilnærming gjør at man kan oppnå en forståelse for sosiale fenomen. Der man ønsker å analysere mening og fortolkning vil det være naturlig med kvalitativ forskning. Thagaard beskriver videre hvordan kvalitative studier kjennetegnes ved fleksibilitet i metodeopplegg, der et prosjekt kan endres underveis hvis nødvendig. Kvalitative studier baserer seg også på et subjekt-subjekt - forhold mellom den som forsker og de som studeres, og kontakten disse imellom er viktig fordi den har betydning for hvordan data utvikles (2018, s. 16). Järvinen & Mik-Meyer (2017, s. 11) beskriver noe av det samme i sin tilnærming til begrepet abduksjon. Abduksjon er en beskrivelse av en analysetilgang der man veksler mellom empiridrevne fortolkninger og begrepsutvikling forankret i teori. Empirien får innflytelse på valg av teori, samtidig som teori hjelper i tolkningen og perspektivene på empiriske funn.

Med utgangspunkt i min problemstilling om hvordan lærere tolker kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen og hvordan de opplever vilkårene for det samme på egen skole, tenker jeg at mitt forskningsprosjekt fordrer kvalitativ metode. Jeg ønsker svar på spørsmål om læreres skolehverdag ut fra deres tolkninger og meninger i en spesifikk skolekontekst.

Kvalitative metoder deles inn i ulike kategorier, der intervju er en av dem. Intervju er ifølge Thagaard (2018, s. 89) den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Man får via intervjuet fyldig og omfattende kunnskap om menneskers opplevelse omkring det temaet de intervjues om, og får vite noe om synspunkt og perspektiv. Intervjuet gir et særlig godt grunnlag for innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Sagt på en annen måte, den kvalitative metoden intervju gir innsikt i intervjuobjektets opplevelse, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 12-13). Kvale & Brinkmann (2018, s. 20) forklarer det kvalitative forskningsintervjuet som en metode der man søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er målet.

Når målet for mitt prosjekt er å undersøke læreres tolkning av læring og kunnskapsutvikling, tenker jeg at intervju som metode vil være en fornuftig tilnærming. Jeg tenker at jeg ved intervju vil kunne få kunnskap om hvordan lærere opplever sin situasjon og få nettopp det

som Thagaard beskriver som et særlig godt grunnlag for å få innsikt i erfaringer, tanker og følelser (2018, s. 89).

4.4 Vitenskapelig grunnlag – Hermeneutikk og Fenomenologi

Utgangspunktet for den forståelse man utvikler i forskningen, henger sammen med hvilken vitenskapsteoretisk forankring man har, og hva man søker informasjon om (Thagaard, 2018, s. 33). Bukve (2016, s. 68) beskriver hermeneutisk forskningslogikk som innrettet mot det spesielle ved å forske på samfunn og mennesker og at den handler om å tolke sosiale fenomen. Mennesker knytter mening til handlingene og ytringene sine, og hvis handlingene skal framstå som meningsfulle må de ses i lys av den konteksten som gir aktørene grunner til å handle som de gjør. Thagaard (2018, s. 37) beskriver det samme ved å si at hermeneutikken framhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det man først får øye på. De finnes ikke en egentlig sannhet, fenomener kan tolkes på flere nivåer. Prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng man studerer og er en del av, er et viktig prinsipp i hermeneutikken. Thagaard viser videre til Geertz' «tykke» og «tynne» beskrivelser (1973). En «tynn» beskrivelse er en gjengivelse av en observasjon, mens en «tykk» beskrivelse inkluderer et meningsaspekt, hva den personen som studeres kan ha ment med sine handlinger og utsagn. Når så man i forskningssammenheng tolker en virkelighet som allerede er tolket av de personene man studerer, sier Thagaard (2018, s. 38) at dette innebærer en dobbel hermeneutikk. Forskeren og forskningspersonene deltar i den samme virkeligheten, forskeren skal tolke det som allerede er tolket av forskningspersonene.

Mitt prosjekt handler om hvordan lærere knytter mening til handlingene og ytringene sine, i lys av den skolekonteksten de står i. Min forskning skal søke å si noe om hva disse lærerne kan ha ment i sin beskrivelse av egne handlinger, oppfatninger og ytringer, altså det som Thagaard (2018, s. 38) refererer til som en dobbel hermeneutikk. Kvale & Brinkmann (2018, s. 268) sier dessuten at ved intervju som metode er det viktig å være klar over egne forutsetninger om temaet man forsker på, og også ens egen forforståelse. Man må lytte nøye til den som blir intervjuet og være åpen og følsom for nyanser i det som fortelles. Jeg vil naturligvis ha med meg inn i intervjuene en oppfatning av hvordan kunnskapsutvikling og læring foregår i skolen, da jeg har erfaring både som lærer og som skoleleder. Dette må ikke

være til hinder i intervjusituasjonen, heller ikke i analysen. På bakgrunn av dette tenker jeg at mitt prosjekt har hermeneutikken som sitt vitenskapsteoretiske grunnlag.

Formålet i hermeneutikken er altså å forstå den menneskelige erfaring og handling. Dette beskrives også som formålet med fenomenologi, der fokuset er hvordan verden framstår for den enkelte (Egholm, 2014, s. 104). Kvale & Brinkmann (2018, s. 45) beskriver fenomenologi ut fra interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver og en beskrivelse av verden slik den oppleves av aktørene selv. Mitt prosjekt handler om læreres egne beskrivelser av fenomen knyttet til egen profesjon slik de selv opplever den, og man kan dermed si at prosjektet har en fenomenologisk tilnærming.

4.5 Datainnsamling

I fortsettelsen vil jeg redegjøre for forberedelsene og gjennomføringen av datainnsamlingen, og også si noe om hvordan jeg har forsøkt å analysere datamaterialet jeg fikk. Dette vil inkludere noe om validitet og reliabilitet, og dessuten noe om viktige etiske spørsmål knyttet til datainnsamlingen og analysen.

4.5.1 Utvalg og rekruttering

Hva er viktig for datainnsamling? Det avgjørende er at man samler inn data som er relevante for det fenomenet som det skal settes søkelys på. Ved innsamling av kvalitative data, må man foreta et strategisk utvalg for å prøve å sikre at utvalget er teoretisk representativt for det man skal undersøke (Bukve, 2016, s. 198). Thagaard (2018, s. 54) peker på at strategisk utvelgelse er basert på et systematisk valg av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.

Hvilke personer ville så representere et strategisk utvalg for mitt prosjekt, altså ha egenskaper eller kvalifikasjoner regnet som strategiske sett i lys av min problemstilling om kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet? Mitt strategiske utvalg ble å finne intervjupersoner som gjennom sitt daglige arbeid i videregående opplæring kunne bidra til å belyse min problemstilling. I forkant tenkte jeg at disse intervjupersonene kunne være lærere

med mye eller lite erfaring, lærere med spesifikke funksjoner knyttet til sitt arbeid eller ikke og lærere av begge kjønn. Det avgjørende ville være at de jobbet etter samme nasjonale og regionale styringsdokumenter, og naturligvis at de ikke jobbet ved samme skole som meg selv. Egne kolleger kjenner man på en mer personlig måte enn kolleger fra andre skoler. Thagaard (2018, s. 113) viser til den respekten forskeren må ha overfor de som intervjues, og peker på faren ved at intervjupersonen kan gi svært nær og personlig informasjon. Kanskje ledes intervjupersonen til å gi informasjon vedkommende vil angre på i ettertid. Jeg ønsket ikke på noen som helst måte å bidra til at intervjupersoner endte med å være mer åpne enn det de egentlig ville – fordi de kjente meg som kollega – og valgte derfor å henvende meg til lærere ved andre skoler.

Den fylkeskommunen jeg er ansatt i, er delt inn i ulike regioner. I min egen region har det foregått arbeid og samarbeid om profesjonsutvikling og om Fagfornyelsen over lang tid. Her har de yrkesfaglige skolene i regionen samarbeidet tett, både på ledernivå og på lærernivå. Jeg henvendte meg derfor til de yrkesfaglige skolene i min region. Jeg antok at mitt strategiske utvalg ville finnes blant lærerne ved disse skolene, da de ville ha erfaring med og tanker om kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap. Jeg visste fra før at disse temaene hadde vært behandlet systematisk ved disse skolene og øynet mulighet for å komme i kontakt med lærere som hadde noe de ønsket å formidle om nettopp kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap.

Hvordan gikk jeg så fram for å rekruttere intervjupersoner til et strategisk utvalg i passe størrelse? Thagaard (2018, s. 56) peker på at det kan være hensiktsmessig å rette en formell henvendelse innenfor en setting som er strategisk for å rekruttere deltakere til et forskningsprosjekt. Et annet spørsmål man må ta stilling til, er når antall intervjupersoner er mange nok, altså når utvalget er stort nok. Thagaard (2018, s. 59) påpeker at dette spørsmålet må vurderes etter hvor godt vi mener at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. Ved kvalitativ tilnærming har man intensive og dyperegående analyser, og dette sett i forhold til analytiske mål for et prosjekt vil få konsekvenser for utvalgets utforming og størrelse. En kvalitativ analyse vil være både tid- og ressurskrevende, og en retningslinje kan derfor være at omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser.

Uten å vite om jeg ville lykkes med å rekruttere etter planen min, sendte jeg først en formell henvendelse til de aktuelle skolenes rektorer. I denne redegjorde jeg for egen bakgrunn og utdanningsprosjekt, jeg la fram i korte trekk hva jeg ønsket å forske på, utvikling av kunnskap i et profesjonsfelleskap sett fra læreren øyne, og stilte deretter spørsmål om det var i orden at

jeg kunne henvende meg direkte til alle lærerne ved de ulike skolene, uten at rektor selv trengte å be noen i sitt personale om å stille som intervjupersoner. Jeg ønsket nemlig et utvalg av intervjupersoner som selv valgte å bli med på prosjektet, ut fra egne tanker og erfaringer omkring min problemstilling. Thagaard (2018, s. 56) kaller dette tilgjengelighetsutvalg. Det er når rekruttering av deltakere er basert på selvseleksjon. Dette utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen. Fremgangsmåten for å velge ut deltakere er da at de er tilgjengelige for forskeren. Thagaard peker videre på at det er en tendens at slike utvalg vil være representert av personer som er fortrolige med forskning og som ikke har noe imot at deres situasjon blir studert. Det er vanlig at personer med høyere utdanning er mer villige til å delta i kvalitative studier enn personer med lite utdanning, da de med høy utdanning ofte er vant med å reflektere over egen livssituasjon (2018, s. 57).

Samtlige rektorer gav klarsignal til at jeg kunne henvende meg direkte til lærerne på skolene, og jeg sendte derfor brev i form av e-post til samtlige lærere i undervisningsstillinger ved de aktuelle skolene. De over 200 lærerne som fikk e-post av meg, fikk forespørsel om de kunne tenke seg å være intervjupersoner i prosjektet mitt, og en nærmere beskrivelse av hva jeg var ute etter, var vedlagt e-posten. 12 lærere fra de ulike skolene responderte, og jeg valgte ut åtte av disse – basert på det som allerede er sagt om strategisk utvalg. De som ble valgt vekk var de med to til tre års ansiennitet fra skoleverket. Nyutdannede har ofte hovedfokus på relasjon til elevene sine (Dahl & Schele, 2018), mens lærere med lengre ansiennitet gjerne vil ha større kapasitet til å reflektere rundt pedagogisk utviklingsarbeid. Det ble poengtert at det var frivillig å delta i prosjektet, og det ble hentet inn skriftlig samtykke i forkant (vedlegg 2). Rektorene ved de tre skolene godkjente innhenting av data. Dette prosjektet tar for seg læreres forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap, og henter derfor ikke inn personsensitive data. Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 3).

4.5.2 Intervjuguide og prøveintervju

Ved utforming av et intervju er det karakteristisk for et kvalitativt intervju å ha semistrukturert tilnærming. Det innebærer at temaene for prosjektet er i hovedsak fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet. Det blir som en samtale som

styres av de temaene man ønsker belyst, men som også får fram kunnskap om de temaene som intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Thagaard påpeker videre at en intervjuguide må utformes slik at man både stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at man samtidig kan være fleksibel overfor intervjupersonens utsagn. Hovedstrukturen må bestå av de spørsmålene som er dekkende for de sentrale temaene i undersøkelsen der de viktigste spørsmålene må være rettet mot intervjupersonens erfaringer og synspunkter omkring de sentrale temaene. Oppfølgingsspørsmål brukes for å oppfordre til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer, de er egnet i oppmuntringsøyemed (2018, s. 95). De gode spørsmålene i en intervjuguide er de åpne spørsmålene, de som oppmuntrer intervjupersonen til å fortelle. Ledende spørsmål begrenser svaralternativene og man kan bidra til at intervjupersonen oppfatter spørsmålene på måter som gjør at man svarer i en bestemt retning. Man bør derfor unngå ledende spørsmål (Thagaard, 2018, s. 97).

Mine intervju ble planlagt gjennomført som semistrukturerte intervju, og intervjuguiden (vedlegg 1) ble utformet rundt de tre forskningsspørsmålene i tilknytning til problemstillingen. Hvert forskningsspørsmål ble konkretisert i 8-10 hovedspørsmål, der alle spørsmålene tok utgangspunkt i hovedtema - eksempelvis profesjon, handlingsrom og autonomi. Jeg hadde også oppfølgingsspørsmål utformet via eksempler og konkrete, i tilfelle det skulle bli nødvendig.

Som en forberedelse til de reelle intervjuene, gjennomførte jeg to prøveintervju med kolleger på egen arbeidsplass. Rent praktisk for å teste ut hvordan opptak med diktafon fungerte, og evt. øve på tekniske utfordringer hvis de skulle dukke opp. Det var likevel viktigere å få tilbakemeldinger fra kolleger om min opptreden som moderator, hadde jeg en inviterende måte å stille spørsmål på eller begrenset jeg responsen? Til slutt var naturligvis ønsket å få tilbakemeldinger på om intervjuguiden fungerte. Traff spørsmålene? Var de åpne nok?

Det var nyttig å gjennomføre prøveintervju. Jeg fikk mot til å tro at min opptreden kunne få fram ekte og ærlige svar hos de kommende intervjupersonene. De to kollegene mine hadde dessuten ulik tilnærming til mine spørsmål. Det hjalp til med å formulere spørsmålene på en tydeligere måte sånn at alle intervjupersonene kunne få mulighet til å utdype sine resonnement.

4.5.3 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte undersøkelsen i løpet av tre uker høsten 2020. Det gav meg tid nok mellom hvert intervju til å lytte på hvert enkelt opptak, for å sjekke ut om min intervjustemme tok for stor eller liten plass og evt. justere. Jeg tok opp intervjuene ved hjelp av en dikteringsmaskin for innspilling og avspilling av lyd, en diktafon. Jeg tok ikke notater i selve intervjuet, men tida mellom hvert intervju gav meg mulighet for både å notere og å gjøre en første analyse. Thagaard (2018, s. 112) skriver om hva det å ta notater undervegs i et intervju gjør med situasjonen. Omfanget av data reduseres og det er distraherende, både for den som intervjuer og den som intervjues. Det er vanskelig å få med seg nøyaktig hva som blir sagt hvis man samtidig skal notere. Dessuten fører notatskriving til at man får mindre personlig kontakt med den man intervjuer og man klarer heller ikke å observere intervjupersonenes reaksjoner og kroppsspråk på samme måte som hvis man har fullt fokus på kun å lytte (Thagaard, 2018, s. 113). På bakgrunn av dette gjennomførte jeg intervjuene med fullt fokus på intervjupersonenes ord og kroppsspråk.

Tidsrammen for hvert intervju var tre kvarter. Dette var basert på tidligere studenters anbefalinger om passe lengde på et semistrukturert intervju med en intervjuperson. Tidsrammen var passe til å få informasjon om de ulike temaene, men det var variasjon i hvilken grad jeg trengte å bruke oppfølgingsspørsmål eller ikke. Ingen av intervjupersonene var tilbakeholdne under intervjuet, de få gangene det ikke kom svar på mine spørsmål umiddelbart fungerte oppfølgingsspørsmålene hensiktsmessig, de fikk intervjupersonen i gang igjen.

De ulike intervjuene bar alle preg av godt humør, intervjupersonene både smilte og lo og samtalen mellom intervjupersonen og meg var ledig og lett. Intervjupersonene formidlet sine refleksjoner og erfaringer både på godt og vondt. Jeg oppfattet dem til å tørre å formidle både begeistring og kritikk om egen arbeidsplass og vilkårene for yrkesutøvelse, jeg oppfattet ingen av dem til å nøle eller holde tilbake noe av det de hadde på hjertet.

Jeg var både i forkant og undervegs bevisst på at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål, og prøvde å ha dette som en rettesnor gjennom hele situasjonen. Noen ganger stoppet jeg opp for å oppsummere det som var sagt, da med mulighet for intervjupersonen til å korrigere eller supplere. Alt i alt opplevde jeg at alle intervjuene gav meg utfyllende informasjon om det jeg søkte svar på og at intervjupersonenes bidro til å kunne belyse min problemstilling.

4.5.4 Transkripsjon

Transkripsjon er ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s. 204) den prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Et lydopptak av et intervju innebærer en abstraksjon fra intervjupersonens fysiske tilstedeværelse. Intervjupersonenes kroppsspråk og gester er ikke synlige i lydopptaket. Transkripsjonen innebærer ytterligere abstraksjon ved at både stemmeleie og intonasjon går tapt og blir dermed svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Man endrer form, og man får en konstruksjon som kanskje ikke er dekkende for den muntlige samtalen som fant sted mellom intervjuer og intervjuperson (2018, s. 205).

Dette til tross, en intervjusamtale må endre form fra muntlig til skriftlig for bedre å kunne egne seg for analyse. Det må foretas noen valg omkring tid og ressurser, hvem som skal transkribere og hvilken prosedyre man velger (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 207).

Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv, jeg transkriberte dem i sin helhet og jeg skreiv på bokmål. Jeg anonymiserte alle referanser til kolleger og navngitte arbeidsplasser ved å erstatte navn med pronomen og navngitte arbeidsplasser med «arbeidsplassen min» eller «skolen min». Jeg brukte standardisert bokmål, for å ikke røpe noen med typiske dialektuttrykk. Da innholdet i intervjuene var det viktigste, valgte jeg en begrenset transkripsjon for alle former for kroppsspråk, intonasjon ol. Men, jeg satte inn parenteser etter utsagn og fylte disse med stikkord som *latter*, *trakk pusten*, hm eller ... – som uttrykk for nøling.

Jeg satte navn på transkripsjonene ved å gi dem nummer fra L1 til L8 (lærer 1- lærer 8).

4.5.5 Analyse av data

Det neste steget i et forskningsarbeid, er å analysere det materialet man har. Hvordan analyserer man? Kvale & Brinkmann, 2018, s. 217) sier kort og godt: «Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite?» Hovedformålet med min analyse er å forsøke å finne ut av hvordan lærerne jeg intervjuet, tolker de spørsmålene jeg reiser i problemstillingen. Kvale & Brinkmann (2018, s.218) påpeker at selv om intervjuene naturlig nok blir transkribert, er ikke transkripsjonen det samme som det reelle intervjuet. Intervjuet er

en levende samtale, der det ble viktig for meg å ha i bakhodet et av Kvale & Brinkmanns (2018, s 219) forslag til spørsmål som kan stilles: «Hvordan kan jeg fortsette dialogen med teksten som jeg har forfattet i fellesskap med intervjupersonen min?» Analyseprosessen ble dermed en sammensetning av forarbeid, selve intervjusamtalen, transkripsjonen og notatene mine. Jeg hørte gjennom intervjuene flere ganger, og gjorde stadig nye notater.

Kvale & Brinkmann (2018, s. 243) advarer å jakte på den «egentlige meningen» i et intervju, da spørsmålet medfører en tro på at det går an å finne en objektiv mening. Det er heller tolkningen som spiller en rolle. Likevel måtte jeg begynne tolknings- og analysearbeidet et sted for å prøve å skaffe meg en oversikt. Denne oversikten tok form ved at jeg foretok en form for kategorisering av de transkriberte intervjuene. Kvale & Brinkmann (2018, s. 230) kaller dette en meningskonsentrering og videre en meningsfortetting. En meningsfortetting er en form for forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Det intervjupersonen sier, søkes gjengitt med færre ord. Jeg foretok en meningsfortetting ved å gå grundig gjennom hvert intervju ved å bruke spørsmålene i intervjuguiden som utgangspunkt. Jeg brukte ulike farger for å markere tekst i selve transkripsjonsteksten, med formål å kategorisere. Da jeg begynte arbeidet med å formulere en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser, trådte de egentlige kategoriene i materialet fram. Kategoriene hentet jeg fra pedagogisk litteratur og fra styringsdokumenter for skoleverket, og de var alle knyttet til problemstillingen for prosjektet. Eksempler er her begrepene *profesjonsfellesskap*, *skolen som lærende organisasjon* og *handlingsrom*. Kvale & Brinkmann (2018, s. 232) beskriver dette som å prøve å uttrykke temaet som dominerer det intervjupersonen har uttrykt sin mening om. Det omtaler dette som «meningsenhet». Tema og «meningsenhet» ble satt opp i et skjema, og i dette skjemaet satte jeg også inn sitater jeg mener utdyper meningsfortettingen. Sitatene får også plass i empirien, da jeg opplever at de er med på å belyse spørsmålene stilt i problemformuleringen. I det videre arbeidet med analysen, fant jeg det viktig å minne meg selv om det som tidligere er nevnt som et viktig prinsipp i hermeneutikken – nemlig at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng man studerer og er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Min analyse og tolkning handler derfor om de åtte intervjuene og det disse åtte lærerne forteller. Jeg kan på ingen måte generalisere ut over dette. Et annet aspektet som også er tatt med, er den doble hermeneutikken som Thagaard (2018, s. 38) skriver om. Jeg gjengir ikke bare en observasjon eller en nedtegnelse av noe jeg har hørt – en «tynn» beskrivelse, men jeg inkluderer et meningsaspekt. Hva kan intervjupersonen ha ment med sine uttalelser? Dette er «tykke» beskrivelser. Til sammen deltar både intervjupersonen og forskeren i en virkelighet

der intervjupersonen først tolker det som det stilles spørsmål om, og så tolker forskeren det som intervjupersonen sier etterpå. Kombinasjonen av mine fortellinger og direkte sitat fra intervjupersonene håper jeg illustrerer dette. For å synliggjøre analysen på en måte som kunne bidra til å drøfte funn i lys av teori, oppsummerte jeg alle funn i en tabell.

4.6 Datakvalitet (validitet, reliabilitet og etiske vurderinger)

Hvordan kan man sikre at man har transkribert et intervju «rett»? Hvordan kan man vite at man har trukket slutninger i tråd med datamaterialet? Hvordan få klarhet i om det er samsvar mellom teoretisk modell og mønster i innsamlet materiale? Hvordan avgjøre om en undersøkelse er pålitelig (Bukve, 2016, s. 99)? Dette handler om hvordan man kan vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning, det handler om reliabilitet og validitet.

4.6.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til, det handler om hvordan vi tolker resultatene (Thagaard, 2018, s. 181). Man må ha et kritisk forhold til det man baserer sine tolkninger på ved å stille spørsmål om de tolkninger man kommer fram til, er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert. Validiteten kan styrkes ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen, for eksempel ved å la en utenforstående spille djevelens advokat (2018, s. 181 og 189). Thagaard peker videre på at validiteten til et prosjekt kan styrkes ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet. Dette betyr at man beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene og dessuten viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene man har kommet fram til (2018, s. 189). Kvale & Brinkmann (2018, s. 276) beskriver validitet i samfunnsvitenskapen til å dreie seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I mitt prosjekt blir da spørsmålet om datamaterialet har relevans i forhold til problemstillingen.

Jeg har forsøkt å vektlegge en utforming av mitt prosjekt som har relevans for problemstillingen, helt fra forskningsspørsmål til intervjuguide, gjennomføring, analyse og til slutt drøfting. Jeg har forsøkt å begrunne valg tatt undervegs og jeg har hele tiden hatt tett og god dialog med veileder for å kunne justere med tanke på å styrke validiteten til prosjektet.

Gjennom analysearbeidet mener jeg å kunne vise til funn som har relevans for problemstillingen, funnene handler om læreres tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap og vilkårene for en optimal utvikling av disse.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, det handler om å gjøre rede for hvordan man utvikler data. Reliabilitet handler om hvorvidt forskning er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabiliteten kan styrkes på flere vis, eksempelvis ved at man gjør forskningsprosessen transparent ved å la utenforstående vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 181 og 188). Thagaard sier videre at reliabilitet i utgangspunktet refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet fram til det samme resultatet (2018, s. 187).

Jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer i mitt prosjekt, altså intervjuer med en fleksibel struktur hvor intervjuet nærmest er en samtale mellom forsker og intervjuperson. Intervjuene har blitt styrt både av tema som intervjuer ønsker å ta opp, men like mye av tema som intervjupersonen tar opp i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). En annen forsker som hadde anvendt samme metode på de samme intervjupersonene, ville nok ikke kommet fram til nøyaktig samme resultat, da intervjusamtalen naturligvis preges av den som intervjuer i samspill med de som intervjues. Dette kan svekke min pålitelighet som forsker. For å søke å styrke reliabiliteten, håper jeg derfor at jeg lykkes i å beskrive forskningsprosessen på en så transparent måte at det er mulig å vurdere prosessen.

Reliabilitet henger også sammen med hvilke spørsmål som stilles i intervjuet. Kvale & Brinkmann (2018, s 201), poengterer virkningen av ledende spørsmål, ved å peke på at ledende spørsmål ikke alltid reduserer reliabiliteten. De påpeker at ledende spørsmål kan anvendes for å verifisere intervjuerens fortolkninger. Det kan være viktig å erkjenne at et ledende spørsmål kan ha en virkning og at et ledende spørsmål brukes for å gjøre forskningsspørsmålene tydeligere. Samtidig påpeker Kvale & Brinkmann (2018, s 201) at det er et faktum at forskeren kan påvirke intervjupersonens svar. Jeg har etter beste evne prøvd å stille åpne spørsmål og deretter lytte til intervjupersonenes svar for å ha oppmerksomheten på deres synspunkt. I de tilfellene der jeg har stilt oppfølgingsspørsmål, har dette ikke vært ledende spørsmål i betydningen styrende for å ta kontroll over samtalen, men ledende på den

måten Kvale & Brinkmann forklarer det. Jeg har stilt oppfølgingsspørsmål for å sjekke ut om jeg har forstått det som intervjupersonen ønsket å formidle. Dette, sammen med bruk av lydopptak og det at jeg transkriberte intervjuene i sin helhet – slik at det ble enklere å se hvor jeg stilte oppfølgingsspørsmål – tenker jeg er med på å styrke prosjektets reliabilitet.

4.6.3 Ethiske vurderinger

En seriøs tilnærming til et forskningsprosjekt må inneholde etiske vurderinger. Thagaard (2018, s. 20) peker på ansvarligheten forskere må utvise ved å forholde seg til etiske prinsipper både internt i forskningsmiljøene og i relasjonen til omgivelsene. Som forsker skal man utvise redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultater presenteres. Det grunnleggende prinsippet om ikke å plagiere andres tekster, men at man refererer til andres arbeid ved å oppgi kilder har jeg etter beste evne prøvd å overholde gjennom hele oppgaven.

Å bruke intervju som metode og deretter påfølgende transkripsjon, medfører også en rekke etiske spørsmål. Det er viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene, da det kanskje blir tatt opp følsomme emner i intervjusituasjonen. Det er derfor nødvendig å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, for deretter å slette dem når det ikke lenger er bruk for dem (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). Jeg brukte diktafon i forbindelsene med intervjuene, og har lagret både opptak og transkripsjon trygt. Både opptak og transkripsjon blir slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet er også meldt inn til NDS (Norsk Senter for Forskningsdata – vedlegg 3), da lydopptak av personers stemme er å regne for en personopplysning og gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

Håndtering av personopplysninger fordrer informert samtykke. Utgangspunktet ved intervju er at intervjupersonene har gitt sitt informerte samtykke til å delta. Det er likevel umulig å si hvor mye vi kan informere om i forkant av et intervju. Data utvikles i selve intervjusituasjonen, basert på både det som sies, kroppsspråk og forskers vurdering av selve situasjonen (Thaggard, 2018, s. 113). Alle intervjupersonene i mitt prosjekt fikk et informasjonsskriv i forkant (vedlegg 2). Dette redegjorde for hva det innebar å delta, og alle deltakerne gav skriftlig samtykke ved å signere informasjonsskrivet før gjennomføring av intervjuet. Den enkelte var informert om muligheten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen.

Kravet om konfidensialitet henger sammen med at mulige følsomme emner blir tatt opp i intervjusituasjonen. Det henger også sammen med at deltakelse i forskningsprosjekt ikke skal bidra til å skade deltakerne. Man må vedlikeholde tilliten til intervjupersonene, og samtidig ikke utnytte tilliten slik at intervjupersonene opptrer mer åpent enn hva de egentlig vil (Thagaard, 2018, s. 113). Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til. Intervjusituasjonene bar preg av intervjupersoner som var svært åpne og som noen ganger valgte å sette saker «på spissen» for å få fram sine poeng. I kapitlet om empiri har jeg valgt å inkludere sitater som underbygger temaene, men utelatt den type sitater som kunne vært belastende for en intervjuperson.

Samlet sett forteller dette meg noe om hvilken holdning jeg må ta med meg inn i mitt arbeid. Der er viktig å reflektere rundt etiske spørsmål. Jeg må være åpen om hvordan jeg utvikler data og jeg må ivareta de jeg intervjuer ved å bl.a. passe på at anonymiteten ivaretas. Jeg må etterstrebe en analyse og drøfting som fremstår som gyldig og troverdig.

5 Presentasjon av empiri

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra de åtte intervjuene jeg har gjennomført. Intervjupersonene representerer tre ulike yrkesfaglige skoler i én region i samme fylkeskommune. Innspillene og synspunktene fra intervjupersonene er nært knyttet til problemstillingen i oppgaven og til forskningsspørsmålene. I presentasjonen av funnene vil jeg søke å belyse problemstilling og forskningsspørsmål i størst mulig grad ut fra de innspillene som intervjupersonene har bidradd med. Analyse og drøfting kommer i eget kapittel.

Samtlige intervjupersoner er utøvende lærere, med ulik utdanning og erfaringsbakgrunn, noe lærerne redegjorde for i oppstarten av intervjuet. Lærerne blir presentert som Lærer 1 (L1), lærer 2 (L2) osv., helt til lærer 8 (L8).

Tabell 1 viser utvalget av intervjupersoner:

Lærer	Utdannelse	Erfaring fra skolesektor
1	Lektor, programfag	27 år – 11 av disse i videregående skole
2	Lektor, fellesfag	19 år – 2 av disse i videregående skole
3	Adjunkt m/tilleggsutdanning, fellesfag	28 år – 18 av disse i videregående skole
4	Yrkesfaglærer	15 år – alle i videregående skole
5	Lektor, fellesfag	17 år – 15 av disse i videregående skole
6	Yrkesfaglærer	14 år – alle i videregående skole
7	Yrkesfaglærer	10 år – 6 av disse i videregående skole
8	Yrkesfaglærer m/tilleggsutdanning i fellesfag	16 år – alle i videregående skole

Problemstilling og forskningsspørsmål for prosjektet er det gjort rede for både innledningsvis og i kapitlet om metode. Empirien det redegjøres for i dette kapitlet er strukturert rundt forskningsspørsmålene, og en gjentakelse av disse vil derfor være passende:

Hvordan forstår og oppfatter lærere kunnskapsutvikling?

Hvordan forstår og oppfatter lærere profesjonsfellesskap?

Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

5.2 Hvordan forstår og oppfatter lærere kunnskapsutvikling?

Kunnskapsutvikling er et innholdsmettet ord. I en skole er det mest framtrædende å tenke at kunnskapsutvikling handler om elevenes læring, noe alle lærerne umiddelbart forteller om. Noen direkte og andre indirekte ved å peke på at egen kunnskapsutvikling uansett handler om å legge til rette for de beste vilkårene for elevenes læring. Ved å spisse samtalen i retning av kunnskapsutvikling på kolleganivå, kommer det tydeligere fram hva lærerne legger i begrepet, både rent innholdsmessig og ikke minst hvilke vilkår som har betydning for kunnskapsutviklingen på den enkelte skole.

Lærerne forstår og oppfatter kunnskapsutvikling som både å forholde seg til overordnede planer og retningslinjer og som utvikling knyttet til fag og pedagogikk. Arbeidet med kunnskapsutvikling fordrer et system.

5.2.1 Kunnskapsutvikling og styringsdokumenter

Lærernes forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling, henger sammen med deres forståelse av styringsdokumentene som er gjeldende for opplæringen. Flere av lærerne påpeker dette ved å uttrykke at kunnskapsutvikling er å forholde seg til overordnede planer og retningslinjer, at kunnskapsutvikling er noe som baserer seg på føringer. To av lærerne uttrykker dette på følgende måte: «For det første så er det jo overordnede planer og retningslinjer for arbeidet vårt som vi må forholde oss til, og nå er det jo implementeringen av Fagfornyelsen» (L1).

Ja, kunnskapsutvikling i skolen. Vi får jo føringer på en måte, hvordan utdanningen skal være og sånn, det får man ofte fra Utdanningsdirektoratet, da er det jo på en måte gjerne læreplanene som forteller litt om grunnlaget for hvordan vi skal drive undervisning og hvilken kompetanse elevene skal sitte med. (L8)

Det kommer videre fram at styringsdokumentene ikke bare omhandler det nasjonale nivået i form av læreplan og opplæringslov, men at dette også handler om fylkeskommunens visjoner for hvordan man skal drive skole og opplæring og samt hva som er sagt på egen skole.

Men litt sånn i mitt daglige yrke, så er det jo de nasjonale føringene jeg bygger på. Det andre er litt mer perifert. Jeg vet jo, før så hadde vi gjennomgang av hva som var fylket sine målsetninger, men det er ei stund siden jeg har sett disse. (L5)

Flere av intervjupersonene påpeker likevel at de oppfatter de nasjonale føringene som overordnede, og at det er disse det er satt av tid til arbeid med: «Overordnet del, den har vi brukt mye, mye, mye tid på. Og har nok ikke brukt like mye tid på regionale planer, vi har ikke hørt noe særlig om det» (L3). Eller: «Jeg føler et ansvar for Fagfornyelsen, at jeg er der og forholder meg til alle planene for faget. Så har jeg jo også sett visjonen til skolen, den har blitt nevnt et par ganger at vi skal legge fram» (L2).

Styringsdokumentene i skolen ser altså ut til å inngå i lærernes forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling, der det å forholde seg til de nasjonale føringene ser ut til å være framtreddende. Det framstår som viktig for lærerne å sette seg inn i og forholde seg til gjeldende planer. Styringsdokumentene kan sies å være til stede i skolehverdagen.

5.2.2 Kunnskapsutvikling – faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog

Lærernes forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling knytter seg ikke bare til å forholde seg til styringsdokumenter for skoleverket. Kunnskapsutvikling handler også om å tilegne seg ny kunnskap og om å utvikle et faglig fellesskap med kolleger. Her omtaler lærerne utvikling knyttet både til egne undervisningsfag og til pedagogikk generelt. Funnene peker i retning av at selve samfunnsmandatet, elevenes læring og utvikling, er essensen i kunnskapsutviklingen. Følgende sitater kan understreke dette: «Kunnskapsutvikling er utvikling, kunnskap er lite statisk. Det betyr å fasilitere læring ut fra samfunnsmandatet på måter som gjør at elever tar imot. Det handler om endring» (L3).

Kunnskapsutvikling handler om å utvikle et grunnlag for hvordan man skal drive undervisning og hvilken kompetanse elevene skal sitte igjen med – basert på føringer i overordnet planverk. Hvilken kompetanse skal elevene sitte igjen med? Det har vi hatt mye

fokus på. Hva tenker vi at undervisningen bør inneholde for å få mest mulig lik kvalitet på opplæringen på en måte? (L8)

Ordet endring går igjen hos flere, brukt som forklaring på at kunnskapsutvikling handler om at man som lærer må forholde seg til at det alltid kommer noe nytt. Som den ene læreren sier: «Kunnskapsutvikling er å tilegne seg ny kunnskap, ikke å irritere seg over det nye, men ha en forståelse av at man kan ta det gamle med inn i det nye» (L2).

Dette kan tyde på at lærerne som ble intervjuet i mitt prosjekt, forstår og har tatt inn over seg at det ikke kan skje utvikling uten endring. Samtidig kan det se ut som om ikke alle kolleger i et fellesskap forholder seg til endring like lett. Funnene kan også tyde på at det er forskjell i kvalitet på undervisning og at ikke alle klarer å la være å irritere seg over det nye.

Kunnskapsutvikling kan enkelt og greit defineres som faglig utvikling, det være seg innen egne undervisningsfag eller som pedagog. Følgende sitat kan eksemplifisere dette: «Det er når vi sitter sammen og snakker om vurderingskriterier at man jo blir en bedre lærer» (L2). Dette kan skje på skolen i ulike team, men utviklingen kan også oppleves på andre arenaer. Lærerne uttrykker dette på følgende måter: «Den klassiske tenkningen er at vi sitter i et team og samarbeider. Men fagutvikling handler ikke bare om det du gjør på skolen. Du har jo podkaster og Facebook-grupper» (L5). Eller: «Vi lærer mye av hverandre – også på sosiale plattformer. Både på Instagram, på Pinterest og på Facebook er det gode, solide grupper som virkelig har fantastisk mye å bidra med» (L3).

Betyr dette at læreres kunnskapsutvikling foregår på nye fronter i tillegg til de tradisjonelle måtene på den enkelte skole? En av de siterte lærerne (L5) sier videre at lærerne samarbeider om det som hentes utenfra via diskusjoner i egne fagteam, og at elevene i etterkant får nytte godt av oppdatert fagstoff ved at dette legges ut til deres benyttelse. Kanskje kunnskapsutviklingen på andre arenaer enn de tradisjonelle kan bidra til en utvidet søken etter kunnskap på de ulike skolene?

Det å utvikle seg og å lære gjennom ulike fagfellesskap handler dypest sett om å dele. En av lærerne definerte kunnskapsutvikling ved å bruke ordet *deling*: «Kunnskapsutvikling er jo deling, erfaringsdeling. I tillegg må vi være oppdatert på det som skjer i bransjen, som betyr at vi må ha et godt samarbeid» (L6).

Et annet funn i tillegg til deling, er at kunnskapsutvikling må ha en hensikt: Det handler ikke bare om å fylle på for egen del, men for å omsette og anvende i praksis: «Skal jeg bare fylle

på for min egen del? For meg handler det om å omsette og anvende i praksis og kjenne at det blir en endring i det jeg har gjort før» (L7).

Uansett hvilken vinkling den enkelte lærer har for å beskrive sin oppfatning av kunnskapsutvikling, så forteller alle at kunnskapsutvikling på den enkelte skole er satt i system. Det blir påpekt at hvis begrepet kunnskapsutvikling skal få et innhold, fordrer det en form for system med struktur og rammer for samarbeid, samt avsatt tid. Dette er synlig på den enkelte skole rent organisatorisk, alle lærerne forteller om fast, avsatt tid hver uke til ulike former for utviklingsarbeid – alt fra de store linjene til konkret samarbeid med bransjen utenfor skolen. «I løpet av ei uke, så har vi to faste arenaer som er møtetida vår [...] her handler det om etablering av felles forståelse og om hvordan vi vil utøve kunnskapen vår, anvende den i klasserommet ut til elevene» (L7).

Det som skjer ukentlig er at vi har møter der avdelingsleder setter opp temaet, det er i tråd med hva ledelsen tenker vi skal ha fokus på i en lengre utviklingsplan. Og så er det faglig utvikling og samarbeid med kolleger. Først er det organisert i litt større linjer og så drar vi det ned på en måte. (L8)

Samlet sett kan man si at læreres forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling omhandler både styringsdokumenter som forplikter og dessuten utvikling av egen kompetanse, både med tanke på pedagogikk og egne undervisningsfag. Kunnskapsutvikling handler om utvikling av evnen til å tilrettelegge for elevens læring. Som den ene læreren uttrykker det:

Du kan jo ikke lære noe til elevene hvis du ikke har lært deg å lære selv. Og det handler jo om at du er dynamisk og tar opp i deg nye ting, for gammel lærdom lukter det støv og råttenskap av. Det skal lukte som nybakt brød faktisk. (L1)

To av de andre lærerne uttrykker noe av det samme, men trekker også inn lederes betydning for kunnskapsutviklingen: «Ledernes oppgave er å finne talentene. Akkurat som vi lærere skal finne elevens talenter, så skal de finne våre, få oss til å blomstre, gjøre oss gode» (L2). Og videre: «Ledelsen er tydelige på at du skal få utvikle deg. De sier at vår jobb er å tilrettelegge for at du kan bli den beste læreren du kan bli» (L7).

Ut fra lærernes samlede måte å beskrive kunnskapsutvikling på, så blir min vurdering at fellesnevneren blir ordet samarbeid. Utviklingen skjer i arbeidsfellesskap der man deler og lærer av hverandre.

5.3 Hvordan forstår og oppfatter lærere profesjonsfelleskap?

Som en overgang fra læreres forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling til å gå inn på deres forståelse og oppfatning av profesjonsfelleskap, ønsket jeg å kartlegge lærernes tanker omkring begrepet profesjon. Er læreryrket en profesjon? Dette spørsmålet har vært stilt mange ganger og fått ulike svar, både innen fagmiljøet omkring utdanning og i samfunnsdebatten ellers. Lærernes tanker omkring profesjonsbegrepet viser det samme, fra umiddelbare svar om læreryrkets krav til profesjonalitet og kompetanse (om fag, didaktikk, relasjoner og ledelse) til svar som indikerer nøling om selve begrepet og et par runder med oppfølgingsspørsmål før begrepet blir gitt et innhold. Lærernes tolkning viser likevel svar i retning av at det å tilhøre lærerprofesjonen handler om både faglig og menneskelig kompetanse, man må kunne sitt fag, men like mye ha kunnskap om hvordan dette skal formidles med læring som resultat: «Vi skal ikke bare kunne faget vårt, det viktigste faget en må kunne er jo faktisk hvordan vi skal formidle sånn at både Per og Pål og lille Ahmad skal kunne klare å utnytte sin fulle kapasitet». (L3)

En av lærerne framhever viktigheten av å ta fokuset vekk fra seg selv som profesjonell. Som lærer har man kompetansen knyttet til fag og mellommenneskelige forhold, men man forholder seg også til lover og regler, og kan ikke bare gjøre som man vil.

Når vi er profesjonelle så tar vi på en måte fokuset litt vekk fra oss selv. Det er viktig med faglig forankring og så er det å være lojal i forhold til retningslinjer [...] og så er det å se alle [...] jeg vil vel si at kombinasjonen fag og menneskekompetanse, det er det som gjør profesjonen til det den er. (L2)

Et annet viktig funn angående profesjonalitet, er det at flere av lærerne påpeker egnethet. Man kan utdanne seg til et visst nivå, men man må også være i stand til å skjønne hva det handler om til hverdags: «For å være en god lærer, sånn som jeg tenker på det, så må du være egnet til det også. Det tenker jeg er viktig» (L8).

For det første så må du ha faglige kvaliteter, men ikke minst så må du ha evnen til å formidle det du sitter inne med og så må du ha evnen til å se mennesker. Du må se helheten. Det er så mange elementer du må inneha for å være en god pedagog. (L6)

Disse funnene – å ta fokuset vekk fra seg selv og å inneha egnethet - vurderer jeg som viktige for lærernes forståelse og oppfatning av hva det betyr å være en del av et profesjonsfelleskap.

Hvilke tanker og tilbakemeldinger har så lærerne om begrepet profesjonsfellesskap, hvordan forstås og oppfattes det? Disse synes å henge nøye sammen med hvordan de definerer og beskriver kunnskapsutvikling. To av lærerne (L1 og L7) definerer profesjonsfellesskap helt konkret som de arbeidsfellesskapene som skal bidra til kunnskapsutviklingen. De andre bruker andre ord, men påpeker at hensikten med profesjonsfellesskapene er at man skal lære og utvikle seg som lærer, til beste for elevene. Dette er allerede beskrevet i avsnitt 5.2.2. For å ha velfungerende profesjonsfellesskap, blir viktigheten av kommunikasjon framhevet, noe disse sitatene forteller noe om: «I et snt profesjonsfellesskap så er det alltid noen som kommuniserer bedre og noe som kommuniserer dårligere, og jeg er kanskje en som kan si ting uten at de andre blir så sinte» (L1).

Jeg er nok mer sånn at jeg kaller en spade for en spade, jeg synes det er best for min del. Men jeg ser at det er mange lærere som sliter med det. De er konfliktsky rett og slett [...] jeg antar at de er redde for å si hva de mener, og så blir de upopulære. Men jeg tror ikke det, jeg tror at hvis en kan si det på en god måte, så tror jeg en leder får mer respekt for deg da. (L8)

Evnene til god kommunikasjon blir omtalt i samme åndedrag som det å ha respekt for hverandre. Ulike lærere har ulik faglig bakgrunn, og det å bringe den ulike forkunnskapen inn i fellesskap, vil gi kunnskapsutvikling: «Så når det kommer til kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap så er det kanskje dette at vi er klar over hva som er vår forkunnskap, og bringer så dette inn i fellesskapet. Så materialiserer det seg i ulike oppgave til eleven». (L1)

Så langt kan man si at et profesjonsfellesskap er et arbeidsfellesskap som bidrar til den kunnskapsutviklingen som er til beste for elevene. Dette fordrer gode kommunikative evner. Utøvere i et profesjonsfellesskap, de profesjonelle, må kunne ta fokuset vekk fra seg selv og dessuten utvise egnethet.

5.3.1 Profesjonsfellesskap – gjennom formalisert samarbeid

I all hovedsak blir profesjonsfellesskapene framstilt som kolleger som jobber sammen, noen ganger innen samme fagområde, men like ofte på tvers av fag, team og trinn. Det som alle lærerne kommer innpå, er at profesjonsfellesskap finnes i to varianter. De formelle, som for eksempel teammøter og fagmøter, er rigget i en fleksibel årsplan, som oftest i regi av skolens ledergruppe. Disse blir beskrevet som avhengig av god kommunikasjon og som nyttige fordi

de dekker det man som lærer vet at man må jobbe seg gjennom, f.eks. innføring av nye læreplaner. Temaer av pedagogisk art blir beskrevet som møter der utvikling er formålet, mens andre møter blir beskrevet som driftsmøter.

Vi bruker den første timen til drift, verneombud, HMS, det er satt i struktur. Men så er det alltid tverrfaglighet, utvikling av læringsoppdrag og caser. Og når det kommer bestillinger fra høyere hold, da er det det vi bruker tida til der. (L7)

Her blir det også beskrevet at det er vanlig med sakslistene i forkant av møtene og heller ikke uvanlig å ha fått «lekse» i forkant, noe man skal forberede seg på for å få maksimalt utbytte av utviklingen i profesjonsfellesskapet.

Lekser er helt ok. Altså, nå snakker jeg ikke bare ut fra meg selv. Det er aldri noe surmuling for det handler om struktur. Så profesjonsutvikling krever forarbeid, og det handler om at vi har en felles forståelse av hva vi holder på med. (L7)

I likhet med lærenes beskrivelse av hvordan kunnskapsutvikling er avhengig av god organisering og avsatt tid, forteller de det samme om de formelle profesjonsfellesskapene: «Det er satt opp i møtestrukturen hvem som skal samarbeide, så det er en rød tråd i det som skje» (L6).

I begynnelsen av skoleåret, når møtekalenderen var tom, så la vi inn det som vi har behov for i det tverrfaglige samarbeidet [...] og så er det avdelingsleder som har satt inn resten og balansert det opp mot andre behov. Men vi har muligheten til å gå inn i planen og melde behov, så det er fleksibelt. (L7)

Det formaliserte samarbeidet i profesjonsfellesskapene er avhengig av god kommunikasjon for å resultere i læring. Samarbeidet må være systematisk mtp. organisering - med fast, avsatt tid, med et avtalt innhold og gjerne med mulighet for forberedelse.

5.3.2 Profesjonsfellesskap – gjennom uformelt samarbeid

Den andre varianten av profesjonsfellesskap er de uformelle arbeidsfellesskapene. Disse kan man finne på arbeidsrommet, på verkstedet, i gangen i forbifarten eller på verkstedet. De blir omtalt som gode og nyttige, fordi de oftest handler om muligheten til å få luften en situasjon

om noe som står på der og da, og også at de foregår mellom kolleger som stoler på hverandre. De blir av den ene læreren omtalt som svært lærerike fordi kolleger i disse fellesskapene opptrer avslappet, man snakker ikke sammen fordi man er i en posisjon eller ønsker å komme i en bestemt posisjon. Følgende sitater fra to av intervjupersonene/lærerne kan understreke dette: «Men så er det ikke til å stikke under en stol at veldig mange pauseplasser eller pauserom eller i friminuttene så blir det tatt en del viktige beslutninger for å justere en kurs» (L6). Eller: «Da tør vi å dele på en annen måte. Garder er nede» (L1).

Sistnevnte påpeker dessuten at i de uformelle profesjonsfellesskapene, kommer ofte kollegers «spesialkompetanse» fram, altså emner og fagområder som man er ekstra god på.

Min vurdering av lærernes innspill så langt tyder på at profesjonsfellesskapene på den enkelte skole tar ulik form, men at læring og deling for å oppnå kunnskapsutvikling kan foregå uavhengig av form. Det uformelle samarbeidet oppstår spontant og framstår som støttende, fordi det oppstår mellom kolleger som stoler på hverandre. Det er med på å løse «hverdagsutfordringene». Det uformelle samarbeidet i profesjonsfellesskapet er også avhengig av god kommunikasjon.

5.3.3 Profesjonsfellesskap og skolen som en lærende organisasjon

I løpet av intervjuene og på spørsmål om lærernes oppfatning av profesjonsfellesskap, blir uttrykket *skolen som lærende organisasjon* flettet inn av meg som intervjuer. Flere av lærerne trekker på smilebåndet når uttrykket blir nevnt, og omtaler uttrykket som et fyndord og som noe man har forholdt seg til i lang tid. Dette er likevel ikke et hinder for at uttrykket er meningsbærende, og flere gjentar tidligere utsagn om både kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap ved å fortelle om at en skole som er en lærende organisasjon, er en organisasjon i utvikling. «Jeg tenker at en lærende organisasjon driver med pedagogisk utvikling, en setter seg mål og jobber med dem. Og at hele organisasjonen er gjennomsyret på en måte, at de skal kunne kjenne det igjen rundt i hele skolen» (L8).

En av de andre lærerne påpeker at det å være en lærende organisasjon også har sammenheng med kompetanse. Både at de som har arbeidet sitt ved skolene i fylkeskommunen skal inneha høy kompetanse og i tillegg ønske ny kompetanse. Dette blir også satt i sammenheng med engasjement. «Jeg føler det er fokus på at de som skal jobbe i denne fylkeskommunen skal ha

en høy kompetanse. De skal også være engasjerte, gjerne litt i det som skjer utenfor undervisningsarenaen. Det synes jeg er bra» (L6).

Å være en lærende skole handler også om arbeidsform, at man prøver å bruke metoder som favner alles synspunkt. «Og IGP er ofte tatt i bruk. Om det alltid går på omgang, ledelse og sånn, er det nok ikke. Men absolutt, vi prøver å bruke de metodene der» (L3).

En av lærerne (L8) påpeker at det en lærende organisasjon driver med, er pedagogisk utvikling. Flere av lærerne forteller om sin forståelse og oppfatning av hvordan man utvikler seg ved å lære og samarbeide i en lærende organisasjon. Det handler om hvordan lærere jobber sammen, det handler om bidraget fra en selv, fra lærerkolleger og fra lederne, alt med hensikt å legge til rette for elevenes læring. Følgende sitater forteller noe om dette: «Vi kan fort bli privatpraktiserende rundt vår egen tue og da er det kjempeviktig at vi deler og snakker om det vi gjør» (L6) og «Åpenhet for nye impulser, for ny kunnskap og for andre sine perspektiv. Ingen av oss sitter alene på en fasit. -If they don't learn the way you teach, teach the way they learn. Vi må endre oss» (L7).

Samme lærer forteller også om hvordan kollegers raushet og verdsetting er av stor betydning og ikke minst lederes nærvær og relasjon. «Jeg opplever å bli sett som menneske og som fagperson» (L7).

Viktigheten av å dele for å oppnå utvikling, er noe flere av intervjupersonene framhever: «Jeg er opptatt av at alle skal kunne komme inn til meg, for jeg holder ikke noe knyttet sterkt til brystet» (L6). Eller: «Alle kommer med gode ideer, som blir diskutert, hvordan man kan drive undervisning. Det at folk deler, det er bra» (L6).

I den grad man kan snakke om en fellesnevner for pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende organisasjon, så er min vurdering at ordene *raus* og *delekultur* kan være dekkende.

5.3.4 Profesjonsfellesskap og handlingsrom, profesjonelt skjønn og autonomi

Lærernes innspill omkring begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap, rommer også tanker og tilbakemeldinger om begrep som handlingsrom, profesjonelt skjønn og autonomi. Disse begrepene gjør gjerne at man tenker i mer individuell retning. Hvordan forstår og oppfatter lærerne disse begrepene og hvordan vurderer de hva som skal til for å gi optimale forhold?

Det umiddelbare og fremste funnet angående handlingsrom er lærernes tilbakemelding om sin opplevelse av å ha et stort handlingsrom med mye frihet til å bruke egne evner og prøve ut det man brenner for. Det handler om mulighet for frihet i egen arbeidsutøvelse: «Jeg opplever at jeg har et enormt handlingsrom. Ikke bare stort, men enormt. De [ledelsen] har tillit til meg og det sier noe om det handlingsrommet jeg har. (L7)

Jeg er velsignet med et fantastisk handlingsrom. Det mener jeg virkelig! Vi får stor frihet til å velge metoder, til å sette opp en timeplan, til å velge måter vi skal komme elevene i møte på, ja vi har stort handlingsrom både fysisk og pedagogisk. (L3)

Stort handlingsrom og stor frihet fordrer likevel kvalitetssikring og er et fenomen som er tillitsbasert. «Jeg er jo alene i denne delen av fylket, så jeg har jo på en måte en enorm frihet. Men derfor er det viktig for meg å kvalitetssikre det jeg gjør, derfor spiller jeg på lag med bransjen» (L6). Og: «Jeg opplever virkelig at vi har veldig stor tillit, at det vi gjør er bra. Og vi har jo tall som viser at det faktisk går bra» (L3).

Handlingsrom defineres altså av lærerne som en mulighet for frihet i egen arbeidsutøvelse, basert på tillit og kvalitetssikring. En av lærerne forklarer det som noe man får av andre (L1) mens en annen forklarer handlingsrom som frihet til å velge metoder, sette opp planer og gjøre egne valg (L3).

Handlingsrommet blir heller ikke av alle beskrevet utelukkende med positivt fortegn, en av lærerne omtaler det som innskrenket eller begrenset og eksemplifiserer det på følgende måte: «Handlingsrommet mitt er blitt begrenset når det gjelder kompetanseheving, det skal styres mer av skolen. Men samtidig har jeg fått større handlingsrom når det gjelder å bruke nett» (L5).

Denne dobbeltheten vedkommende lærer peker på, forteller muligens noe om at det ikke er gitt hva man faktisk legger i begrepet handlingsrom. Samme lærer påpeker likevel at et handlingsrom må være balansert, det må ikke være ubegrenset og heller ikke for innsnevret.

Hvis man ikke har struktur, så kan jo handlingsrommet bli så vidt at man ikke helt vet hvor man skal, og det er jo litt farlig da. Så man må jo vite hvor man skal. Men blir det for stramt, så opplever jeg at det kveler både kreativitet og engasjement. (L5)

Handlingsrommets størrelse påpekes av en av lærerne til å være avhengig av den retning man går i.

Jeg føler jeg har stort handlingsrom [...] jeg brenner ikke inne med det jeg mener for jeg tenker at de vet hvor de har meg. Og hvis de er uenige, så må jeg jo rette meg etter det hvis de mener jeg går i feil retning. (L8)

Dette kan etter min vurdering tyde på at handlingsrom beskrives som frihet til å bruke evner og engasjement, basert på tillit. Handlingsrommet øker i takt med læreres engasjement i den retningen skolens ledelse ønsker. Lærernes profesjonelle skjønn beror på verdier, for forståelse, erfaring, elevsyn og mandat (L7), og dessuten om å lytte for å skaffe seg erfaring og ikke minst at ens profesjonelle skjønn endrer seg gjennom et arbeidsliv (L8). Autonomien beror på utdanning og kunnskap, og dreier seg i praksis om å velge mellom ulike mulige handlingsalternativer. «I teorien går alt i hop. Men det er jo så mye det handler om. Så da må man velge, på en måte hva en har fokus på» (L8). Eller: «Av og til så må en gi beskjed, her er det mer på fatet mitt enn hva jeg kan håndtere. Pri 1 må være å løse elevene gjennom. Hvis ikke elevene er det første fokuset, så hjelper ingenting annet» (L3).

Dette oppsummerer det alle lærerne forteller. Skjønn og autonomi handler om å velge, og i gitte situasjoner, prioriteres alltid elevene. En av lærernes innspill illustrer dette i særdeleshett: «Elevene først! Jeg er ansatt i denne fylkeskommunen, jeg er ansatt for å ta meg av de elevene jeg får» (L6).

5.4 Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

I lærernes beskrivelser av hvordan de forstår og oppfatter kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap, kommer også deres tanker om hvilke vilkår de mener fremmer eller hemmer læring og kunnskapsutvikling på egen skole tydelig fram. I det følgende hovedavsnittet presenteres funnene strukturert ut fra de samme stikkord som henholdsvis avsnitt 5.2 og 5.3 er organisert etter. For å unngå for mange gjentakelser behandles formelle og uformelle profesjonsfellesskap her som et felles underpunkt.

5.4.1 Kunnskapsutvikling via styringsdokumenter – vilkår

Samtlige intervjupersoner tilbakemelder struktur som en av de viktigste vilkårene for at arbeidet med styringsdokumenter skal fungere godt. De forteller om mengde og tid. Den ene intervjupersonen forklarer det med å si at det ikke er forventet å ha full oversikt hele tida, men at det er en forventning om å jobbe etter de viktige dokumentene, og at disse da må bli presentert på måter der man som lærer kan se den røde tråden, altså få den nødvendige forståelsen:

Og det at det er satt av tid, det er dette vi skal fokusere på nå, og så blir det delt opp i mindre deler, sånn at det blir skapt forståelse. Hvis ikke, så er det bare noe ullent som flyter oppi der, og da fortsetter vi vår praksis – som kan være preget av både ukultur og subkultur og målforskyvning. (L7)

Utsagnet til nevnte lærer kan kanskje understreke nødvendigheten av styringsdokumentene i skolen, at det ikke er opp til den enkelte å gjøre som man vil – men at man har forpliktende styringsdokumenter å forholde seg til. Disse må diskuteres og bearbeides, og hvis det ikke skjer, risikerer man en kunnskapsutvikling på ville veier

Funnene så langt forteller om lærere som er bevisste på at overordnede planer er noe man forholder seg til, men mengden av planer man forholder seg til samtidig, blir likevel pekt på som utfordrende: «Ja, og det er noe med at det blir for mange baller i lufta, og da klarer man ikke å fange noen, da detter de i hytt og vær» (L5).

Jeg tror folk er litt forvirret nå med alt dette nye som har kommet, altså, de har hørt om det, men det er ganske mye å forholde seg til, vi har ikke kommet helt i gang og så er skoleåret snart slutt. (L4)

Sistnevnte lærer påpekte at en konsekvens av dette er at man som lærer blir selektiv på hva man tar inn, og at man lett kan tenke at ting går over: «Jeg har vært såpass lenge i skolen at jeg er ganske bevisst på hva jeg tar inn. Som de gamle lektorene sa – det går over» (L5).

Samlet sett kan man si at intervjupersonene framhever et system der det er satt av tid til å jobbe med styringsdokumentene som et fremmede vilkår. Videre ser det ut til å være viktig at den avsatte tida fylles med et kvalitetssikret innhold, servert i passe mengde. En av lærerne forklarer det ved å si at dette er ikke noen den enkelte lærer gjør på egen hånd, i skolehverdagen:

Jeg tror ikke du tar ansvar som lærer selv for å gjøre det, det har vært tilrettelagt. Og det sier jeg ikke av vond vilje, jeg sier det på grunn av at i vår hverdag så er det så mange andre ting – du tenker nok ikke på at nå skal jeg sette meg ned og sette meg inn i det. (L6)

Skal arbeidet med styringsdokumenter heve kunnskapsutviklingen hos lærerne, er et fremmede vilkår at arbeidet må foregå systematisk. Avsatt tid må fylles med et kvalitetssikret innhold, overkommelig mtp. størrelse. Hemmende vilkår er det motsatte, hvis det ikke settes av tid og hvis innholdet blir vilkårlig, hemmes kunnskapsutviklingen. Blir mengden uoverkommelig, skjer det samme.

5.4.2 Kunnskapsutvikling i undervisningsfag og som pedagog – vilkår

Lærerne peker på de samme vilkårene for å fremme kunnskapsutviklingen som de pekte på som fremmede for arbeidet med styringsdokumentene. Det handler om fast, avsatt tid til samarbeid. «Kunnskapsutvikling er avhengig av organisering og tid. De siste tre årene så har vi hatt bra tid til det, det er satt av tid» (L1). Og: «Vi har faste arenaer, jeg blir så overrasket over andre skoler som ikke har fast møtetid. Jeg kan ikke begripe hvordan det går an å drive profesjonsutvikling uten å ha en felles arena» (L7).

Foruten tilbakemeldinger om systemnivået, peker lærerne også på vilkår hos den enkelte lærer og hos den enkelte leder for å fremme kunnskapsutvikling. Hos lærere blir det påpekt som viktig at man anerkjente hverandres arbeid og faglighet, at det er en raushet for å løfte fram og tale vel om det som folk brenner for – altså de ulike egenskapene og talentene som den enkelte har. «Om du er introvert eller ekstrovert, om du brenner for praktisk arbeid eller digitalisering, her er det plass for det». (L7)

Lederes holdning og innstilling blir også omtalt som viktig for å fremme de gode vilkårene for kunnskapsutvikling. Her handler det om ledere som ser den kompetansen lærerne har og som vet å verdsette denne. Samme lærer uttrykker det på denne måten:

Det som er med det å jobbe på denne skolen her, som jeg ikke opplever er likt på andre plasser, er at jeg blir dyrket. Det blir verdsatt det resultatet jeg kommer med. Du kjenner at du er verdt noe ut over lønna di. (L7)

Andre påpeker ledere som er opptatte av at lærerne skal få ta del i det nye – for tida Fagfornyelsen – via foredrag, diskusjoner og velformulerte, gjennomtenkte oppgaver eller via

oppdatering i form av kurs: «Vi kan faktisk komme med ønsker om kurs, det er satt av 80 timer i året tror jeg det er, som er satt av til kurs» (L8).

Samtidig kommer bekymringen eller kanskje også misnøyen fram ved at lærerne tilbakemelder om en skeivhet i hvilken type kompetanseheving som er tilgjengelig: «Kunnskapsutvikling som har skjedd her på huset handler veldig mye om generell pedagogikk, vi er jo ikke så mange som holder på med det som jeg holder på med» (L3).

Men det blir lite tid og anledning til å utvikle kunnskapen innen våre egne felt. Vi skal ha en viss kunnskap om overordnede mål, men det skjer jo veldig mye innen våre yrker og det elevene våre skal ut i, og vi blir jo veldig lite oppdatert på det. (L4)

Når jeg ser på dette med kompetanseheving [...] disse felles planleggingsdagene to ganger i året, det er veldig varierende utbytte av det. Da jeg begynte, da kunne du velge hvilket kurs du ville dra på. Da dro man på kurs som interesserte en selv, du fikk styre din kompetanse og kunnskapsutvikling mer enn hva du gjør nå. (L5)

Indikerer dette funnet at fokuset for skoleledelsen ved den enkelte skole i denne fylkeskommunen, ligger litt vel mye i å drive kunnskapsutvikling med tanke på utvikling av pedagogen? Hvilke konsekvenser kan dette eventuelt få for utvikling av lærernes fagkunnskap i formidling av de ulike undervisningsfagene? Hvordan kan lærere oppdateres og stadig forbedre samarbeidet med bransjen, altså de som skal overta elevene når elevene er ferdige med skolegangen?

Mangel på tid og en generell opplevelse av travelhet er også et funn som forteller om vilkår som hemmer kunnskapsutviklingen. En av lærerne påpeker her konsekvensene dette får for den dype dialogen:

Når vi ikke får tid til å gjøre ting til vårt, når alt bare er POFF, så skal det være et kafemøte her og så skal det være et framlegg der, da får vi egentlig ikke den der dypere dialogen og den dype – det blir gjerne litt harelabb ofte. (L3)

Samme lærer utdyper dette på følgende måte:

Vi får spørsmål om hva tenker du om, snakk med naboen din i to minutter om, og så gjør vi det. Men det blir mer en chit chat enn et dypdykk, du snakker for å snakke – ikke fordi man trenger en god og dyp refleksjon om noe. (L3)

Noen av de mest interessante funnene ang. vilkår som hemmer kunnskapsutvikling, handler om «trekk» ved kolleger, det være seg både lærere og ledere. Lærere som ikke er interesserte i samarbeid blir trukket fram, det samme blir lærere som alltid sukker over elever med ekstra behov. Følgende sitat fra en av lærerne kan illustrere dette: «Noen liker veldig godt å jobbe med sine ting for seg selv, mens andre ser verdien av å dele» (L2) og «Og de får beskjed om at de har noen elever i klassen som trenger ekstra hjelp, og så sukker de over det» (L2).

Når det gjelder ledernivå, framheves ledere som bestemmer og styrer i for stor grad, på bekostning av læreres metodefrihet eller på bekostning av medbestemmelse: «Stol på oss. Vi er høyt utdannede folk» (L5).

Skolen har blitt en tightere plass enn hva den var før. Friheten til læreren, altså metodefriheten, er så å si smuldret bort, sånn som jeg opplever det. Jeg opplever at læreryrket har blitt mye trangere. (L5)

Samme lærer beskriver også at for mye innstramming kan skape motstand, og at det har negativ effekt hvis alt gis ovenfra. «Vi hadde jo denne her vurdering for læring, hvor rektor og avdelingsleder kom inn med Hattie i hånda og hadde sett lyset» (L5).

Sitatet ble framført med snert og latter, men uttrykket «sett lyset» brukes gjerne ironisk. Kan dette fortelle noe om avstand mellom skoleledelsen og personalet?

I motsetning til ledere som bestemmer og styrer i for stor grad, påpeker også lærerne utydelige ledere som hemmende for kunnskapsutviklingen. Hvis alle i en gruppe av lærere får ros uten at alle har gjort en god jobb, så tjener man ikke hensikten.

Der er ledelsen for utydelige etter mitt vett for å si det sånn. En er for redd til å pirke i det, rett og slett. En er ikke ærlig. En kan si «Dere er flinke», men så sitter det gjerne ti, eller de kan si «Dere er gode», men hva er det? Da sitter det gjerne fire der som ikke gjør jobben også, og de vil jo få samme beskjeden. (L8)

Samlet sett kan man si at funnene tyder på at lærerne enda en gang vektlegger tilstrekkelig tid til samarbeid der faste møter er en del av systematikken. Sammen med tillit og anerkjennelse mellom de som jobber sammen, framstår disse vilkårene som de viktigste for god kunnskapsutvikling. Det samme gjør lederes holdning og innstilling, ledere som ser sine lærere og som vet å verdsette og videreutvikle deres kompetanse, *fremmer* kunnskapsutviklingen.

Når det gjelder vilkår som *hemmer* kunnskapsutvikling, peker flere på skeivfordelingen mellom utvikling knyttet til pedagogikk og utvikling av den enkeltes fagfelt i betydningen fagområde for undervisning. Dette framstilles til å kunne ha negative konsekvenser for både elever og bransje. Videre pekes det på at mangel på tid og en generell opplevelse av travelhet er et hemmende vilkår. Det samme er «trekk» ved kolleger, lærere som ikke vil samarbeide eller som oppfatter særlige elever som en byrde – dette beskrives som hemmende på kunnskapsutviklingen. Når det gjelders leders hemmende virkning på vilkårene, trekkes både lederen som styrer i for stor grad og lederen som er utydelig fram. Uansett, lederen er av vesentlig betydning for kunnskapsutviklingen.

5.4.3 Formelle og uformelle profesjonsfelleskap – vilkår

I beskrivelsen av hvilke vilkår som fremmer det gode profesjonsfelleskapet enten det er formelt eller uformelt, peker lærerne på gode kommunikative ferdigheter og viktigheten av avsatt tid og hensiktsmessig organisering. Dette er allerede beskrevet i avsnittet om kunnskapsutvikling. I tillegg fortelles det at trygge arbeidsfelleskap der man kan få vist sine talenter eller bidradd med sin kompetanse (L1) og stor takhøyde (L7) fremmer det gode profesjonsfelleskapet. En av lærerne sier det på denne måten:

Vi driver hverandre fremover. Den ene kan plutselig ha fått los på noe. Men så trekker vi i tråder og finner fram og så blir det jo noe som blir opphøyd i noe mye større fordi vi jobber sammen også. (L3).

Lærernes innspill om hva som virker hemmende på det gode profesjonsfelleskapet, handler i stor grad om «væremåter» hos medarbeidere og ledere. Kolleger som opptrer som kamphaner og som opplever diskusjoner som angrep eller belærende kolleger som opptrer som bedrevitere beskrives som noe som hindrer det gode profesjonsfelleskapet. «For jeg vet at hvis dette var med de to som er litt mer kamphaner, så blir det mer et sånn angrep som gjør at man føler seg krenket – i stedet for at vi kan utvide kunnskapsbegrepet» (L1). Og videre: «For jeg vet jo hvordan lærere er, de liker jo ikke sånne bedrevitende personer [...] vi liker ikke å bli belært på en måte» (L2).

Det samme gjør ledere som er fraværende eller som ikke jakter på den enkeltes sterke sider for å øke kvaliteten i profesjonsfelleskapet. «Ledere bør ikke legge sine møter i skolens

utviklingsarbeid for det handler jo om å være til stede» (L2). Eller: «Jeg vet andre også som har lange utdanninger, de får ikke brukt gullet sitt, for det er sånn mekanisk bruk av personalet» (L1).

Samlet sett kan man si at trygge arbeidsfellesskap med stor takhøyde der man får vist sin mangfoldige kompetanse virker fremmende på det gode profesjonsfellesskapet. Motsatt, kolleger som bidrar til steile fronter i et personale eller ledere som verken er tilstrekkelig til stede eller ikke evner å bruke sine lærere klokt, virker hemmende på profesjonsfellesskapet.

5.4.4 Skolen som en lærende organisasjon – vilkår

Hvilke vilkår blir så trukket fram som kan fremme skolen som en lærende organisasjon? Selv om metoden som forkortes til IGP (individuell, gruppe, plenum) blir fortalt om med latter i stemmen fra de ulike lærerne – latteren tyder kanskje på gjenkjennelse og kanskje også at man er litt lei – så understreker lærerne at et system som hjelper alle til å komme til orde er et godt system. Det er også et system som naturlig ivaretar en delekultur, noe som omtales som et gode: «Man tar en runde, sånn at alle sine ord skal bli vektlagt» (L1). Eller: «Vi har en sånn kunnskapsbank og vi deler ting om det er halvgjort eller ikke. Om folk ikke synes det er bra nok, så kan de gjøre om. Da har vi i hvert fall noe å begynne ut fra» (L4).

Et annet vilkåret som intervjupersonene forteller om som viktig for å fremme en lærende skole, er lederens betydning. Det handler om valg som en skoleledelse må ta mtp. satsingsområder for kollegiet, det handler om ledere som går foran som et godt eksempel for å ivareta at alle skal få komme til orde.

Vi har en avdelingsleder som er veldig opptatt av at vi skal ha en runde først og at alle skal få si sitt. Sånn var det ikke før. Da var det på en måte den sterkeste og mest høgrøstede som fikk mye prat eller taletid. (L6)

Dette henger også sammen med beskrivelsene av hvilke vilkår som er med på å fremme det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Et ord som anerkjennelse brukes av flere, i betydningen å løfte hverandre fram og opp, både som kolleger og fra leder til lærer: «Vi kan anerkjenne hverandre på et vis – du er så god på dette du, kan du ikke ta det?» (L1). Og: «En leder som anerkjenner sine ansatte er en kjempeviktig faktor» (L1).

Et aspekt ved denne anerkjennelsen er ifølge en av lærerne at det er greit å være på ulike trinn i sin profesjonsutøvelse. Den som har lang erfaring, trenger ikke det samme som en nyutdannet.

Av og til så føler jeg vi begynner på begynnelsen hver gang. De som kommer rett fra lærerskolen må få lov til å være nybegynnere, men når du har jobbet i 30 år i skolen, så er det noen polletter som har begynt å ramle ned etter hvert. (L3)

Hva er det så som beskrives som hemmende på utviklingen av skolen som en lærende organisasjon og på det pedagogiske utviklingsarbeidet? Sitatet ovenfor forteller om en lærer som peker på at viktig kompetanse og erfaring kan gå tapt hvis alle må gjøre akkurat det samme. Ledere som lar tida i et møte gå uten å passe på at alle kommer til orde eller uten å sørge for at hele tida ikke går opp i prat, blir også nevnt som eksempel: «Folk blir drittleie vet du, de andre lærerne blir så leie av at noen får så stor taleplass» (L2). Eller: «I de formelle foraene er det kanskje den som har best posisjon og den som er mest rappkjefet som kommer fram, heller enn det beste argumentet som blir stående, så det er litt å gå på» (L1).

Samlet sett kan man si at en metode eller et system som ivaretar en delekultur, virker fremmede på skolen som en lærende organisasjon. Metoden IGP (individuell, gruppe, plenum) eksemplifiserer dette, da denne metoden forebygger at bare enkeltes stemmer blir hørt. Ledere som tar retningsvalg og er bevisste på satsingsområder, i tillegg til å kunne anerkjenne lærere ved å løfte dem opp og fram, er også fremmede for å utvikle en lærende organisasjon. Motsatt er utydelige ledere som ikke er seg bevisst på at alle skal få komme til orde, hemmende for en lærende organisasjon, det samme er en skoleledelse som ikke ser det unike i den enkeltes erfaring.

5.4.5 Handlingsrom, profesjonelt skjønn og autonomi – vilkår

Lærernes beskrivelse av hvordan de forstår og oppfatter begrepet handlingsrom, forteller i seg selv noe om hva som fremmer og hva som hemmer dette handlingsrommet. Dette er beskrevet i avsnitt 5.3.4. To av lærerne nevner struktur, retningslinjer og kvalitetssikring til å være av avgjørende betydning for handlingsrommet (L5 og L6). Det pekes på hvordan ledere som ser lærerne og roser litt av og til, er fremmede for opplevelsen av et rikt handlingsrom: «Det skal ikke mer til enn et klapp på skulderen, så er du på en måte fornøyd» (L6).

På samme måte kan ledere som ikke stiller spørsmål, som er lite til stede eller som er sterkt styrende virke hemmende på opplevelsen av handlingsrommet. Det siste kan illustreres ved dette sitatet:

Vi må få mer tid til å jobbe med det som skjer. Vi blir litt mye styrt fra folk over oss. Det virker som om de er litt redde for at vi skal få for mye frihet. Hvis alt er styrt så har vi kanskje ikke den samme givnen og vi gjør det fordi vi må. (L4)

Et tidligere sitat nevnt under punkt 5.4.2, forteller om en av lærerne som opplever skolen som en tighere plass en tidligere, der metodefriheten beskrives som smuldret bort (L5). Dette virker også hemmende på opplevelsen av handlingsrommet.

Den siste beskrivelsen av funn i dette prosjektet, forteller om lærernes innspill til hva som fremmer og hemmer profesjonelt skjønn og autonomi. For å oppnå et profesjonelt skjønn som bygger på et verdsett, et elevsyn og et gitt mandat påpeker lærerne at man må holde seg oppdatert og lese forskning. Forskning fremmer forståelse og refleksjonsevne. «Jeg er opptatt av forskning [...] den forståelsen for forskning den synes jeg selv har vær veldig verdifull. Hva virker og hvorfor gjør vi dette?» (L2). Eller: «Det er mye som gjør at jeg utvikler pedagogisk skjønn. Først og fremst meg selv, jeg leser veldig masse fagbøker og følger med» (L1).

Det er generelt viktig å holde seg oppdatert, og mulighetene til å utvikle sin kunnskap er stor: «Jeg synes det er gøy, på nattbordet mitt så har jeg flere pedbøker enn andre bøker» (L3).

Å delta i et profesjonsfelleskap i en lærende organisasjon, virker også fremmende på utviklingen av pedagogiske skjønn og evne til å utøve autonomi, det øker bevisstheten.

Jeg jobber i en lærende organisasjon der jeg har fått muligheten til å utvikle meg [...] så har jeg blitt mer bevisst hva som preger mitt profesjonelle skjønn. Hvilke verdier er det som ligger til grunn for det jeg holder på meg? Hva er det jeg lar meg styre av? Hva ligger i skjønn? (L7)

Ledere som lytter og viser tillit fremmer også lærernes mulighet til å best mulig kunne bruke skjønn og utøve autonomi, det samme gjør ledere som guider. «Så gir vi beskjed til ledelsen [...] vi må fordype oss litt mer i det temaet [...] og da lytter de faktisk på det» (L8). Eller: «Faglig skjønn, det er noe leder kan på en måte guide på et vis. Hva er det som er viktig, hva skal du legge vekt på?» (L1).

Hvilke vilkår peker så lærerne på som hemmende for utviklingen av ens pedagogiske skjønn og utøvelse av autonomi? Innspillene går her i samme retning, uansett lærer – det handler om elever. Oppgavetetthet, for mye å håndtere, for høyt press eller at planer blir viktigere enn elever, alle lærerne peker på at disse faktorene virker hemmende. De kommer likevel til samme konklusjon – de prioriterer elevene: «Det som skjer i klasserommet er det viktigste uansett [...] så hvis jeg har elever og så har jeg et møte, så avlyser jeg selvsagt møtet» (L5). Neste sitat understreker kanskje dette enda sterkere: «Da er det ofte oppgaver som henger litt igjen og som jeg halter meg gjennom, men elevene – ja hva skal jeg si, elevenes ve og vel er alltid veldig viktig for meg. Elevene det er førstepri, alltid» (L2).

Oppsummert kan man si at struktur, retningslinjer og kvalitetssikring er vilkår som fremmer opplevelsen av et rikt handlingsrom og gode muligheter for utøvelse av skjønn og autonomi. Det samme gjør tillit blant de som jobber sammen, å holde seg oppdatert via forskning og dessuten det å være deltaker i en lærende organisasjon i seg selv. De vilkårene som virker hemmende for opplevelsen av et rikt handlingsrom og hemmende på utøvelsen av skjønn og autonomi, er sterk grad av styring fra overordnede og innsnevring av metodefrihet. Det samme gjelder for stor oppgavetetthet, for mye å håndtere, for høyt press eller at planer blir viktigere enn elever. Dette oppsummerer det alle lærerne forteller. Skjønn og autonomi handler om å velge, og i gitte situasjoner, prioriteres alltid elevene.

5.5 Oppsummering

Tabellene nedenfor forsøker å oppsummere lærernes forståelse og oppfatning av begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap og vilkår for disse.

Hvordan forstår og oppfatter lærere begrepet kunnskapsutvikling?

I forhold til:	Funn:
Styringsdokumenter	<ul style="list-style-type: none"> • Å forholde seg til overordnede planer og retningslinjer • Kunnskapsutvikling baseres seg på føringer
Faglig utvikling i undervisningsfagene og som pedagog	<ul style="list-style-type: none"> • Utviklingen skjer i arbeidsfellesskap der man deler og lærer av hverandre • Samarbeid er essensielt

Hvordan forstår og oppfatter lærere begrepet profesjonsfelleskap?

I forhold til:	Funn:
Profesjon og profesjonsfelleskap på generelt grunnlag	<ul style="list-style-type: none"> Arbeidsfelleskap som bidrar til den kunnskapsutviklingen som er til beste for elevene Fordrer gode kommunikative evner Utøvere i et profesjonsfelleskap, de profesjonelle, må kunne ta fokuset vekk fra seg selv og dessuten utvise egnethet
Formalisert samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> Avhengig av god kommunikasjon for å resultere i læring Samarbeidet må være systematisk mtp. organisering - med fast, avsatt tid, med et avtalt innhold og gjerne med mulighet for forberedelse
Uformelt samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> Oppstår spontant, hvor som helst Støttende – man stoler på hverandre Løser «hverdagsutfordringer» Avhengig av god kommunikasjon
Skolen som lærende organisasjon	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogisk utviklingsarbeid i en <i>delekultur</i> der man framstår som <i>raus</i>
Handlingsrom Profesjonelt skjønn Autonomi	<ul style="list-style-type: none"> Handlingsrom: <i>Frihet</i> til å bruke evner og engasjement, basert på <i>tillit</i>. Øker i takt med <i>læreres engasjement</i> i den retningen skolens ledelse ønsker Skjønn og autonomi: Handler om å <i>velge</i>, i gitte situasjoner prioriteres alltid elevene

Hvilke vilkår fremmer og hvilke hemmer læreres læring og utvikling i profesjonsfelleskapet på egen skole?

I forhold til arbeidet med:	Funn knyttet til hva som kan fremme:	Funn knyttet til hva som kan hemme:
Styringsdokumenter	<ul style="list-style-type: none"> Systematisk arbeid Avsatt tid fylt med kvalitetssikret innhold, overkommelig mtp. størrelse 	<ul style="list-style-type: none"> Ikke avsatt tid Vilkårlig innhold i møter Uoverkommelige mengder av fagstoff å forholde seg til
Kompetanseutvikling i undervisningsfagene og som pedagog	<ul style="list-style-type: none"> Tilstrekkelig tid til samarbeid Faste møter 	<ul style="list-style-type: none"> Skeiv fordeling mellom utviklingstid knyttet til pedagogikk og utvikling av den enkeltes fagfelt

	<ul style="list-style-type: none"> • Tillit og anerkjennelse mellom de som jobber sammen • Lederes holdning og innstilling, ledere som ser sine lærere og som vet å verdsette og videreutvikle deres kompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel på tid og en generell opplevelse av travelhet • «Trekk» ved kolleger, lærere som ikke vil samarbeide eller som oppfatter særlige elever som en byrde • Ledere som styrer i for stor grad • Ledere som er utydelige
Formelle og uformelle arbeidsfellesskap	<ul style="list-style-type: none"> • Trygge arbeidsfellesskap med stor takhøyde • Mulighet til å få vise sin mangfoldige kompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolleger som bidrar til steile fronter i et personale • Ledere som ikke er tilstrekkelig til stede • Ledere som ikke evner å bruke sine lærere klokt
Skolen som lærende organisasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Har et system som ivaretar en delekultur, eksempelvis IGP • Ledere som tar retningsvalg og er bevisste på satsingsområder • Ledere som anerkjenner lærere ved å løfte dem opp og fram 	<ul style="list-style-type: none"> • Utydelige ledere som ikke er seg bevisst på at alle skal få komme til orde • Skoleledelse som ikke ser det unike i den enkeltes erfaring
Handlingsrom Profesjonelt skjønn Autonomi	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur, retningslinjer og kvalitetssikring • Tillit blant de som jobber sammen • Å holde seg oppdatert via forskning • Å være deltaker i en lærende organisasjon i seg selv 	<ul style="list-style-type: none"> • Sterk grad av styring fra overordnede • Innsnevring av metodefrihet • For stor oppgavetetthet, for mye å håndtere, for høyt press eller at planer blir viktigere enn elever

Tabell 2-4 Lærernes forståelse og oppfatning

Omfattende empiri lar seg ikke lett oppsummere, men jeg gjør likevel et forsøk. Hvis lærere skal oppleve kunnskapsutvikling i et profesjonsfellesskap, er dette avhengig av struktur som omfatter gjennomtenkte planer, et gitt innhold – gjerne formelle styringsdokumenter - og avsatt tid. I tillegg skjer det også kunnskapsutvikling i uformelle fora. Gode, kommunikative

ferdigheter der man anerkjenner hverandre og har tillit til hverandre, er essensielt uansett. Dette gjelder både mellom lærerkolleger og mellom lærere og ledere. En delekultur med vekt på samarbeid er viktige moment for en lærende skole, er dette på plass så skjer det kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet. Den enkeltes handlingsrom er basert på frihet i lys av tillit, og profesjonelt skjønn og autonomi handler om valg i lys av verdier. Elevene prioriteres alltid først.

6 Drøfting

6.1 Innledning

Problemstillingen for mitt prosjekt er:

Hvordan tolker lærere begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen?

Hvordan opplever lærerne vilkårene for kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene beskrevet i kapittel fem i lys av teori presentert i kapittel tre. Jeg ønsker å anvende etablert teori for å forstå og forklare det jeg har undersøkt, nemlig læreres tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap - jamfør formålsbeskrivelsen av prosjektet i kapittel en. Presentasjon av empiri er gjort med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, der hovedbegrepene fra disse – kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap – blir presentert fra ulike innfallsvinkler. Som i kapittel fem danner forskningsspørsmålene hovedstrukturen i dette kapitlet. Først belyses de intervjuede lærernes oppfatning av begrepet kunnskapsutvikling i lys av teori, og deretter begrepet profesjonsfellesskap. Mot slutten av kapitlet belyses de intervjuede lærernes oppfatning av hvilke vilkår som fremmer og hvilke vilkår som hemmer kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap – sett i lys av teori.

6.2 Begrepet kunnskapsutvikling

I mitt materiale synes lærernes forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling å innebære at man forholder seg til formelle styringsdokumenter gjeldende for skolen og at man utvikler seg innen egne undervisningsfag, samt som pedagog. Samtlige lærerne tilbakemelder at kunnskapsutviklingen skal tjene en hensikt; elevenes læring og utvikling. Dette er i tråd med både opplæringslov og forskning, Irgens (2010) viser til hvordan elevenes læringsutbytte øker når kunnskapsutviklingen foregår i en kollektiv sammenheng. Hva legger så lærerne i selve begrepet kunnskapsutvikling og hvordan kan dette ses på i lys av teori?

6.2.1 Kunnskapsutvikling og styringsdokumenter

For å gå i retning av målet om at elever skal lære og utvikle seg, tilbakemelder lærerne at styringsdokumentene for skolen er styrende for deres oppfatning av kunnskapsutviklingen. Det finnes styringsdokumenter på ulike nivå, men lærerne ser ut til å oppfatte de nasjonale styringsdokumentene, først og fremst gjeldende læreplanverk, som de viktigste. Lærerne ser på de nasjonale føringene som noe de bygger arbeidet sitt rundt, lærerne påpeker at skolene, via skolelederne, har brukt mye tid på og lagt til rette for at lærere skal samarbeide for å sette seg inn i hva styringsdokumentene betyr og hvordan de skal brukes i skolehverdagen.

Senge (2006) beskriver i sin modell om systemisk tenkning den dimensjonen eller den forutsetningen som kalles personlig mestring. Det handler om å ha kunnskap og å kunne utøve bestemte ferdigheter, og den enkelte står i en kontinuerlig utvikling av både personlig visjon, mål og kunnskap. Denne dimensjonen, sammen med de andre i Senges modell, beskriver hvordan vekst og utvikling kommer til uttrykk i en organisasjon. Roald (2010) beskriver personlig mestring som å være i stand til å vurdere hva som er ønsket framtid og dessuten vite hva som skal til for å nå denne. Det kan argumenteres for at lærernes oppfatning av styringsdokumentenes betydning for kunnskapsutvikling, er i tråd med det som Senge og Roald peker på i sin beskrivelse av personlig mestring. Arbeid med styringsdokumenter er krevende og utviklende, både med tanke på form og innhold – men også fordi de bærer preg av den til enhver tid gjeldende politikk. De bygger gjerne på forskning, men utformes likevel på bakgrunn av tolkninger og vurderinger og er i realiteten vedtak som varer helt til nye er fattet. Likevel – styringsdokumentene er der – og blir i sin samtid styringsdokumenter som sier hva som er målet for elevenes læring og utvikling. Lærere må studere styringsdokumentene, både alene og i fellesskap med andre. Her ligger en mulighet for å opparbeide kunnskap og bli stadig bedre til å vurdere hva som bør gjøres for å nærme seg målet. Lærerne kan i sin kunnskapsutvikling oppleve personlig mestring. Se ellers avsnitt 6.2.2. for hvilken betydning fellesskapet har i denne sammenheng.

6.2.2 Kunnskapsutvikling - faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog

Kunnskapsutvikling beskrives av lærerne ikke bare som å arbeide med styringsdokumenter, men like mye som utvikling innen egne undervisningsfag og som utvikling av en selv som

pedagog. Her er det mest framtreddende funnet at skal dette skje, er samarbeid essensielt. Kunnskapsutvikling skjer i et arbeidsfellesskap der man deler og lærer av hverandre. Lærernes utsagn om de utallige måtene å lære noe nytt på, det være seg gjennom samarbeid med bransje, «vanlig» diskusjon kolleger imellom eller læring via sosiale plattformer, tyder på at utvekslingen av tanker og ideer med kolleger er av avgjørende betydning for å få nye impulser og for å kalibrere seg. Dette utdypes i avsnittene 6.3.1 og 6.3.2 om profesjonsfellesskap.

Denne tanke- og meningsutvekslingen finner gjenklang i teori om organisasjonslæring, blant annet i Irgens` (2010, s. 125) beskrivelse av hvordan en skole utvikler seg. Kvalitet og utvikling handler ikke bare om den enkeltes individuelle jobbutførelse, men like mye om hva lærerne gjør sammen. Irgens synliggjør dette ved en modell, og beskriver hvordan skoler opplever utvikling når det investeres i rommet for kollektiv utvikling. Sennett (2012) beskriver det samme når han peker på at samhandling og samarbeid er som oljen som får et maskineri til å fungere. Når man deler med andre, vil man til sammen kompensere for eventuelle mangler. Senge (2006) beskriver hvordan potensialet for vekst og utvikling, kall det gjerne kunnskapsutvikling, ligger i og mellom menneskene som utgjør organisasjonen (Senge, 2006, s. 3). Fra Senges modell for systemisk tenkning, kan man tenke seg det lærerne forteller om samarbeid, underbygger Senges (2006, s. 10) beskrivelse av teamlæring – som beskrives som å reflektere i et fellesskap. Teamet utvikler et felles «språk» som gjør at man som team oppnår kunnskap og finner handlemåter som den enkelte ikke kunne funnet alene. Roald (2010, s. 54) påpeker det samme, teamlæring handler om å reflektere seg fram til ny kunnskap og nye handlemåter sammen. Det skjer noe i teamsamarbeidet som ikke kunne skjedd for den enkelte. Det kan se ut som om denne kollektive læringen og utviklingen som beskrives i teoriene, preger kunnskapsutviklingen for lærerne i prosjektet. Deres beskrivelser av ulike varianter av samarbeid med sine kolleger, forteller at det er nettopp her lærerne opplever at de lærer. Som vist i kapittel fem, avsnitt 5.2.2, funnene om lærernes oppfatning av kunnskapsutvikling handler i stor grad om samarbeid og deling. Lærerne forteller om det Senge (2006) beskriver i sin teori; potensialet for vekst og utvikling ligger i og mellom menneskene som utgjør en organisasjon.

Irgens` modell for organisasjonsutvikling i skolen handler også om utvikling av profesjon og profesjonsidentitet. Denne utviklingen fordrer samarbeid, og Irgens (2010, s. 140) sier at den gode skolen ikke kan utvikles hvis man ikke legger til rette for personalets kollektive arbeid. Irgens (2007, s. 20) sier videre at den profesjonelle utøver trenger kunnskap om hva som

kjennetegner organisert virksomhet og at dette oppnås i et organisert fellesskap. Det samme sier Helstad (2014, s. 136), lærere som samarbeider oppnår mer i fellesskap enn når de jobber alene og at samarbeid utvikler praksis. Et profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes ved god samarbeidskultur og kollektivt ansvar for læring. Flere av funnene i min undersøkelse støtter dette. Betydningen av det kollektive arbeidet gjentas av alle lærerne, på ulike måter. Lærerne forteller om at man drives framover i arbeidet som følge av at man jobber sammen og følgende sitat kan understreke dette: «Det er når vi sitter sammen og snakker om vurderingskriterier at man jo blir en bedre lærer» (L2).

Så langt kan man altså si at samarbeid og det å dele med andre, er betydningsfullt for kunnskapsutviklingen. Det er likevel ikke det samme hva man diskuterer og snakker om, noe teori om profesjonsutvikling i skolen kan fortelle om. Helstads (2014, s. 136) beskrivelse av profesjonelle læringsfellesskap løfter fram at den profesjonelle utviklingen sannsynligvis vil øke når forskningsbasert kunnskap bringes inn i refleksjonsprosessene. Samtalen er redskapet for utvikling, men det er kvaliteten på samtalen som betyr noe. Hvis kunnskap skal utvikles, er det ikke nok å skrape i overflaten. For å oppnå reell utvikling, må man innta en utforskende tilnærming med sterk grad av refleksjon. Helstads beskrivelse gjenspeiles i lærernes tilbakemeldinger. Kunnskapsutviklingen foregår systematisk, både med tanke på organisering og innhold. Lærernes fortellinger om hvordan styringsdokumentene for skolen har stor plass i kunnskapsutviklingen og fokuset de har på hensikten med utvikling, nemlig at elevene skal lære og utvikle seg, kan tolkes i retning av høy kvalitet på samtalene i de ulike profesjonsfellesskapene, det være seg teamfellesskap eller andre.

Teoriene til de nevnte forskerne så langt, kan belyse og dermed bidra til å forstå funnene. Lærerne ser ut til å utvikle kunnskap i sine profesjonsfellesskap når de utforsker og reflekterer sammen. Som Roald (2010, s. 54) sier det: «Team-læring (Team Learning) finn stad når grupper reflekterer seg fram til ny kunnskap og nye handlemåtar som den einskilde ikkje vil kunne utvikle åleine».

I sin beskrivelse av kunnskapsutvikling bruker flere av lærerne ordet endring, og framhever betydningen av å oppdatere seg og å ta inn ny kunnskap via flere arenaer. Funnene viser likevel at endring ikke faller i god jord hos alle, det kan skape friksjon og irritasjon og dermed være til hinder for kunnskapsutvikling. Det kommer også fram at kunnskapsutviklingen må ha en hensikt. Kunnskap skal utvikles for å omsettes og anvendes i praksis, til elevenes beste. Lærere som forteller om skepsis til endring og om at endring må ha en funksjon, peker på utfordringene i kunnskapsutviklingen. Ulikt utgangspunkt kan frustrere og uenighet kan

oppstå. Argyris & Schöns (1978, s. 2) beskrivelse av læring i organisasjoner handler om å oppdage og korrigere feil og videre hvordan feil kan rettes opp med ulik grad av læring. Begrepene match og mismatch (Argyris & Schön, 1996, s. 31; Grutle, 2018, s. 143) er en beskrivelse av avstand mellom forventning og utfall. Lærernes beskrivelse av kunnskapsutvikling inneholder element av noe nytt, uten at det nye blir framstilt som fremmed eller utfordrende. Samtidig forteller lærerne om kollegers skepsis mot det nye. Kan det da oppstå et gap mellom de som ønsker det nye velkommen og de som utviser skepsis, et gap mellom match og mismatch? Hvordan håndteres så dette gapet? Argyris & Schöns (1978; 1996) teori bringer inn uttrykkene enkelkretslæring og dobbelkretslæring, der dobbelkretslæringen innebærer at man går vegen om refleksjon med tanke på å løse uoverensstemmelser (1978, s. 28-29). I en skolehverdag kommer man aldri utenom uoverensstemmelser. Endring vil for noen alltid forårsake irritasjon. Det samme kan påstanden om at noen irriteres av endring gjøre. Skal det skje dobbelkretslæring her, må kolleger reflektere over hvorfor endring eller oppfatninger om endring kan forårsake irritasjon. Det er ikke nok bare å finne en enkel, kanskje midlertidig løsning som glatter over problemet der og da. Her er vi inne på det Argyris & Schön (1996, s. 281) kaller et læringsparadoks, noe også Irgens (2007, s. 125) beskriver. Hvordan fremmes organisatorisk læring? Det skjer ved stor grad av refleksjon og undersøkelse. Man kan i stedet innta en defensiv holdning og unngå hele diskusjonen om endring eller man kan kjenne på at diskusjoner kan bli så ubehagelige at man unngår dem. På denne måten kan man forhindre dobbelkretslæring. Lærerne forteller om ubehagelige diskusjoner fordi kolleger blir irriterte over endring. «Med de to som er litt mer kamphaner, så blir det mer et sånt angrep som gjør at man føler seg krenket – i stedet for at vi kan utvide kunnskapsbegrepet» (L1). Her forhindres dobbelkretslæring, i denne settingen definert som å utvide kunnskapsbegrepet, fordi det oppstår ubehag som gjør at diskusjonen bremses. Der man derimot tør å være direkte, eller det motsatte av konfliktsky som dette sitatet viser, kan det skje dobbelkretslæring:

Jeg er nok mer sånn at jeg kaller en spade for en spade [...] jeg ser at det er mange lærere som sliter med det. De er konfliktsky rett og slett [...] de er redde for å si hva de mener, og så blir de upopulære. Men jeg tror ikke det, jeg tror at hvis en kan si det på en god måte, så tror jeg en leder får mer respekt for deg da. (L8)

Lærernes beskrivelse av kunnskapsutvikling kommer altså så vidt inn på uoverensstemmelser, men handler i første rekke om at kunnskapsutvikling i stor grad handler om det som skjer når kolleger jobber sammen. Det kommer likevel fram at ledelse er av betydning, lederen spiller

en rolle. Hun eller han skal legge til rette for lærerens utvikling, ha øynene åpne for lærerens talenter og bidra til at den enkelte lærer blir den beste læreren hun eller han kan bli. Lærerne sier ikke noe om sin rolle overfor lederne i kunnskapsutviklings-sammenheng, men dette trenger ikke bety at lærerne ikke betrakter seg selv som bidragsyttere overfor sine ledere. Funnene går likevel i retning av hva lærerne tenker er *ledernes* ansvar for at kunnskapsutvikling skal foregå. Teorier om ledelse (Irgens, 2016) peker på utallige roller for lederen, mens funnene om leders betydning for kunnskapsutvikling i dette prosjektet, peker i retning av ledes støttende rolle. Dette kan vi også se hos Robinson (2014), der det å vise personlig omsorg og verdsette kompetanse og integritet er noen av forutsetningene for å bygge tillitsrelasjoner. Det kommer også fram andre funn om ledere, knyttet til vilkår som fremmer eller hemmer både kunnskapsutviklingen og profesjonsfellesskapet, disse vil jeg komme tilbake til i avsnitt 6.4.2.

6.3 Begrepet profesjonsfellesskap

I mitt materiale oppfatter lærerne et profesjonsfellesskap til å være et arbeidsfellesskap som bidrar til den kunnskapsutviklingen som er til beste for elevene. Lærerne tilbakemelder at dette fordrer gode kommunikative evner, profesjonsbevissthet og god organisering. Blant de mest fremtredende funnene er viktigheten av å etablere en delingskultur basert på samarbeid. Hvordan kan profesjonsfellesskap ses på i lys av teori?

6.3.1 Profesjonsfellesskap gjennom formelt og uformelt samarbeid

Både i teori om læring i organisasjoner og i teori om profesjon, handler det mye om hva som kan skje når man jobber sammen i profesjonsfellesskap. Lærerne i min undersøkelse beskriver profesjonsfellesskap som de arbeidsfellesskapene som bidrar til kunnskapsutvikling for elevene, altså at man skal lære og utvikle seg som lærer – til beste for elevene. Dette henger sammen med funnene omkring begrepet profesjon, der lærerne omtaler lærerprofesjonen som faglig og menneskelig kompetanse – man må kunne sitt fag og man må ha kunnskap om formidling hvis læring skal bli resultatet. Funnene løfter fram at profesjonelle lærere må være egnet til formidlingsrollen og ha kompetanse knyttet til mellommenneskelige forhold.

Irgens (2007) beskriver det å være profesjonell som det å kople kunnskap og stilling. Den kunnskap man får gjennom sin utdanning er ikke nok for profesjonsutøvelsen, man trenger også kunnskap om hvordan man organiserer og leder seg selv og hva som kjennetegner organisert virksomhet. Man må kjenne og ta ansvar for egne sterke og svake sider og man må ha et bevisst forhold til verdier og relasjoner, både på det individuelle og det kollektive plan. Helstad (2014) beskriver dette som å inneha kyndighet i profesjonsutøvelsen, man må ha et metaperspektiv på sin yrkesutøvelse. Schön (1987) beskriver dette som å inneha en type ferdighet, *knowing – in – action*, å vite hva man skal gjøre i en situasjon der ens teoretiske kunnskap ikke vil være tilstrekkelig. Lærernes beskrivelser av profesjon ser ut til å ligne beskrivelsene fra både Irgens, Helstad og Schön. De forteller om hvor viktig det er å kunne kombinere fag og formidling sånn at elevene – uansett forutsetning og bakgrunn – skal kunne nå sitt fulle potensiale. De forteller dessuten om evne og egnethet, eller med å bruke Helstads ord – *kyndighet*.

Lærerne omtaler altså profesjonsfelleskapene som arbeidsfelleskap som bidrar til kunnskapsutvikling, og de kategoriserer disse fellesskapene i to undergrupper – de formelle og de uformelle arbeidsfelleskapene. Funnene her tyder på at noen typer av kunnskapsutvikling hører hjemme i de formelle profesjonsfelleskapene, mens andre hører hjemme i de uformelle. Formaliserte profesjonsfelleskap tar ofte opp arbeid med læreplaner eller områder som har direkte med undervisning og elever å gjøre, eksempelvis tilrettelegging og vurdering. Uformelle profesjonsfelleskap bærer mer preg av samarbeid for å løse fortløpende, ofte praktiske oppgaver og samarbeid der kolleger gir hverandre støtte. Felles for dem begge, er at lærerne i min undersøkelse løfter fram viktigheten av god kommunikasjon. Lærerne forteller om profesjonsfelleskap der noe sies som kan gjør andre irriterte eller sinte, og at man dermed gjør lurt i å spille på dem som har gode kommunikative ferdigheter og som ikke så lett «får piggene ut» hos kolleger. Lærerne forteller også om tilfeller der bestemte måter å kommunisere på oppfattes som smisk, særlig overfor ledere, og at den store fordelene ved kommunikasjon i de uformelle sammenhengene er at man kan opptre avslappet fordi man ikke er ute etter å posisjonere seg. Det lærerne her forteller, kan sees i lys av Sennetts beskrivelse av dialogferdigheter (2012, s. 6). Sennett beskriver disse som å kunne oppføre seg taktfullt, å utvikle metoder for å takle både enighet og uenighet. Det handler om lytteferdigheter. Skal man oppnå samspill på linje med et orkester som framfører musikk, må den gode lytteren jakte på intensjonene bak et utsagn i stedet for å «slakte» den som kom med utsagnet. Når lærere forteller om irritasjon og sinne eller smisk i kommunikasjonen som

foregår i profesjonsfelleskapene, kan det tyde på at man ikke har utviklet organisasjonen sin langt nok i å hankses med uenigheter på en fruktbar måte. Man har ikke fullt utviklet de gode dialogferdighetene som Sennett (2012) beskriver i det han kaller det sosiale triangelet - altså et forhold mellom mennesker som preges av legitim autoritet, gjensidig respekt og et velfungerende samarbeid i ulike typer av kriser.

Man kan også her, som i tidligere avsnitt i teksten, trekke linjer til Argyris & Schöns (1978; 1996) enkelkrets og dobbelkretslæring. Beskrivelsen av den dårlige kommunikasjonen, enten den oppstår fordi noen i et kollegium vil framheve seg selv eller ved at noen tror at andre vil framheve seg selv, kan tyde på at det er krevende for et kollegium på en skole å oppnå dobbelkretslæring. Denne vil fordre at man går vegen om en organisasjons normer, holdninger og politikk, altså at man åpent tør å adressere det man opplever som vanskelig. Tør lærere som opplever dårlig kommunikasjon å si fra om dette? Stille inkluderende spørsmål om hvorfor man kommuniserer som man gjør? Prøve å komme på baksida av hvorfor noe sies? Dette krever trygghet, mot og støtte, men hvis man tør å analysere hvorfor læring ble gjort mulig eller hindret, kan man lære mer og utvikle kommunikasjonsevnen.

Dette kan også ses i lys av Irgens` (2007, s. 105) beskrivelse av hvordan man utvikler profesjonalitet, der man må makte å se seg selv i relasjon til andre. Ved empatisk lytting der man søker å forstå andres holdninger, følelser, tanker og reaksjoner kan man øke muligheten for en profesjonell måte å omgås på. Makter man å se verden fra en annens synsvinkel, kan man nærme seg en balansert profesjonsutøvelse. Med lærernes beskrivelser av formelle og uformelle profesjonsfelleskap i tankene, der de uformelle profesjonsfelleskapene blir framstilt som nære og ekte, kan det tyde på at kommunikasjonen oppfattes som mer «knirkefri» og rett fra hjertet i uformelle sammenhenger enn i formelle sammenhenger. Dette henger sannsynligvis også sammen med at man i uformelle sammenhenger i større grad velger sine samarbeidspartnere, og dermed lettere unngår «knirk». Begge arenaer er viktige for kunnskapsutviklingen, men det bør være særdeles viktig å fremme de gode dialogferdighetene i de formelle profesjonsfelleskapene der en agenda for skoleutvikling er satt. Som allerede nevnt, Helstad (2014) påpeker at det ikke er det samme hva man diskuterer og snakker om for å oppnå utvikling og refleksjon. De vennlige ordene fra en kollega og venn i et uformelt møte på arbeidsrommet, akkurat når man trenger et klapp på skulderen, er svært viktige. Det er likevel i de formelle profesjonsfelleskapene, der man diskuterer pedagogikk i ordets videste forstand, at man trenger dialogferdighetene. Her vil uenighet alltid oppstå, og skal man

bevege seg fra enkelkretslæring til dobbelkretslæring til tross for uenighet, må det som forhindrer den gode dialogen fram i lyset.

6.3.2 Profesjonsfelleskap og skolen som en lærende organisasjon

Til tross for funn om tidvis dårlig kommunikasjon, forteller hovedfunnene om lærernes tolkning av profesjonsfelleskapet i mitt materiale en annen historie. Den handler om lærere som ser på sine profesjonsfelleskap som læringsarenaer for pedagogisk utvikling, et sted der man lærer sammen. Funnene forteller om en lærende arbeidsform der ledere vektlegger metoder som favner alle og der lærere er rausere med hverandre i en delende skolekultur. Disse funnene kan man se på i lys av teorien omkring lærende organisasjoner, eksempelvis hos Senge (2006). En lærende organisasjon har sitt store potensiale for vekst og utvikling *i og mellom* menneskene som utgjør organisasjonen. I en gruppe som lærer sammen, kan den enkelte oppleve personlig vekst. Den enkeltes antakelser og tanker kan utvikles via refleksjon i et fellesskap. Dette ser man også i Roalds (2010) beskrivelse av Senges tenkning, man skaper en felles visjon og mening gjennom prosesser der alle tilkjenner sine personlige verdsett i et støttende klima. Som team kan man reflektere seg fram til ny kunnskap som ikke ville vært mulig for den enkelte å komme fram til. Lærerne i dette prosjektet beskriver delte ideer, en erkjennelse av at man ikke sitter på en fasit alene og av at man blir sett, både som menneske og som fagperson. Lærerne forteller om å bli verdsatt og dyrket (L7), om at det man jobber med blir opphøyd i noe større fordi man jobber sammen (L3) og at man deler sånn at man kan justere kursen videre (L6). Disse funnene kan tyde på at de sentrale prinsippene fra teorien om lærende organisasjoner er til stede i de aktuelle skolene i dette prosjektet. Funnene finner også gjenklang i Irgens` (2010) utviklingshjul om investering i rommet for kollektiv utvikling. Det kan se ut som lærerne i mitt materiale har erfart at når man jobber sammen for å utvikle felles mål og felles løsninger, opplever man utvikling og en økning i kvalitet. Sitat som «Vi kan fort bli privatpraktiserende rundt vår egen tue og da er det kjempeviktig at vi deler og snakker om det vi gjør» (L6) kan understreke dette.

Senges (2006) teori påpeker at læring i organisasjoner, altså kollektiv læring, ikke kan foregå uten individuell læring. Schön (1987) beskriver også en form for individuell læring når han ser på hvordan refleksjon har betydning for hvordan den profesjonelle yrkesutøver utøver sin praksis og kompetanse. Ved å høste fra sin praksis og erfaring – ikke utelukkende teori – kan

den enkelte utøve ferdigheter som ligger i den tause kunnskapen. Eller som Irgens (2007) skriver det på norsk, kunnskap-i-handling er et uttrykk for at tenkningen – eller den individuelle læringen – ligger i selve handlingen. Lærerne i dette prosjektet forteller først og fremst om den kollektive læringen. Den individuelle læringen får likevel noe plass, det er funn som tyder på at den enkelte har reflektert seg fram til erkjennelser og kunnskap ut fra sin praksis og erfaring og ikke bare ut fra teori. Lærere forteller om viktigheten av det man lærer i sitt klasserom, av sine elever. Man tar i bruk sitt indre kompass og tilpasser deretter (L5). Eller det forteller om viktigheten av å ivareta det kreative potensialet hos lærere og ikke la dette ødelegges av teori i form av styringsdokumenter og strategier. Følgende sitat kan understreke dette:

Jeg tror det er viktig å ivareta den kreative biten som bor i hver eneste pedagog, og hvis den skal drepes av styringsdokumenter eller strategier så tror jeg vi bommer. Det bor vanvittig mye i de flinke folka som jeg har på teamet og som du har på ditt team, ikke sant? Tror det er knallviktig at de får lov til å være litt kreative og få rom til å komme fram til ulike løsninger (L6).

Oppfatninger som dette kan tyde på at lærerne ser på seg selv som reflekterende blant annet fordi de lærer gjennom sin praksis, at de kanskje innehar Schöns knowing-in-action. Lærernes tanker om refleksjon henger også sammen med deres oppfatninger av handlingsrom, skjønn og autonomi, noe jeg kommer tilbake til i avsnitt 6.3.3

6.3.3 Profesjonsfellesskap, handlingsrom, skjønn og autonomi

Funnene knyttet til begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap tyder på at lærerne i prosjektet ser ut til å vektlegge kollektiv tenking og samarbeid. Når man kommer til begreper som handlingsrom, skjønn og autonomi settes søkelyset mer i retning av det individuelle. Funnene viser i all hovedsak en oppfatning av et stort handlingsrom med mulighet for frihet i egen arbeidsutøvelse, og at dette baseres på tillit. Handlingsrommet oppfattes likevel som noe begrenset. Skoleledelsen sørger for at handlingsrommet foregår innenfor gitte rammer, fordi den har et ønske om å styre kompetanseutviklingen i en bestemt retning. Det påpekes dessuten at kreativitet og engasjement kan kveles hvis rammene blir for stramme. Opplevelsen av handlingsrommet er sterkt knyttet til tanker omkring skjønn og autonomi. Disse formes av verdier og forståelse, men mer enn noe annet av erfaring på

bakgrunn av utdanning og kunnskap. Der opplevelsen av at autonomien settes på prøve, altså at man står overfor et valg som kan oppleves som et dilemma, viser funnene at ingen av lærerne i prosjektet egentlig finner det vanskelig å velge. Funnene er entydige; lærerne tilbakemelder at elevene alltid prioriteres – foran alle andre områder av skolens virksomhet som normalt fordrer pedagogens deltakelse. Dette kan tolkes i retning av at lærerne har tillit til egen dømmekraft, at de opplever stor grad av autonomi og at de har rom for å utvise skjønn i tråd med mandatet for opplæringen – elevenes læring og utvikling.

Disse funnene er interessante å se i lys av Lipskys (2010) teori om det såkalte bakkebyråkratiet. Teorien forteller om bakkebyråkratens – i dette tilfellet lærerens – mange dilemmaer og hvordan skjønn ofte blir avgjørende for valg. Bakkebyråkraten skal balansere respekten for den enkelte med alle overordnede mål – og «overleve» selv. Ingen av lærerne i prosjektet omtaler seg selv som byråkrater, men uttrykker en bevissthet om sitt ansvar, både overfor sine kolleger og ikke minst overfor sine elever. Lipsky gjør det til et poeng at bakkebyråkraten kan oppleve dilemma og på bakgrunn av disse velge «snarveger» i mengden av arbeidsoppgaver, snarveger som tas for å muliggjøre egen arbeidssituasjon. Lærerne i prosjektet beskriver gitte situasjoner som dilemma, men ikke at det skjønnsbaserte valget de foretar er en snarveg. Lærerne beskriver sine dilemma som forholdsvis «enkle» å forholde seg til; hensynet til elevene veier tyngre enn alt annet. Andre typer av utfordringer derimot, de som ikke direkte involverer elever, men som mer handler om funn knyttet til tidspress og store arbeidsmengder, kan oppleves som dilemmaer som fører til ulike «snarveger». Mer om dette i avsnittene om vilkår, se 6.4.1 og 6. 4.5.

Funnene som handler om handlingsrom, skjønn og autonomi kan også analyseres i lys av Argyris & Schöns (1978; 1996) beskrivelse av handlingsteori. Hvordan handler og reflekterer man for å lære? Argyris & Schöns teori forklarer hvordan det kan være avstand mellom det som på norsk har blitt oversatt til *uttalt teori* og *bruksteori*. Lærerne i prosjektet bidrar naturligvis til å belyse begrep som handlingsrom, skjønn og autonomi ut fra *sin* oppfatning av innholdet – sin uttalte teori. Hvis konsekvensene av det å ha stor frihet til å utøve eget arbeid og til å utøve skjønn på den måten lærerne har fortalt om blir som forventet, er det sammenheng mellom uttalt teori og bruksteori. Da er det ikke behov for læring, bruksteorien blir forsterket. Men – hvis konsekvensene strider mot forventningene, åpenbares et gap som fordrer korreksjon. Hvis dette leder til reflektert utforskning mellom lærerne om hva eksempelvis handlingsrom innebærer, så kan handlingsteorien endres og etter det også adferd endres. Dette er det vanskelig – for ikke å si umulig - å tolke i dette prosjektet. Innspillene

kommer fra åtte enkeltstående lærere og sier noe om deres uttalte teori. For å få tilgang til om denne uttalte teorien ser ut til å samsvare med de samme åtte lærernes bruksteori, måtte jeg hatt tilgang til innspill fra mange av de åtte lærernes nærmeste medarbeidere. Hadde dette foreligget, kunne man muligens sagt noe om eventuelt behov for endret handlingsteori og endret adferd. De funnene som foreligger – lærernes beskrivelse av at de kvalitetssikrer handlingsrommet ved å spille på lag med bransje og ved å ha åpne, tillitsbaserte kanaler til sin skoleledelse – kan likevel peke i retning av at lærerne i mitt materiale er opptatt av sammenheng mellom uttalt teori og bruksteori, at deres praksis er i tråd med overordnede målsettinger.

Lærernes beskrivelse av handlingsrom, skjønn og autonomi inneholder ord som verdier, forståelse, elevsyn, mandat og erfaring. Det har nær sammenheng med profesjonalitet, å vite noe om yrkesutøvelse fra innsiden av seg selv. I likhet med det som ble sagt om individuell læring ut fra Schöns (1987) teori i avsnitt 6.3.2, kan også dette forstås i lys av hans beskrivelse av hvordan den profesjonelle praktiker tenker og handler i tilknytning til utførelse av sin profesjon. Man lærer og finner løsninger fra praksis og erfaring, ikke bare fra teoretisk kunnskap. Schön beskriver den ferdigheten man besitter når teoretisk utdanning ikke er tilstrekkelig. Irgens (2007) kaller som allerede nevnt, dette for kunnskap -i-handling på norsk. Man avdekker sin tause kunnskap, man evner å handle uten å måtte tenke over hvorfor man handler. Lærernes beskrivelser av handlingsrom som frihet til å bruke evner og engasjement og at de i stor grad opplever dette også i praksis, kan tyde på at de oppfatter seg selv som det Schön (1978) kaller profesjonelle praktikere.

Den samlede tilbakemeldingen fra lærerne i prosjektet er opplevelsen av et rikt handlingsrom der den enkeltes autonomi og profesjonelt skjønn respekteres. På bakgrunn av erfaringen til lærerne i prosjektet – der gjennomsnittet for undervisningserfaring er i overkant av 18 år - er det ikke usannsynlig at praksis har påvirket lærerne i så stor grad at yrkesutøvelsen etter hvert «sitter i ryggmargen». Kanskje lærerne har det som Irgens (2012) beskriver, en følsomhet for det som foregår i en situasjon og mot til å finne løsninger.

6.4 Hvilke vilkår fremmer, og hvilke vilkår hemmer læreres læring og kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet på egen skole?

Funnene i mitt materiale handler ikke bare om lærernes forståelse og oppfatning av begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap, men like mye om deres opplevelse av de vilkårene de mener må være på plass for å utvikle kunnskap i sine egne profesjonsfellesskap på sin egen skole. Det medfører ingen overraskelse at viktigheten av god organisering i form av møter med et strukturert innhold og nok avsatt tid, er et av de vilkårene alle peker på som essensielt for å få til kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet. Det som derimot er mer interessant og derfor verdt å dvele ved, er funnene som peker på lederens funksjon for å få kunnskapsutviklingen til å virke i profesjonsfellesskapet. I lærernes beskrivelse av hva kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap faktisk er, trekkes ikke lederperspektivet inn i veldig stor grad, men i beskrivelsen av vilkår som fremmer og hemmer, trekkes lederperspektivet inn gjennomgående. Hvordan kan disse vilkårene ses på lys av teori?

6.4.1 Vilkår for kunnskapsutvikling i lys av styringsdokumenter

Funnene omkring vilkår for kunnskapsutvikling i lys av styringsdokumentene er todelte. Fremmende vilkår handler om systematikk i forma av avsatt tid og et kvalitetssikret og overkommelig innhold. Hemmende vilkår er mangel på tid, vilkårlig innhold og ikke minst – en uoverkommelig mengde arbeid som forventes utført. Hvis det siste er tilfelle, kan man lett bli selektiv.

Disse funnene kan ses i på i lys av Lipskys (2010) beskrivelse av arbeidsvilkårene for bakkebyråkraten. De kan framstå som ikke tilfredsstillende og manglende med tanke på ressurser, og vilkårene sett om mot utøvelse av profesjon kan medføre dilemma.

Bakkebyråkraten kan ha store arbeidsmengder og samtidig en ressursknapphet, og kan dermed ty til snarveger eller forenklinger. Lærerne i mitt materiale uttrykker disse snarvegene eller forenklingene i sin beskrivelse av det som kan skje hvis det ikke settes av nok tid til et viktig arbeid. Travelhet skygger for den gode diskusjonen omkring styringsdokumentene, og lærere kan ende opp med en praksis preget av ukultur, subkultur og målforskyvning (L7). For mange baller i luften kan medføre en kaotisk tilværelse og ikke minst føre til at lærere blir selektive i hva de tar til seg og ikke (L5). Denne beskrivelsen av utfordringer og mulige

fallgruver kan eksemplifisere Lipskys teori om bakkebyråkratiet, og dermed peke på moment som virkelig kan stikke kjepper i hjulet for kunnskapsutviklingen ved en skole. Hvis innholdet fra styringsdokumentene oppleves som baller som spretter i «hytt og vær» og hvis lærere selektivt velger bort det man synes blir uoverkommelig, har en skole – både på lærernivå og på ledernivå – en utfordring.

Avstanden mellom de fremmende vilkårene og de hemmende vilkårene, kan også i dette avsnittet ses på i lys av Argyris & Schöns (1978; 1996) teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring. Beskrivelsen av travelheten og hva de mange oppgavene kan føre til, tyder enda en gang på at det er krevende å oppnå dobbelkretslæring. Hvordan kan ens skole organisere sin tid for å avhjelpe travelheten? Hvordan bør en skole prioritere mengden av viktige arbeidsoppgaver for å oppnå kunnskapsutvikling? Hvem skal organisere og prioritere? Skal man nærme seg dobbelkretslæring, må spørsmålene stilles åpent og fordomsfritt, det må være rom og tid til å ta diskusjonene og refleksjonen i profesjonsfellesskapet på den enkelte skole.

6.4.2 Vilkår for kunnskapsutvikling i lys av faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog

Funnene omkring vilkår for kunnskapsutvikling i lys av faglig utvikling innen egne undervisningsfag og som pedagog er også todelt. Fremmende vilkår er ifølge lærerne tillit og anerkjennelse mellom de som jobber sammen, inkludert lederes holdning og innstilling. Det er de lederne som ser og verdsetter sine medarbeidere som fremmer kunnskapsutviklingen. På motsatt side står de hemmende vilkårene, hvor lærerne peker på at faglig utvikling innen egne undervisningsfag ikke vektlegges like mye som faglig utvikling innen pedagogikk. Dessuten framheves negative trekk ved kolleger, både lærere og ledere. Lærere som mangler samarbeidsvilje eller klager over krevende elever og utydelige eller oertydelige ledere, påvirker kunnskapsutviklingen.

Som tidligere nevnt, forhold som vedkommer lærernes oppfatning av ledere i skolen, har ikke vært særlig framtreddende i beskrivelsen av hva kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap forstås som. Når det så kommer til vilkår, trekkes betydningen av ledere fram i langt sterkere grad og da særlig betydningen av lederes støttende rolle i relasjonsbyggingen og tilretteleggingen. Det kan tyde på profesjonsfellesskap som er påvirket av de viktige

relasjonsferdighetene mye av ledelsesteorien handler om, deriblant Robinson (2014) og vektlegging av respekt og omsorg. Funnene viser hvor avgjørende det er for opplevelsen av et godt profesjonsfellesskap at disse relasjonsferdighetene er på plass hos lederne, og lærerne i prosjektet opplever sine ledere i stor grad som innehavere av det som skal til.

Noen enkeltstående funn peker på ledere som ikke legger opp til eller setter av tid nok til å gå dypt ned i de temaene som diskuteres, eller at lederne uansett roser lærere uten at det nødvendigvis er fortjent. Disse lærerne forteller om flyktige kafemøter med «chit chat heller enn dypdykk» (L3) og om ledere som roser ved å fortelle at alle er flinke når det sitter folk som (etter vedkommende lærers oppfatning) ikke gjør jobben sin (L8). Dette kan ses i lys av det Irgens (2016) sier om ledelse og dens kompleksitet. Lederen må foregå i mange dimensjoner, man skal både oppnå resultat og ha blick for relasjonen mellom mennesker. Det handler både om å støtte og å kreve. Det kan også ses i lys av Robinsons (2014) beskrivelse av ledelse, ved å peke på lederferdighetene å *anvende relevant kunnskap* og å *løse komplekse problemer*. Her kan man plassere det store ansvaret som ligger på ledere for å strukturere, prioritere og rydde plass i hverdagen for de mange arbeidsoppgavene som skal utføres. Disse forholdene er av stor betydning for et profesjonsfellesskap og for den enkelte lærers praksis. Robinsons (2014) figur for lederferdigheter og ledelsesdimensjoner har i seg langt flere aspekter for hva som er viktig for skoleledelse enn «kun» det som handler om å bygge tillitsrelasjoner. Når lærerne uttrykker at de savner dybde, som i Robinsons figur gjerne kan bety det samme som å forsikre seg kvaliteten på undervisningen eller å lede læreres læring og utvikling, kan dette da tyde på at skoleledelsen der lærerne jobber må bli enda tydeligere på hva som skal til for å skape den gode skolen for elevene? Kan det bety at lederne skal fortsette det relasjonelle forholdet til lærere sånn at lærerne opplever støtte, men at de også i langt større grad må utvise andre sider av et lederskap som er viktige for å oppnå reell kunnskapsutvikling for sine lærere? Det er umulig å slå fast noe bastant her, da grunnlaget for funnene er lite. Det vekker likevel tanker om ulike sider ved skoleledelse. Den kan ikke «begrenses» til en støttefunksjon, men må trykke på flere knapper for å hente ut læringspotensialet i et kollegium.

Funn som gjelder kommunikasjon gjør seg gjeldende også for vilkår knyttet til faglig utvikling, i form av lærere som påpeker manglende samarbeidsvilje og «klaging og syting» fra kolleger eller styring i for stor eller for liten grad hos ledere. Sennett (2012) ble trukket inn i avsnitt 6.3.1 for å belyse kommunikasjon. Teorien om det sosiale triangelet kan også trekkes inn her, særlig det teorien sier om *eartened authority*. Denne beskrives ikke som en rå makt, men den fortjente autoriteten som gir legitimitet og som igjen fører til at man kan tåle mye fra

den andre parten. Når lærere forteller om sin opplevelse av kolleger som ikke ønsker å samarbeide eller om ledere som styrer i for stor eller for liten grad, kan det bety at man ikke oppfatter sin kollega eller sin leder til å inneha den nødvendige autoriteten som skal til for å gjennomføre kunnskapsutvikling på en god måte. Man blir skeptisk, noe følgende utsagn kan underbygge: «Rektor og avdelingsleder kom inn med Hattie i hånda og hadde sett lyset» (L5) eller

Der er ledelsen for utydelige etter mitt vett for å si det sånn. En er for redd til å pirke i det, rett og slett. En er ikke ærlig. En kan si «Dere er flinke», men så sitter det gjerne ti, eller de kan si «Dere er gode», men hva er det? Da sitter det gjerne fire der som ikke gjør jobben også, og de vil jo få samme beskjeden. (L8)

Lærernes fortellinger om mangel på samarbeid eller om styring i for stor eller liten grad, kan naturligvis også snus på hodet. Fortellingene er lærernes subjektive opplevelser og kan muligens handle om lærere som selv ikke ønsker å samarbeide eller som ikke lar seg styre av sin leder. Sennett (2012) beskriver det han kaller *mutual respect*, den tilliten som det innebærer å kaste seg ut på dypt vann, eller å stole på andre uten å vite på forhånd hva som kommer ut av en situasjon. Kanskje lærerne som beskriver skepsis, har et stykke å gå for å på veien mot det som Sennett beskriver skal til for å oppnå god kvalitet i et arbeid? Dette er enda et eksempel på noe som er både vanskelig for ikke å si umulig å tolke i dette prosjektet. Innspillene om skepsis kommer fra enkeltstående lærere, og for å forsøke å finne belegg som styrker eller svekker innspillene, måtte det kommet fram innspill fra de nærmeste medarbeiderne til lærerne. Først da kunne man sett nærmere på eventuelle behov for å styrke de ulike elementene som til sammen gir god kvalitet i et arbeid. Det man kanskje kan si noe om, er at det er krevende å oppnå kvalitet i et arbeid. Hvordan går man fram for å oppnå den fortjente autoriteten sånn at den gjensidige respekten i et kollegium oppstår? Her kan det en gang trekkes linjer til Argyris & Schöns enkel- og dobbelkretslæring, tidligere omtalt i avsnittene 6.2.2 og 6.3.1.

Til tross for funn som tyder på at det alltid kan gjøres noe for å bedre vilkår for å unngå samarbeidsutfordringer og mangel på respekt, peker de fleste funnene i retning av forhold mellom lærere og mellom lærere og ledere som kan beskrives ved ordene tillit, anerkjennelse og verdsettelse. Sitat som «Du er så god på dette, kan ikke du ta det?» (L1) eller «Vår jobb [Ledelsens] er å tilrettelegge for at du kan bli den beste læreren du kan bli» (L7) kan illustrere dette. Dette kan sees i lys av det Irgens (2012) sier om god profesjonsutøvelse. Man trenger kunnskap om hvordan man leder seg selv og den gode profesjonsutøveren kjenner sine egne

sterke og svake sider og kan tilpasse sin adferd etter situasjonen. Irgens (2016) stiller også spørsmål om hvilken form for ledelse det skal satses på for å styrke skolen, og peker på ledelse som et komplekst fenomen. Lederen må uansett ha blikk for relasjon og samspill. Lærerne i mitt prosjekt forteller i all hovedsak om kolleger og ledere som evner å se den enkelte, som vet hva som trengs for å få den enkelte til å utvikle sin kunnskap og som forstår styrken i gode relasjoner og godt samspill. Følgende sitat fra en av lærerne om vilkårene, kan stå som en oppsummering av dette: «Jeg opplever å bli sett som menneske og som fagperson» (L7).

Før jeg går over til å drøfte vilkår for samarbeid i profesjonsfelleskapet i lys av teori, kan det være greit å ha i mente at funnene omkring kunnskapsutvikling er uløselig knyttet til funnene omkring profesjonsfelleskap. Kunnskapsutviklingen foregår på ulike arenaer for profesjonsfelleskap, og dermed glir de ulike aspektene over i hverandre. For å unngå for mye gjentakelser vil jeg i de neste avsnittene noen ganger viser til det som er sagt i tidligere avsnitt.

6.4.3 Vilkår for profesjonsfelleskap i lys av formelt og uformelt samarbeid

Todelte funn gjør seg også gjeldende når det gjelder hvilke vilkår som fremmer eller hemmer profesjonsfelleskapet, enten man snakker om et formelt eller et uformelt samarbeid. De fremmende faktorene er trygge arbeidsfelleskap med stor takhøyde der man får vist sin mangfoldige kompetanse. Eksempler på disse er både de formelle profesjonsfelleskapene som for eksempel ukentlige teammøter med et kjent innhold og de uformelle profesjonsfelleskapene, eksempelvis de som oppstår på arbeidsrom og i verksted. De hemmende faktorene handler om kommunikasjon som bidrar til steile fronter og om ledere som er fraværende eller ikke evner å bruke sine medarbeidere på en klok måte. Eksempler på disse er belærende kolleger eller fraværende ledere. Da vilkår knyttet til kommunikasjon i lys av teori allerede er omtalt i avsnittene 6.2.2 og 6.3.1 og vilkår knyttet til ledelse i lys av teori er omtalt i avsnitt 6.4.2, blir fokuset i dette avsnittet et annet. Hvordan kan man se på det lærerne peker på skal til for at det skal skje kunnskapsutvikling lærere imellom, både i formelle og i uformelle profesjonsfelleskap, i lys av teori? Elstad et al. (2014) peker på hvordan erfaring og samarbeid er med på å utvikle kunnskap og at dette er en kontinuerlig prosess. Hermansen og Nerland (2014) viser til lærerfelleskapet som arena for

profesjonsutvikling, det er i disse fellesskapene støtten opp mot læring og kunnskapsutvikling foregår. Helstad (2014) peker på det karakteristiske for profesjonelle læringsfellesskap i skolen, de finnes der det er god samarbeidskultur, der man har en felles visjon og der man har kollektivt ansvar for læring. Forskningsbasert kunnskap er med i refleksjonsprosessene og skolens ledelse må legge til rette ved å gi tid, rom og legitimitet til å utvikle en kollektiv læringskultur.

Lærerne i prosjektet forteller om mange former for profesjonsfellesskap. De uformelle omtales først og fremst som støttende fordi man ofte får respons på noe man opplever som nyttig der og da, en tilbakemelding på noe som har med elever og undervisning å gjøre eller et klapp på skuldera etter en tung dag. De formelle profesjonsfellesskapene er det satt av tid til – ikke alltid nok, men likevel etter et system - og lærerne påpeker at de drives framover av hverandre fordi det tas opp tema som er viktige. Dette kan tyde på at lærerne på de ulike skolene erfarer å ha de vilkårene som det pekes på i teorien for at kunnskap utvikles i en kontinuerlig prosess.

6.4.4 Vilkår for profesjonsfellesskap i lys av skolen som en lærende organisasjon

Senges (2006) teori om lærende organisasjoner beskriver i modellen for systemisk tenkning det som skjer i en organisasjon som vil være lærende. Roalds (2013-2017) utforming av blant annet Senges teori til en metodikk for kvalitetsarbeid i den norske skolen, forteller om fruktbare prinsipper for at blant annet møter skal være lærende. Funnene i min undersøkelse forteller om profesjonsfellesskap som kan oppfattes som lærende fordi prinsippene Roald beskriver er til stede. Funnene forteller om den forberedelsen man ofte må gjøre i forkant av møter. Følgende sitat kan understreke dette.

Lekser er helt ok. Altså, nå snakker jeg ikke bare ut fra meg selv. Det er aldri noe surmuling for det handler om struktur. Så profesjonsutvikling krever forarbeid, og det handler om at vi har en felles forståelse av hva vi holder på med. (L7)

De formaliserte profesjonsfellesskapene som for eksempel teammøtene, er dessuten lagt opp ved at man bruker metoden alle lærerne refererer til som IGP. Sitat som «Vi har en avdelingsleder som er veldig opptatt av at vi skal ha en runde først og at alle skal få si sitt» (L6) kan understreke dette. De andre lærerne i prosjektet forteller lignende historier om

hvordan metodevalg forebygger at kun enkeltlæreres stemme blir hørt. Det legges opp til at alle kan spille inn sine ideer og refleksjoner. Samtidig, om metoden for ideutveksling er på plass, trenger ikke det bety at den har den ønskede effekten. Utsagn som «Vi hadde jo denne her vurdering for læring, hvor rektor og avdelingsleder kom inn med Hattie i hånda og hadde sett lyset» (L5) kan tolkes i retning av at man ikke er helt åpen for andres ideer og refleksjoner. Men – man har også lærere som påpeker at privatpraktisering forhindres ved at man deler (L6) og at ingen alene sitter på en fasit (L7). Samlet sett kan dette tyde på at vilkårene for utvikling av de aktuelle skolene til lærende organisasjoner er i gang, men ikke i mål. Punkter i en «sjekklister» for lærende møter kan nok være et nyttig bidrag på en skole, men sikrer ikke i seg selv at skolen er lærende. Her kan man enda en gang peke på Argyris & Schöns (1978) enkel- og dobbelkretslæring, av Grutle (2018) omtalt som «å gjøre ting rett» eller «å gjøre de rette tingene». Det er krevende å gå vegen om normene, holdningene og politikken i den enkelte organisasjonen, på den enkelte skole (Argyris & Schön, 1978, s. 3 og s. 22). Man kan også se funnene i lys av Roalds (2010) beskrivelse av Senges teori for systemisk tenkning, om evnen til å være visjonær og realistisk samtidig – å kunne vurdere hva som er ønsket framtid og vite hva som skal til for å nå dette. Man må dessuten sette ord på de uuttalte forestillingene man har, og på bakgrunn av dette oppnå videre utvikling. Funnene i mitt materiale kan underbygge hvor krevende det er å bli en lærende organisasjon – samtidig som det er oppmuntrende å se at man er på veg.

6.4.5 Vilkår for profesjonsfellesskap i lys av handlingsrom, skjønn og autonomi

Funnene for det som fremmer profesjonsfellesskap i lys av handlingsrom, skjønn og autonomi, er ulike former for retningslinjer. Dessuten spiller graden av tillit og også forskningsbasert oppdatering i fag en viktig rolle. Det samme gjør det å være deltaker i en lærende organisasjon. Det pekes på utviklingsmulighetene man har i en lærende organisasjon (L7) og flere av lærerne holder seg oppdatert ved å lese faglitteratur (L1, L2 og L3). Det som hemmer utvikling av profesjonsfellesskapet i lys av handlingsrom, skjønn og autonomi, er for sterk grad av styring fra overordnede. Det samme skjer når mengden av oppgaver som skal utføres, oppleves som vanskelige å håndtere. Hvis presset blir for høyt og planene for omfattende, viser funnene at elevene prioriteres – noe som naturligvis går ut over blant annet planarbeidet i fellesskapet. Dette kan sees i lys av Lipskys (2010) bakkebyråkrati, også nevnt i avsnitt 6.4.1. Store arbeidsmengder kan føre til at man tyr til snarveger og forenklinger. Det er

på mange vis betryggende å høre om lærere som forteller om at de alltid velger elevene i situasjoner der de opplever press på tid og oppgaver, men det kan også være urovekkende hvis elevfokuset brukes som en snarveg ut av læringsmulighetene som ligger i det samarbeidet som skal foregå i profesjonsfellesskapet. Her er vi inne på et mulig spenningsforhold mellom det individuelle og det kollektive. Profesjonsfellesskapene vil ikke bli optimale hvis lærere opplever at utøvelse av skjønn og opplevelsen av handlingsrom «trues» av det kollektive. Profesjonsfellesskapene vil heller ikke bli optimale hvis det kollektive «trues» av lærere som gjemmer seg bak handlingsrom og autonomi for å slippe å ta del i kollektivt arbeid. Om et slikt spenningsforhold faktisk eksisterer er det vanskelig å si noe om, da åtte læreres respons på et utvalg av spørsmål ikke på noen som helst måte er nok til noen form for generalisering. Det man kan si, er kanskje at mengden av oppgaver lærere opplever at de skal håndtere ikke er tilpasset den tiden som er til rådighet, og at det medfører en viss fare for noen «snarveger». Man kan også si at en skoleledelse alltid bør være oppmerksom på problematikken, ut fra det som kommer fram i Irgens` (2010) forskning omkring forholdet mellom det individuelle og det kollektive. Vilåårene for læreres arbeidssituasjon og for elevenes læringsutbytte ser ut til å øke ved de skolene som investerer i rommet for kollektiv utvikling. Da blir det interessant å diskutere hvordan man gjør det i et kollegium der noen opplever rikelig med handlingsrom mens andre oppfatter sine ledere som for styrende i for stor grad, og framsetter et ønske om ledere som stoler på sine ansatte fordi de ansatte er høyt utdannede folk (L5).

6.5 Oppsummering

Problemstillingen for prosjektet er hvordan lærere tolker begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen og hvordan lærere opplever vilåårene for kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapene på egen skole. Drøftingen er en analyse av læreres forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i lys av den teorien som ble lagt fram i kapittel tre. Drøftingen er også en analyse av lærernes opplevelse av vilkår sett i lys av teori.

Samlet sett kan man se lærernes forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling som *personlig mestring* i Senges (2006) beskrivelse av systemisk tenkning. Kunnskapsutvikling er å utvikle seg i sin profesjon. Videre kan lærernes forståelse og oppfatning av samarbeid i de

ulike arbeidsfellesskapene de er en del av, ses som *teamlæring* i Senges (2006) systemiske tenkning og som *investering i rommet for kollektiv utvikling* hos Irgens (2010). Dette kan tyde på at skolene der lærerne har sitt daglige virke, bygger på en praksis i tråd med prinsippene for hvordan læring foregår i organisasjoner og at man kjenner til og bygger opp om kollektivt, reflekterende samarbeid. Når man deler, skjer det læring og kunnskapsutvikling. Ordet samarbeid er vesentlig. Lærernes forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling handler også om «skjærene i sjøen», om kommunikasjonen som til tider ikke fungerer etter hensikten og om antakelser om hverandre. Dette kan tyde på at det er vanskelig å oppnå den *dobbelkretslæringen* som Argyris & Schön (1996) beskriver. Lærernes forståelse og oppfatning av ledelsens rolle i kunnskapsutviklingen kan ses i lys av den støttende rollen med personlig omsorg og bygging av tillitsrelasjoner som Robinson (2014) peker på, men også i retning av at ledelse er mer enn det å støtte, ledere skal blant annet forvente, være strategiske og jobbe systematisk for høy kvalitet. Ledere må utvise ferdigheter på mange områder for å hente ut læringspotensialet i et kollegium.

Lærernes forståelse og oppfatning av profesjonsfellesskap kan tyde på at de ser på seg selv og sin egen yrkesgruppe som profesjonsutøvere i tråd med både det som Irgens (2007) og Helstad (2014) beskriver. Dette kan tyde på at lærernes arbeidsplasser vektlegger lærernes muligheter til å utvikle både faglig og menneskelig kompetanse. Funnene forteller videre om lærere som oppfatter profesjonsfellesskapene som læringsarenaer med en raus delekultur. Her ser vi tydelige spor av Senges (2006) teori om lærende organisasjoner, der veksten og utviklingen ligger i og mellom menneskene som jobber sammen i organisasjonen. Innflytelsen fra Irgens` (2010) modell om rommet for kollektiv utvikling er også lett å få øye på. I likhet med det som er sagt om kunnskapsutvikling, kan en på samme måte se hvor utfordrende det er å oppnå Argyris & Schöns (1978; 1996) dobbelkretslæring når man analyserer profesjonsfellesskapene. Kommunikasjonen hindrer innimellom læring og Sennetts (2012) dialogferdigheter trenger å utvikles. Lipskys (2010) beskrivelse av snarveger når det er snakk om håndtering av hverdagsutfordringene – ofte knyttet til opplevelse av handlingsrom og utøvelse av skjønn – er derimot ikke særlig framtreddende i lærernes forståelse og oppfatning av prioriteringer de må gjøre i profesjonsfellesskapet. Lærerne beskriver ikke valgsituasjoner som har med elevene å gjøre som dilemma, noe som kan tyde på en sterkt elevsentrert skolekultur.

Når det gjelder vilkårene for kunnskapsutvikling og velfungerende profesjonsfellesskap, kan man se gjenskinnet fra ulike teorier både om lærernes oppfatninger av de fremmende

vilkårene og de hemmende vilkårene. Lipskys (2010) beskrivelse av bakkebyråkratiet er synlig i funnene, både i form av knapphet på tid og i form av mange arbeidsoppgaver som fordrer skjønnsutøvelse. Et mulig dilemma i læreres individuelle og kollektive oppgaver kan også vise gjenskinn av Lipskys beskrivelse av «snarveger». Samtidig synliggjør de mange funnene om utstrakt samarbeid mellom lærerne ideene om kunnskapsutvikling som både Elstad (2014), Hermansen & Nærland (2014) og Helstad (2014) peker på. Profesjonelle læringsfellesskap i skolen karakteriseres av god samarbeidskultur. Funnene om støttende ledere finner gjenklang hos Robinson (2014), og man kan også se de andre dimensjonene i Robinsons beskrivelse der lærere ønsker å gå dypere inn det som diskuteres og en ærlighet i diskusjoner omkring kvalitet. Dette leder hen til vilkår knyttet til kommunikasjon, der funnene viser at Sennetts (2012) beskrivelse av dialogferdigheter – å utvikle metoder for å takle både enighet og uenighet – peker på den reelle situasjonen i et profesjonsfellesskap. Enighet og uenighet vil alltid være til stede, og da blir spørsmålet hvordan man jobber videre for å utvikle eksempelvis en lærende skole (Roald, 2010) eller minimerer gapet mellom match og mismatch i Argyris & Schöns (1996) beskrivelse av enkelkrets og dobbelkretslæring.

7 Konklusjon

Utgangspunktet for prosjektet var å undersøke læreres tolkning av kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap. Konklusjonen for studiet knytter seg til forskningsspørsmålene om læreres forståelse og oppfatning av kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap og vilkår for disse.

Et hovedfunn er lærernes utbredte oppfatning av at læreres læring og kunnskapsutvikling skjer i reflekterende samarbeid med kolleger som vektlegger det å dele med hverandre. I de ulike profesjonsfelleskapene utvikles både faglig og menneskelig kompetanse, funnene viser arbeidsfelleskap som er rause læringsarenaer.

Et annet viktig funn er at kommunikasjon er av stor betydning for kvaliteten på kunnskapsutviklingen og for samarbeidet i profesjonsfelleskapene. Overtydighet, unnvikelse, smisk og irritasjon eller sinne er forhold som vanskeliggjør den gode kommunikasjonen der man bygger hverandre opp og sammen søker utvikling.

Funnene omkring ledelse viser at leders støttende og oppmuntrende funksjon er viktig for den enkelte lærers oppfatning av egenverdi og utviklingsmulighet, det baner veg for tillit og anerkjennelse. Men - funnene viser også at ledelse må romme dimensjoner som utfordrer den enkelte lærer.

Et siste funn som verdt å ta med i en oppsummering, er funnene som handler om lærernes oppfatning av tidsaspektet og mengden av ulike arbeidsoppgaver i skolehverdagen. Det er travelt å være lærer i en skole som alltid skal stå i en utvikling, og funnene viser at kunnskapsutviklingen i profesjonsfelleskapene på den enkelte skole kan svekkes hvis presset på tid og mengde blir for stort.

Avslutningsvis er det på sin plass å stille spørsmål ved overføringsverdien fra et studium som dette. Grunnet for funnene er begrenset til et lite utvalg av informanter og hver lærer på hver skole er unik (jamfør metodekapitlet). Samtidig er begrepene kunnskapsutvikling og profesjonsfelleskap så innholdsmettede at de sannsynligvis er av betydning for alle som jobber i skolen. Analysen av lærernes tolkning vil forhåpentligvis gi innspill som både lærere og ledere kan ta med seg i det viktige arbeidet for å bidra til elevenes læring og utvikling. Studiet kan kanskje også være et utgangspunkt for videre forskning. Funnene er knyttet til lærere som har det til felles at de jobber i den samme fylkeskommunen og i den samme

regionen og derfor deler mange styringsdokumenter, visjoner og planer. De er likevel ikke deltakere i ett samlet kollegium ved en skole, heller ikke på ett arbeidslag eller et team. Det kunne vært interessant å forske på samme problemstilling overfor et lærerteam som hadde sitt daglige virke sammen. Hva ville funnene resultert i da? Hvis empirien dessuten hadde blitt utvidet til observasjon av praksis i tillegg til intervju, kunne denne forskningen kanskje bidratt i enda større grad til innsikt. Hvordan arter kunnskapsutvikling seg i et profesjonsfelleskap av lærere som har sitt daglige virke sammen og hvilke vilkår man bør etterstrebe for at kvaliteten skal bli så høy som mulig? Dette handler som så mye annet om forholdet mellom individet og kollektivet. I kapittel to ble en studie av Glosvik & Pytte (2016) nevnt, der analysen og resultatet i studien pekte i retning av at skoleutviklingens fulle potensiale i den aktuelle kommunen ikke ble fullt ut utnyttet fordi lærere uttrykte større endringsvilje enn det som ble etterspurt. Her anes en spenning, tyder det på at skoleledere ikke utfordrer nok? I mitt prosjekt har lærerne påpekt viktigheten av lederes støttende funksjon, mens drøftingen problematiserte også andre, minst like viktiges sider ved ledelse, eksempelvis forventning og retning. Det forskes stadig på ledelse, men det er alltid interessant å få enda mer kunnskap både om hvordan ledelse foregår for å fremme kunnskapsutvikling i et profesjonsfelleskap og om hvordan lærere responderer på ledelse. Den helt ferske rapporten «En skole for vår tid» (Kunnskapsdepartementet, 2021) ser på hva de skolene gjør som lykkes best med å løfte elevene, og fra denne rapporten vil det kanskje også komme nye forskningsprosjekt. Det er elevenes læring og utvikling det til syvende og sist handler om.

Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning A theory on action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II, theory, method and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company
- Bukve, O. (2016). *Beskrive, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahl, A. K. & Schele, J. T., (2018). Arbeidslivsmestring – to unge læreres valg i møte med utfordrende situasjoner. *Bedre skole*, 30(1), 32-37
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Gyldendal.
[https://www.nb.no/items/ae0211cc98765974e12c0f68b4415830?page=13&searchText=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999903400234702202"](https://www.nb.no/items/ae0211cc98765974e12c0f68b4415830?page=13&searchText=oaiid:)
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori – perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om Lærerrollen Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Elstad, E., Helstad, K. og Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad og K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.
- Ertsås T. I. og Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s 195-215). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget. Oslo
- Glovik, Ø. & Pytte, G. (2016). *Drømmelæreren i et lærende skolesystem - En studie om samsvar mellom individuell og kollektiv læring*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift (02)

- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling – lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital Transforming Teaching in Every School*. Routledge. London
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 1, 22, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap. I E. Elstad og K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. og Nerland, M. (2014). Betydningen av læreres kunnskapsarbeid for utvikling Av kollektiv praksis. I E. Elstad og K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 224-240). Universitetsforlaget.
- Howlett, M., Ramesh, M. & Perl, A. (2009). *Studying Public Policy*. Ontario: Oxford University Press.
- Hupe, P., & Hill, M. (2007). *Street-Level bureaucracy and public accountability*. Public administration Vol. 85, No. 2, (279-299)
- Imsen, G. (2009). Fra progressivisme til nyliberalisme – om kvalitetsvurdering i norsk skole i et historisk perspektiv, I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus og H. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forsking, erfaringer og utvikling*. (s. 42-58). Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon – Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I: R. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s 125 – 145). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner – Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017) Kvalitative analystraditioner i samfunnsvidenskabelig forskning, I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ Analyse Syv Traditioner* (s. 9-26). Hans Reitzels Forlag

Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 030 (2003-2004)
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Kunnskapsdepartementet (2006): *Generell del av læreplanen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Prinsipp for Opplæringa*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_1k06_nn.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *En skole for vår tid. Sluttrapport fra ekspertgruppen for Skolebidrag*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-skole-for-var-tid/id2847088/>

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*.
Gyldendal Akademisk.

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy - Dilemmas of the Individual in Public Services*.
(2. utg.). Russel Sage Foundation.

Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.

Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008): *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Nybø, I. (2019, 4.april). Ti gode grunner til å bli lærer. *Rogalands Avis.*

<https://www.dagsavisen.no/rogalandsavis/debatt/kommentar/2019/04/01/ti-gode-grunner-til-a-bli-laerer/>

Offerdal, A. (1999). *Den politiske kommunen.* Oslo: Samlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

OsloMet. (u.å.). *Bruk av elevresultater i norske skoler og kommuner* (Prada). Hentet 3. juni 2021 fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/prada>

Qvortrup, L. (2018). Profesjonelle læringsfellesskap. I T. Nordahl og

O. Hansen (Red.), (s. 7-74). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap.* Gyldendal.

Roald, Knut (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar.* Universitetet i Bergen.

Roald, K., Andreassen, R.A. & Ekholm, M. (2013-2017). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring.* Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Vedlegg/ og>

https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf

Roald, K., Lillejord, S. & Arntsen, L. (2017). *Fagartikkel om ledelse av kvalitetsarbeid.*

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/ledelse-av-kvalitetsarbeid/>

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse.* Cappelen Damm AS.

- Rogaland Fylkeskommune. (2019). *Kvalitetsmeldingen 2019 Videregående opplæring skoleåret 2018/2019* <https://www.rogfk.no/f/i4bebf49a-abae-4628-a188-e1de095708d2/kvalitetsmelding-2019.pdf>
- Rogaland Fylkeskommune. (2021). *Rammeverk for opplæring*. Rogaland Fylkeskommune. <https://www.rogfk.no/vare-tjenester/planlegging/gjeldende-planer-og-strategier/skole-og-opplaring/rammeverk-for-opplaring/>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The art & Practice of The Learning Organisation*. (2. utg.). Random House.
- Sennett, R. (2012). *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. Yale University Press.
- Social Science Bites. (2012). *Richard Sennett on co-operation*. [Audio Podcast]. Social Science Space. <https://www.socialsciencespace.com/2012/05/richard-sennett-on-co-operation/>
- Strand, T. (2012). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Bergen
- Utdanningsdirektoratet. 2011. *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. https://www.udir.no/globalassets/upload/kfoth/sluttrapport-kfoth/5/sluttrapport_om_kfoth_til_kd.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Kvalitet og kompetanse*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/>
- Vedung, Evert (2015). *Autonomy and street-level bureaucrats' coping strategies*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. Routledge. Hentet fra <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28643>

Avsnitt som er hentet og omarbeidet fra eksamensoppgaven min i emnekode SA6-410, Politikk, styring og endring i utdanningssektoren og fra eksamensoppgaven min i emnekode ME6-501, Forskningsdesign og metode, er markert med fotnoter i teksten.

Intervjuguide for undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Spørsmål til lærerne

Innledning til deltakerne med kort redegjørelse for bakgrunn og mål med prosjektet – ønsket om å høre lærerens oppfatning av hva et kollegafellesskap, altså et profesjonsfellesskap, sammen gjør for å utvikle kompetanse i kollegiet og på individnivå – med mål om å gi elevene best mulig utdanning.

Åpningsspørsmål

1. Kan du presentere deg med navn?

Innledningsspørsmål

2. Kan du fortelle litt om den stillingen du er i nå?
3. Kan du fortelle litt om egen utdanningsbakgrunn og ansiennitet

Hovedspørsmål

4. Hva legger du i uttrykket kunnskapsutvikling i skolen?
5. Hvordan foregår kunnskapsutvikling på din skole? (Konkretiser gjerne ved å tenke spesifikt på dine fag og/eller spesifikt på pedagogisk arbeid som ikke er knyttet direkte til dine fag)
6. Hva vil du si kjennetegner en profesjon?
7. Oppfatter du læreryrket som en profesjon? Hvorfor / hvorfor ikke?
8. Hva legger du i uttrykket *profesjonsfellesskap i skolen*?
9. Hvordan vil du beskrive profesjonsfellesskapene du deltar i på din skole? Ta gjerne med både hvordan fellesskapene er organisert og hva som er innholdet i dem. (Hvor ofte, hvor lenge, hvem deltar, «rød tråd» i innhold?)
10. Tenk deg et møte på skolen der du skal samarbeide med kolleger. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom «drift» og «utvikling», altså tid til informasjon og tid til diskusjon og refleksjon?
11. Skolen forholder seg til mange styringsdokumenter – alt fra nasjonal læreplan til mål og visjon på egen skole. Hvilke av disse oppfatter du som sentrale for profesjonsutviklingen ved skolen din? Hvorfor?

Vedlegg 1

12. Hva legger du i uttrykket *skolen som en lærende organisasjon*?
13. Vil du beskrive din skole som en lærende organisasjon? Hvorfor / hvorfor ikke?
14. Når du skal lære sammen med kolleger, hva er viktig for deg da?
15. Hva tenker du om ordet *handlingsrom* og hvordan vil du beskrive eget handlingsrom på skolen?
16. Hvilke faktorer påvirker din opplevelse av ditt handlingsrom?
17. Hva tenker du at **du** bidrar med for at du og de du jobber med skal lære, samarbeide og utvikle dere?
18. Hva tenker du at **dine kolleger** bidrar med for at dere alle skal lære, samarbeide og utvikle dere?
19. Hva tenker du at **skoleledelsen** bidrar med for at du og dine kolleger skal lære, samarbeide og utvikle dere?
20. Er det noe du savner for at du og kollegaene dine skal kunne lære, samarbeide og utvikle dere best mulig? Mao., har du **et godt råd** for å øke kvaliteten på kunnskapsutviklingen og profesjonsfellesskapet?
21. Hvordan utøver du ditt profesjonelle skjønn?

Avslutningsspørsmål:

22. Er det noe du har lyst til å legge til før vi avslutter?

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet i skolen ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår og opplever vilkår for kunnskapsutvikling i skolen. I fortsettelsen følger informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Gro Helen Preston og er avdelingsleder ved Haugaland vgs. I tillegg er jeg student på «Master i organisasjon og ledelse» ved HVL (Høgskulen på Vestlandet), og skal i løpet av inneværende skoleår gjennomføre et forskningsprosjekt innenfor utdanningsledelse.

Kunnskapsutvikling er et velkjent begrep i skoleverket, og i den forbindelse har RFK vektlagt utvikling av skolen som en lærende organisasjon. En av måtene dette vises på, er hvordan RFK har vektlagt utvikling av gode profesjonsfellesskap, se Kvalitetsmeldingen 2019, særlig side 11 og hele kap. 6. <https://www.rogfk.no/f/i4bebf49a-abae-4628-a188-e1de095708d2/kvalitetsmelding-2019.pdf>

Den som står eleven nærmest med tanke på faglig og sosial utvikling og læring, er deg som lærer. Lærerens oppgave og rolle er avgjørende for kunnskapsutvikling og profesjonsfellesskap i skolen.

Som skoleleder i RFK og som masterstudent i utdanningsledelse ved HVL, har jeg fått skolerings i hvordan man som leder kan legge til rette for skoleutvikling, inkludert utvikling av gode profesjonsfellesskap. **Jeg ønsker i min masteroppgave å prøve å se saken fra ditt ståsted.** Hva tenker du for eksempel om din rolle og din mulighet for læring på egen arbeidsplass når en skolereform skal gjennomføres? Eller når dere jobber sammen i avdeling eller team for å utvikle undervisningen i et eller flere fag? Jeg håper å finne ut noe om hvordan du som lærer tolker og forstår det som samlet sett kan kalles kunnskapsutvikling. Hvordan vurderer du vilkårene for kunnskapsutvikling på din skole? Hvordan oppfatter du ditt eget handlingsrom for læring?

På bakgrunn av dette håper jeg at det kanskje er **du** som vil delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg kjenner meg privilegert som får anledning til å studere utdanningsledelse og håper du får lyst til å delta. Oppgaven med å gjennomføre forskningsintervju – som blir min valgte metode - går jeg til med stor ydmykhet og ønsker å vise respekt for den kompetanse og autonomi du som lærer har.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min forskning vil det være hensiktsmessig å intervjuere lærere i videregående opplæring i Rogaland Fylkeskommune. Jeg har henvendt meg til rektor ved din skole med en beskrivelse av prosjektets formål, og bedt om og fått tillatelse til å henvende meg til lærerne ved skolen. Jeg kontakter alle lærerne ved skolen, da jeg ønsker å få kontakt med både deg som har lang erfaring som lærer og med deg som er relativt fersk. Jeg håper å komme i kontakt med lærere av begge kjønn og vil dessuten etterspørre både deltakere med utdanning i programfag og deltakere med utdanning i fellesfag.

Vedlegg 2

Ut fra de kriterier jeg her har nevnt, vil jeg velge ut til sammen inntil 10 lærere fra de skolene jeg har kontaktet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen vil foregå ved hjelp av intervju, og jeg planlegger å sette av rundt 45 min pr. deltaker. Intervjuene vil finne sted etter avtale, på din arbeidsplass sånn at vi kan møtes ansikt til ansikt når det passer for deg. De som deltar i studien, blir anonymisert. Det betyr at man verken kan se navn på den som blir intervjuet eller navn på skolen der denne jobber. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene, slik at jeg kan analysere det som blir sagt grundig.

Jeg har forberedt spørsmål til intervjuet i en såkalt intervjuguide, og ønsker å stille de samme spørsmålene til alle som velger å delta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å si ja, kan du når som helst trekke samtykket 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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger og hva som skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som her er beskrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun studenten som får tilgang til lydopptak og transkripsjon (lydopptak omsatt til tekst). Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021, og alle personopplysninger knyttet til datamaterialet slettes når prosjektet er avsluttet. Anonyme data oppbevares på HVLs server etter prosjektslutt.

I masteroppgaven (og i evt. publikasjoner i etterkant av denne) vil opplysningene bli anonymisert slik ingen deltakere eller skoler kan gjenkjennes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet, har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vedlegg 2

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet, emneansvarlig Olina Kollbotn. Olina.Kollbotn@hvl.no
- HVLs personvernombud, Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no, tlf arbeid 55587682, mobil 913 65 920
- Veileder Bjart Grutle, bjart.grutle58@gmail.com, tlf. 916 91 595
- Gro Helen Preston, h-presto@online.no, tlf. 924 12 720

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bjart Grutle
(Forsker/veileder)

Gro Helen Preston
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet i skolen*, 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, til at mine personopplysninger slettes ved prosjektets slutt og til at data blir oppbevart uten personopplysninger (anonymisert) etter prosjektets slutt.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet i skolen

Referansenummer

717155

Registrert

09.10.2020 av Gro Helen Preston - 247027@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Olina Kollbotn, Olina.Kollbotn@hvl.no, tlf: 57676138

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gro Helen Helen Preston, h-presto@online.no, tlf: 92412720

Prosjektperiode

01.10.2020 - 30.06.2021

Status

03.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

03.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi forutsetter da at den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg 03.11.2020, meldingsdialogen og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021. Lydopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes. Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Dersom du forsker på egen arbeidsplass og har en dobbelrolle i forhold til forskningsdeltagerne (f.eks. leder/kollega og forsker), anbefaler vi at du setter deg inn i de forskningsetiske utfordringene som kan oppstå, og drøfter mulig tiltak med veileder.

Særlig viktig er det at du:

- tydeliggjør overfor deltagerne at du i denne sammenheng opptrer som forsker,
- ivaretar frivilligheten (bl.a. ved å forklare at det ikke vil påvirke deres relasjon til deg om de ikke vil delta eller senere vil trekke samtykke),
- kun bruker de personopplysninger som fremkommer i intervjuene i forskningen (og ikke informasjon du har om deltagerne fra før)
- og at du ikke uten videre kan bruke personopplysningene du behandler i forskningsprosjektet i jobbsammenheng etterpå (kun anonyme resultater av undersøkelsen).

Vi anbefaler at du leser om dette på våre nettsider:

http://www.nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/egen_arbeidsplass.html

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.

IKKE OPPLYSNINGER OM TREDJEPERSON

Datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (ledere, kollegaer elever etc.). Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før intervjuene.

Vi minner om at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger om tredjeperson må utelates. Det gjelder for eksempel alder, kjønn, stilling, klasse, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Vi anbefaler at informantene er forsiktige med å bruke eksempler, og heller snakker generelt om sine erfaringer.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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).

For å forsikre deg om at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og/eller rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon (HVL).

Når det gjelder bruk av private enheter, må du avklare dette med veileder og ellers følge HVLS retningslinjer.

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 typer endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)