



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Profesjonalitet i skolen

Om sammenhenger mellom profesjonsforståelse, lederstrategier og profesjonsutvikling

Birgit Ovesen

PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2014



Sammendrag

Denne oppgaven handler om profesjonalitet i skolen. Oppgavens overordnede problemstilling er: *på hvilken måte kan profesjonsforståelse ha sammenheng med lederstrategier og profesjonsutvikling i skolen?* Det empiriske materialet ble samlet inn gjennom kvalitative gruppeintervju av ledere og lærere på tre ulike skoler. Empirien er blitt fortolket med en hermeneutisk tilnærming og i lys av teorier om profesjoner, læring og ledelse.

Funn i oppgaven bekrefter øvrig forskning om profesjonsutvikling i skolen som erfaringsbasert og praksisorientert, og at profesjonsforståelsen i feltet varierer. I tillegg har jeg lokalisert en viss asymmetri mellom mine respondenters profesjonsforståelse og det jeg forstår er viktige teoretiske kriterier for profesjoner. Den gjeldende profesjonsforståelsen blant ledere og lærere i skolen ser ut til ha en folkelig betydning som beskriver yrket eller god praksis. Vitenskapelig og teoretisk kunnskap har en begrenset innflytelse i skolenes læringsprosesser og funn i min empiri tyder på at den sentrale lederstrategi for profesjonsutvikling i skolen er design av organisasjonen. Gjennom ulike strukturer kommuniserer lederne hva de mener er viktige og riktige forhold ved skolen og lærernes yrkesutøvelse, noe som også gjenspeiler seg i lærernes profesjonsholdninger.

Hensikten med valg av tema og problemstilling har vært å utvikle kunnskap om forståelser og sammenhenger i praksisfeltet, og å diskutere mulige konsekvenser og muligheter mine funn har for ledelse av profesjonsutvikling i skolen. Med kapasitet og kunnskap til å løfte de kollektive læringsprosessene i profesjonelle fellesskap kan praktikernes kunnskaper deles og raffineres og til slutt komme eleven til gode gjennom en stadig forbedring av undervisninga. Hvis skolelederne ønsker og forventer en profesjonell skole på alle nivå, medfører det også et ansvar. Gjennom organisering og involvering kan skoleledere skape rammer og kultur for forvaltning og videreutvikling av lærerprofesjonens teoretiske kunnskapsbase.

Forord

«Jeg skulle ønske du bare hadde to ord igjen», sa min sju-årige datter i februar. Det var i begynnelsen av de siste intensive fasene av masterprosjektet mitt. Nå har jeg snart bare to ord igjen, men det gjenstår flere ting å si.

Med denne masteroppgaven avslutter jeg et fireårig erfaringsbasert studie i utdanningsledelse. Først og fremst er jeg stolt og glad for at jeg har gjennomført. Gjennom studier og arbeid har jeg hatt en unik og fantastisk mulighet til læring og utvikling midt i det jeg brenner for. Jeg håper og tror jeg har utnyttet den godt. Studiet har gitt meg interessante bekjenskaper og gode venner. Det er jeg takknemlig for. Mellom folk er det kunnskap, og i samtaler, samarbeid, frustrasjon og latter har jeg kjent at jeg er på vei. Det er artig å være på vei, men uten supportere og lagkamerater hadde jeg ikke kommet meg videre.

Respondenter er avgjørende for intervjubasert kunnskap. En ydmyk og diger takk til alle dere! Jeg har allerede iverksatt min ambisjon om å legge til rette for informanter og respondenter til andre forskerspirer. Jeg tenker den profesjonelle skolen må gjøre det.

Takk Stein Marvin for at du så meg og ga meg sjansen til å jobbe med skoleledelse. Takk til Ruth, min nærmeste kollega. Det er fantastisk hvordan du kan engasjere deg i mitt liv, mine problemstillinger og mine tanker. Takk til alle lærerne og de øvrige ansatte på Kroken skole. Jeg er så glad for å jobbe på et sted der jeg daglig henter energi av mine samarbeidspartnere.

Mamma, pappa, svigermor, storfamilie og venner. Støtte og ros gir styrke. Jeg er snart tilbake. Jeg vil likevel rette en spesiell takk til Marte, Tone, Ellen, Trude og Berit som på ulike vis har brukt av sin tid og energi til meg og mitt.

Takk Else Stjernstrøm, min veileder. Jeg skulle ønske framtida ga meg flere påskudd til å ha med deg å gjøre.

Til slutt, de aller viktigste. Lukas, Tinus og Elle. Mine fantastiske barn. Dere er alt jeg kunne drømme om. Rune min. Du har akkurat skifta dekk på bilen min, lagt ungene og vaska badet. Uten deg går det bare ikke. For et lag jeg har!

Tromsdalen, mai, 2014

Innhold

Sammendrag	i
Forord.....	iii
KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	3
KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER	4
2.1 Hva er egentlig teori?.....	4
2.2 Sosiokulturell teori,- et perspektiv på læring og kunnskap	5
2.3 Profesjonalitet i skolen.....	7
2.3.1 Hva er en profesjon?	7
2.3.2 Lærerprofesjonalitet og profesjonsutvikling	8
2.4 Ledelse og læring i skolen	9
2.4.1 Skolen som organisasjon.....	10
2.4.2 Læreres læring i skolen	11
2.4.3 Profesjonsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap	11
2.4.4 Relasjon mellom ledelse og profesjonsutvikling i skolen.....	14
2.5 Oppsummering av teoretiske perspektiver	16
KAPITTEL 3: UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE.....	17
3.1 Kvalitativ forskning.....	17
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	18
3.2 Undersøkellesdesign og metodiske valg	19
3.2.1 Hermeneutikk og forskerblikk.....	21
3.2.2 Utvalg	22
3.2.1 Intervjuguiden og intervjuene.....	23
3.2.3 Den etiske siden	24
3.3 Oppsummering av undersøkelsesdesign og metode	25
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV EMPIRI OG ANALYSE	26
4.1 Hva kjennetegner skoleledernes forståelse av lærerprofesjonalitet?.....	26
4.2 Hva kjennetegner lærernes forståelse av lærerprofesjonalitet.....	27
4.3 Hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling på de ulike skolene? ...	29

4.4 Læreres forståelse av hvordan utvikling av lærerprofesjonalitet skjer	31
4.5 Oppsummering av funn; besvarelse av forskningsspørsmål.....	34
KAPITTEL 5: DRØFTING.....	35
5.1 «Profesjonen,- det er jo egentlig alt».....	35
5.2 «Vi fra ledelsen har ansvar for å holde det varmt i alle bålene»	38
5.3 «Den største delen av læringa foregår på de enkelte kontor»	42
5.4 Oppsummering av drøfting	46
KAPITTEL 6: AVSLUTNING	48
Litteraturliste	51
Liste over vedlegg	55

KAPITTEL 1: INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne mastergradsoppgaven er *profesjonalitet i skolen*. Utgangspunktet for mitt valg av tema var den nasjonale satsningen på ungdomstrinnet, *skolebasert kompetanseutvikling*. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at: «(...) skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass» (Utdanningsdirektoratet 2012:6). Hensikten det vises til er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Som inspektør/fagleder på en ungdomsskole og del av skolens lederteam har jeg deltatt i forberedelsene og oppstarten av dette arbeidet, blant annet ved å lese policynivåets dokumenter som beskriver formål og definerer ansvarsforhold. I Strategi for ungdomstrinnet fremkommer det at forventninger til skoleledere handler om ansvar for: «(...) utviklingen av en kollektivt orientert kultur på egen skole som skal skapes ved å legge til rette for et økt profesjonsfellesskap gjennom samarbeid, refleksjon og erfaringsdeling». (Kunnskapsdepartementet 2012:12).

Min nysgjerrighet knyttet seg raskt til begrepet *profesjonsfellesskap*. Hvorfor brukes nettopp dette begrepet? Hva er en profesjon og hva er lærerprofesjonalitet? Som skoleleder syntes jeg det var av interesse å undersøke de bakenforliggende årsaker til formuleringa av skolelederes ansvar, og knytte dette til hva som er god skoleledelse.

I de innledende fasene av mitt mastergradsprosjekt ble uformelle samtaler med andre skoleledere og lærere viktig. Her opplevde jeg at profesjonsbegrepet knyttet til læreryrket var todelt, begrepet ble brukt, men samtidig var forståelsen ulik. Lærerstanden er under ytre press våren 2014, med ny arbeidstidsavtale til forhandling. I tillegg er kunnskapssamfunnet en kravstor sjef og forventer profesjonalitet av profesjonene. Dette ledet meg til flere spørsmål: Hvordan står det egentlig til med skolens profesjonsbevissthet? Er det forskjeller mellom hvordan lærere og skoleledere oppfatter lærerprofesjonalitet? Finnes det en sammenheng mellom profesjonsforståelse og profesjonsutvikling? Hvilke ledergrep fremmer profesjonsutvikling og vil ulik forståelse av hva en profesjon er ha betydning for profesjonelle fellesskap?

Ut fra mine undringer utarbeidet jeg en problemstilling og forskningsspørsmål som jeg skal gjøre rede for i følgende delkapittel.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I arbeidet med å systematisere min bakgrunnskunnskap og mine undringer fant jeg det formålstjenlig å lage en figur. Denne figuren illustrerer de ulike forholdene jeg anså var av interesse, og skolen er her representert med ledelse på den ene sida og lærerne på den andre. Pilene angir mulige sammenhenger og gjensidig påvirkninger.



Figuren ryddet i mine tankerekker og førte til at problemstillinga ble formulert slik:

På hvilken måte kan profesjonsforståelse ha sammenheng med lederstrategier og profesjonsutvikling i skolen?

For å kunne belyse problemstillinga utarbeidet jeg deretter fire forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner skolelederes forståelse av lærerprofesjonalitet?
2. Hva kjennetegner læreres forståelse av lærerprofesjonalitet?
3. Hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling?
4. På hvilken måte opplever lærerne at utvikling av lærerprofesjonalitet skjer?

Hensikten med valg av tema og problemstilling er å utvikle kunnskap om forståelser og sammenhenger i praksisfeltet. Formålet mitt er likevel ikke bare å beskrive og teoretisere praksis, men også se på hvilke eventuelle konsekvenser og muligheter mine funn har for ledelse og profesjonsutvikling i skolen. Det finnes mye forskning på områdene profesjoner og profesjonsutøvelse. Det samme gjelder ledelse og læring i skolen. Min teoretiske innfallsvinkel til forskningstemaet ble i utgangspunktet påvirket av Postholm og Rokkones (2012) review av forskning om læreres profesjonsutvikling og Kvernbecks (1995) begreper *teorityranni* og *erfaringstyranni*. Videre har Irgens' (2007, 2010, 2012) teorier om profesjoner og organisasjonslæring vært særlig viktige for mitt forskerfokus. Jeg vil også referere til både nasjonal og internasjonal forskning på temaet skoleledelse,

med fokus på transformasjonsledelse og distribuert ledelse, noe som danner rammer for drøftinga og refleksjoner knyttet til lederperspektivet i oppgaven.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Opgaven består av seks kapitler inkludert innledning og avslutning. Innledninga tar for seg bakgrunn for valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål i tillegg til avgrensinger og presiseringer for det videre arbeidet.

I kapittel to redegjør jeg for teoretiske perspektiver. Teorien har to hensikter. Det ene er å danne bakgrunnskunnskap for mitt forskningstema og definere begreper, og det andre er som tilfang for å belyse problemstillinga i drøftingsdelen.

Undersøkellesdesign og metode er tema i kapittel tre. Her innleder jeg ved å gjøre rede for kvalitativ forskning generelt, men har hovedfokus på mine egne metodiske refleksjoner og valg.

I kapittel fire presenterer og analyserer jeg empiri med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Mine funn danner utgangspunkt for tre hovedområder som drøftes i kapittel fem og som avslutningsvis fører fram til besvarelsen av problemstillinga. Her vil jeg også komme med betraktninger rundt konsekvensene mine funn har for skoleledelse.

I oppgavens avsluttende del oppsummerer jeg forskningsprosessen og inkluderer implikasjoner for en eventuell videre forskning på området. Her gjør jeg også rede for ulike refleksjoner jeg har hatt undervegs og som har hatt betydning for min egen forståelse og læring.

KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER

Gjennom arbeidet med mitt forskningsopplegg har ulike former for teori hele tiden stått sentralt. I utgangspunktet måtte jeg ta stilling til hvilket teorisyn som skulle være retningsgivende for mitt syn på læring og kunnskap. Dette teorisynet skulle også vise vei for mine videre valg av teori knyttet til forsknings- og fortolkningsmetode, og dannet i første omgang et tankemessig utgangspunkt. Etterhvert ble det også et rammeverk for det praktiske arbeidet med studien. I tillegg omhandlet et av intervjuguidens spørsmål bruk av teori når de voksne skal lære i skolen. Teoribegrepet her pekte på pedagogisk teori og forskning som basis for praktikernes didaktiske valg. Teori er konstruksjoner av tanker, og også noe hverdagslig vi alle har og som påvirker alt vi gjør. Dette perspektivet vil jeg også ta med både i teori- og drøftingsdelen.

I problemstillingas formulering lå det både direkte og indirekte begreper som trengte å avklares. Forståelsen og beskrivelsen av hva profesjonalitet og lærerprofesjonalitet er kan variere mellom hvilke aktører som uttaler seg, og også innad i profesjonen selv (Granlund et.al. 2011). Når jeg likevel teoretiserer og oppsummerer begrepene profesjon og profesjonsutvikling i skolen blir dette mine definisjoner, noe som dermed avgrenser og tydeliggjør mitt forskerfokus.

I følgende kapittel skal jeg derfor si noe generelt om teori og gjøre rede for mitt teoretiske utgangspunkt og rammeverk for hele forskningsarbeidet. Videre har jeg valgt ut et mer konkret teoritilfang knyttet til problemstillinga og de forskningsfunn jeg velger å drøfte, og som omhandler profesjonsbegreper, læring i organisasjoner, læreres læring og profesjonsutvikling, og relasjonen mellom ledelse og profesjonsutvikling i skolen.

2.1 Hva er egentlig teori?

Begrepet teori har mange betydninger, og forståelsen og bruken ser ut til å ha store variasjoner avhengig av både sender, mottaker og situasjon. Omfattende vitenskapelige teorier, også kalt paradigmer, kan forstås som et uttrykk for hvordan man oppfatter verden på, og danner en referanseramme for hva som anerkjennes for å være akseptabel og fruktbar vitenskapelig kunnskap (Hjardemaal 2011). Slike paradigmer er retningsgivende for ulike valg jeg har måtte ta, som for eksempel teorigrunnlag, forskningsdesign og analysemåter.

Teorier er tradisjonelt delt opp i ulike nivåer som nærmer seg virkeligheten på en gradvis mer begrenset og konkret måte. Teoriene representerer ikke virkeligheten, men er et bilde

eller en oppfatning av ulike deler av virkeligheten (Postholm 2010). Å teoretisere kan forstås som både å konstruere teori, men også å bruke den reflektivt i sammenheng med analyser eller utvikling av praksis (Ertsås og Irgens 2012).

I dagliglivet kan vi skille mellom uttalt teori og bruksteori som til sammen danner våre handlingsteorier (Argyris 1990). Uttalt teori er det vi hevder ligger til grunn for våre handlinger og hvordan vi begrunner vår praksis. Brukteori er gjerne ikke forskningsbasert og er en ubevisst begrunnelse som leder våre hverdagshandlinger. Senere, både i dette kapittelet, og i drøftinga av mine forskningsfunn, vil jeg trekke inn disse perspektivene og knytte dette til refleksjon, læring og profesjonsutvikling. Både i min studie og i mitt arbeid i skolen synes jeg det er formålstjenlig å se på sammenhengen mellom teori og praksis. Dette kan diskuteres ut fra begrepene *erfaringstyranni* og *teorityranni* (Kvernbekk 1995). Disse ytterlighetene gir en beskrivelse av oppfatninger om at enten er erfaringer tilstrekkelig for god utvikling av praksis, eller at teorier får så stor betydning at de ikke bare gir prinsipper for handling men også foreskriver praksis. Her er det viktig å huske på at teorier er generalisert kunnskap om ulike oppfatninger av verden og som ikke kan overføres direkte til praksis. Praksis er partikulær, og teorier må tilpasses den aktuelle konkrete situasjonen. Praktikere må derfor bruke både teoretisk kunnskap i sammenheng med situasjonskunnskap og profesjonell vurdering. Med profesjonell vurdering menes her evnen til å sette sammen disse ulike delene til forsvarlige handlinger (Kvernbekk 2001a).

2.2 Sosiokulturell teori,- et perspektiv på læring og kunnskap

Som mastergradsstudent med forskerkikkerten inn i skolen, men nesten aller mest som skoleleder, har det vært nødvendig for meg å rygge tilbake til start, til begrepene *læring* og *kunnskap*. Disse hverdagslige ordene som alle på en eller annen måte kjenner, og som vi i skolen bør ha et ekstra tett forhold til, er likevel ikke så enkle å definere. Dette kan forklares ut fra et mangfoldet av teorier om hva som er læring og hva som er kunnskap. Alle læringsteorier tar likevel utgangspunkt i at mennesker kan skaffe seg kunnskap (Lillejord 2013) og felles for alle lærings situasjoner er at det skjer en form for bearbeiding av påvirkninger eller erfaringer hos et individ (Grøterud og Nilsen 2001). Irgens (2007) viser til Shuell's definisjon: *Læring er en vedvarende endring i adferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring* (Irgens 2007:47). Denne, og liknende definisjoner, benyttes ofte i arbeidslivet, noe som

kan ha sammenheng med at definisjonen ikke bare er teoretisk, men også adferdsorientert (ibid.).

I min studie tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskap. For å begrunne mitt teoretiske ståsted finner jeg det hensiktsmessig å gi en kort sammenlikning av kognitivismen, positivismen og konstruktivismen som paradigmer. Innenfor kognitivismen blir kunnskap sett på som noe som skal forløses og som ligger latent hos det enkelte menneske. En slik medfødt og iboende kunnskap blir forløst og aktivisert som et resultat av påvirkning utenfra, gjerne gjennom undervisning eller psykologisk stimulering. Det positivistiske læringssynet preges av at kunnskap og læring er resultater av registreringer og minner av sanseintrykk som kommer utenfra. Folk lærer gjennom å bli forelest for, eller gjennom observasjon. En motsats til dette finner vi innenfor det konstruktivistiske paradigmet, der et syn på mennesket som aktivt handlende og ansvarlig står sentralt. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling, og er ikke gitt en gang for alle og noe som skal forløses eller overføres. Kunnskapen endres og fornyes, og den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesket lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Dette medfører at mennesker innenfor samme kontekst vil kunne dele en felles forståelse. Innen det konstruktivistiske paradigmet finner vi sosiokulturell læringsteori (Postholm 2010).

Bakgrunnen for et sosiokulturelt læringssyn finner vi i siste del av 1800-tallet der flere uavhengige teoretiske posisjoner oppsto som en reaksjon på samtidens individbaserte forklaringsmodeller. Disse posisjonene kritiserte den dominerende troen på at all læring og kunnskapsutvikling har enkeltmennesket som utgangspunkt. Den økende interessen for forholdet mellom individ og samfunn, og menneskers rolle i samfunnsutviklingen, styrket en oppfatning av denne utviklinga som sosiale prosesser. I forlengelsen av dette utviklet flere filosofer, pedagoger og psykologer teorier som plasserte individet i samfunnet (Lillejord 2013). Dewey¹ var en av disse, og hevdet at læringsprosesser er endringer i en persons erfaringer, og at disse endringene skjer gjennom handlinger som det må reflekteres over. Sosiokulturell teori bygger videre på Vygotskys² tanker og ideer om at læring først skjer i møtet mellom menneskers i handling for å så bli en del av den enkeltes egne læringsprosesser. Både Vygotsky og Dewey vektla språket som indre og

¹ Dewey, John (1859-1952) amerikansk filosof, psykolog og pedagog

² Vygotsky, Lev Semenovitsj (1896-1934) russisk psykolog

ytre dialoger, der samtalen enten i en sosial sammenheng med andre, eller den en har med seg selv, er en del av læringsprosessen (Postholm 2012).

Sosiokulturell teori hviler på forutsetningene om at mennesker lærer gjennom deltakelse og medvirkning i kunnskapsprosesser. Når ny innsikt og forståelse inntreffer forkastes eller justeres eksisterende kunnskap (Lillejord 2013). Når en lærer deltar en i eksisterende praksiser, der erfaringer formidles gjennom de intellektuelle og fysiske redskapene vi har tilgjengelig. Slike redskaper, som for eksempel språket, er kollektive og når vi tar dem i bruk lærer vi å delta i det sosiale og kulturelle fellesskapet vi er en del av. Læring skjer i et dynamisk samspill mellom personer som er virksomme i en sosial praksis, og både praksis og kunnskap er hele tiden i utvikling. Lærings situasjonene blir derfor viktige og disse situasjonene inngår i et komplisert samspill mellom samfunn, organisasjon og individ (Møller og Ottesen 2011).

En sosiokulturell synsvinkel innebærer dermed at mennesker lærer og produserer kunnskap gjennom samtale og sosialt fellesskap. Dette vil ha betydning for mitt forskningsopplegg fordi mennesker i skolens fellesskap er forskningsfeltet, og profesjonalitet handler i stor grad om læring og kunnskapsutvikling.

2.3 Profesjonalitet i skolen

Min interesse for profesjonalitetsbegrepet var det som initierte mitt valg av forskningsområde.

Min erfaring var at begrepet ble brukt i skolen, både av ledere og lærere. Oftest var dette for å beskrive god kvalitet på ulike deler ved skolens praksis, eller som del av en argumentasjon der skolens ansvarsforhold i samarbeid med andre profesjoner ble tydeliggjort. I problemstillinga bruker jeg begrepene profesjonsforståelse og profesjonsutvikling, og finner det derfor nødvendig å gjøre nærmere rede for hvordan profesjonalitet forstås i denne oppgaven.

2.3.1 Hva er en profesjon?

Begrepet profesjon ser ut til å ha både en folkelig og en akademisk definisjon. I dagligtale blir profesjon ofte brukt som betegnelse for et yrke. Profesjonalitet viser da til måten en yrkesutøver utfører jobben sin på. Å være profesjonell er noe de fleste ønsker å være, men da i betydninga av at man er flink til noe. Motsetninga, amatør, er ofte negativt ladd. Å være profesjonell kan også forstås som at en tjener penger på sitt virke, i motsetning til

en amatør, som i denne betydninga kan være flink men utfører aktiviteten på hobbybasis (Damsgaard 2010).

Å skulle definere eller argumentere for en akademisk forståelse av profesjonsbegrepet, har ført meg inn i et mylder av elementer og problematiseringer. Hva som skal forstås som profesjoner har vært omstridt (Molander og Terum 2008), men jeg skal i følgende avsnitt beskrive det jeg forstår er allment aksepterte kjennetegn og fellestrekk.

En profesjon kjennetegnes av en kobling mellom kunnskap og stilling (Stave 1996). En profesjonsutdanning er en utdanning som har en slik kobling, der hensikten er at studenten skal utvikle en ekspertise innenfor et felt og som fører fram til et bestemt yrke og ofte en bestemt yrkestittel. Et profesjonsstudium er satt sammen av flere ulike fag som til sammen skal danne en profesjonskunnskap. Det forventes at en profesjonsutdannet skal kunne påta seg arbeidsoppgaver som en med manglende profesjonsutdanning ikke kan (Irgens 2007). Utdannelsen må også være av en viss lengde, der kunnskapen som formidles er teoretisk og vitenskapelig, samt at det forekommer innslag av praksis i studieforløpet. Profesjonene forvalter vitenskapelig kunnskap og er en måte denne kunnskapen kommer befolkningen til gode på (Grimen 2008). En profesjon representerer en særegen kompetanse som krever yrkesutøvere som er motiverte på profesjonens vegne og som ønsker å opprettholde og videreutvikle egen kompetanse (Damsgaard 2010). Dette medfører at kunnskapen som er ervervet gjennom utdanningen og overført til yrket, vedlikeholdes og utvikles gjennom profesjonelle kollegiale fellesskap (Smedby 2008). Å tilhøre en profesjon kjennetegnes videre ved at en har en form for lisens for å kunne utføre yrket og at en arbeider selvstendig med kompliserte saker (Sundli og Ohnstad 2003).

2.3.2 Lærerprofesjonalitet og profesjonsutvikling

Hvis man retter blikket noe tilbake i tid vil man oppdage at både politikere og lærerne selv var uvillige til å definere læreryrket som en profesjon og innen profesjonsteorien er det også blitt diskutert om hvorvidt læreryrket er en profesjon eller en såkalt semi-profesjon (Granlund et. al. 2011). Jeg tar likevel utgangspunkt i at profesjonsbegrepet i tilknytning til lærerstanden blir brukt, og blir brukt i positiv forstand, både av lærerne selv og på policynivået ved for eksempel stortingsmeldinger (ibid.).

Lærerprofesjonen hører naturlig nok hjemme i skolen, og skolen har et omfattende og viktig samfunnsmandat (Damsgaard 2010). Skolen og lærerne skal yte tjenester både på et individuelt nivå, til elever og foreldre, men også til et kollektivt og samfunnsmessig

nivå gjennom staten og skattebetalerne (Kvernbekk 2001b). I St.meld.nr.11 (2008-2009), *Læreren- rollen og utdanningen*, framkommer det at lærerrollen kan deles inn i tre hovedområder: læreren i møte med elevene, læreren som en del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldrene og andre aktører rundt skolen. Innen disse hovedområdene ligger det selvsagt krav om en omfattende og sammensatt kompetanse som ofte nevnes som fagkunnskaper, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Damsgaard 2010).

Skolen og læreryrket er noe de fleste har meninger om i likhet med oppdragelse, læring og undervisning. Disse meningene kan betegnes som *common sense* og beskriver allment kjente og innlysende oppfatninger. Men lærerprofesjonen skal og bør, som andre profesjoner, kunne si noe mer og annet om sin profesjon enn det andre kan (Kvernbekk 2001b). En må kunne begrunne sine ulike valg på en måte som gir autoritet nok til å bli oppfattet som profesjonelt. I en profesjonell sammenheng vil det med andre ord ikke være nok å vise til egne eller kollegers erfaringer, men derimot være nødvendig å både kunne teoretisere og ha evne til kritisk refleksjon gjennom problematisering av antakelser og overveielser (Ertsås og Irgens 2012). At læreren har interesse for teori om læreryrket er dermed en forutsetning for å kunne påberope seg profesjonell kompetanse Dale (2001).

Å være en profesjonell lærer innebærer at en stadig må lære for å være i utvikling og for å forbedre egen yrkesutøvelse (Ertsås og Irgens 2012). Selv om *lærerprofesjonalitet* handler om mye, vil jeg i fortsettelsen fokusere primært på lærerprofesjonalitet gjennom deltakelse og læring i skolens profesjonelle fellesskap der forvaltning og videreutvikling av profesjonens teoretiske grunnlag blir ivaretatt. Lærernes *profesjonelle utvikling* omhandler lærernes læring, hvordan de lærer seg å lære og hvordan de tar i bruk kunnskapen i praksishandlinger for å støtte elevenes læring (Avalos 2011). *Profesjonsforståelse* vil vise til den forståelsen lærere og skoleledere har av hvilke områder som hører hjemme i lærerens rolle og yrkesutøvelse. Med *profesjonsbegreper* mener jeg alle begreper der profesjon inngår, som for eksempel proff, profesjonell, profesjon og profesjonalitet.

2.4 Ledelse og læring i skolen

For å sette ledelse og profesjonsutvikling i sammenheng vil jeg først se generelt på skolen som organisasjon, læring i organisasjoner og læreres læring. Disse elementene knyttes sammen og utdypes i delkapittelet om profesjonsutvikling i profesjonelle

læringsfelleskap. Avslutningsvis gjør jeg rede for ulike perspektiver ved ledelse som har betydning for profesjonsutvikling og som vil belyse problemstillinga.

2.4.1 Skolen som organisasjon

Organisasjoner kan defineres som *sosiale enheter (eller grupper av mennesker) som blir konstruert og rekonstruert i den hensikt å søke bestemte mål* (Etzioni 1978:11). Med bakgrunn i at mange av skolens mål ikke kan nås før lenge etter at elevene har gått ut, har det vært diskutert om skolen *er* en organisasjon (Lillejord 2003). Dette er et aspekt jeg ikke kommer til å følge opp eller problematisere, men tar videre utgangspunkt i at skoler *er* organisasjoner.

En organisasjon består av mennesker som samhandler med hverandre, og er utformet av noen på en bevisst måte for å løse oppgavene på en mest mulig effektiv måte. Det settes formelle mål og det lages strategier som ofte blir skriftliggjorte. Oppgaver fordeles, det etableres mønster av ansvarsforhold, og rutiner lages for håndtering av enkeltsaker. Det forsøkes også å etablere visse uformelle regler og retningslinjer for hva som er akseptert. Organisasjonsstrukturen kan beskrives som virksomhetens skjelett. Den angir både form og hva som formelt kreves av medlemmene av organisasjonen. Organisasjonskartet antyder hvordan den hierarkiske oppbygningen ser ut og beskriver hvordan man har fordelt og gruppert oppgaver, ansvar og beslutningsmyndighet. Stillingsinstrukser, skriftlige regler og bestemmelser definerer hva organisasjonsmedlemmene forventes å gjøre (Jacobsen og Torsvik 2007).

Begrepet *lærende organisasjoner* kom på 1990-tallet og viser til at organisasjoner må kunne lære og tilpasse seg endringer i eksterne handlingsbetingelser. Organisasjoner er preget av en kollektiv bevissthet som viser til noe annet enn summen av den enkeltes individuelle bevissthet. Organisatorisk læring innebærer at flere mennesker i organisasjonen lærer og at hele organisasjonen handler på grunnlag av den nye kunnskapen som er tilegnet (ibid.). Organisatorisk læring foregår dermed når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og kan utføre arbeidsoppgaver og løse utfordringer på en ny og bedre måte uten at dette er avhengig av enkeltpersoner (Irgens 2007). Slik organisatorisk læring sees gjerne i sammenheng med enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, noe jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

For skolens del vil det organisatoriske perspektivet forklart gjennom spenningsforholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid, og mellom drift og utvikling, ha betydning for skolens samlede læring (Irgens 2010).

2.4.2 Læreres læring i skolen

Lærernes læring kan skje i mange sammenhenger og eksempelvis kan det nevnes kurs, videreutdanninger, i samarbeid med kolleger, og ved observasjon og refleksjon knyttet til kollegers undervisning. Læring kan skje formelt, men også uformelt i samtaler med for eksempel kolleger eller foreldre.

I flere studier kommer det frem at de viktigste faktorene for lærernes læring og kunnskapsutvikling, fra lærernes synspunkt, er egne erfaringer og erfaringsdeling med kolleger. Dette er både den dominerende og foretrukne måten å lære på (Ertsås og Irgens 2012). Utvikling av profesjonsidentitet er hos lærere mer praksisorientert enn hos en rekke andre profesjoner som for eksempel sykepleiere og ingeniører. Selv om lærere generelt uttrykker stor interesse for å lære refererer de sjelden til forskning knyttet til egen profesjon. Læringa de viser til handler oftest om oppdateringer gjennom forberedelser til egen undervisning eller muntlige erfaringsutvekslinger med kolleger (Jensen 2008).

Et faremoment med hovedfokus på erfaringslæring sees ofte i sammenheng med erfaringstyranni. Slik læring kan blir konserverende, og vil da tjene på at aktørene blant annet utvikler og lærer seg å bruke et reflekterende og profesjonelt språk som kan bidra til å få fram taus kunnskap (Helstad 2011). Likevel viser forskning, både nasjonal og internasjonal, at læring som skjer mellom lærere i samarbeid, og der ledelsen støtter en sosial læring, er den mest vellykkede i forhold til både utvikling av undervisningspraksis og elevenes læringsutbytte. Lærerne vil da, på bakgrunn av egen praksis, jobbe med tema som opptar dem og som gjør dem autonome i egen utvikling (Postholm og Rokkones 2012).

2.4.3 Profesjonsutvikling i profesjonelle læringsfelleskap

Utvikling av profesjonell kompetanse fortsetter så lenge den ansatte er i arbeid som lærer, og handler om å utvikle både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Irgens 2012). Teorier om de profesjonelle læringsfelleskap gir innsikt i hvordan kollektiv læring og kunnskapsutvikling i skolen som organisasjon kan foregå.

Selv om det ikke eksisterer en universell definisjon av begrepet *profesjonelt læringsfellesskap* ser det ut til å være bred internasjonal konsensus om at dette dreier seg om en gruppe mennesker innenfor samme kollektive virksomhet som deler og kritisk undersøker sin egen praksis (Stoll et.al. 2006). Det profesjonelle læringsfellesskap er et av honnørordene som brukes for å beskrive det spesielle ved de voksnes fellesskap i skolen, der perspektivet har dreid seg fra tidligere individuell læring til ei profesjonell læring som skjer innenfor et fellesskap (Jensen og Aas 2011). Dyktige enkeltlærere er nødvendig, men ikke nok for å skape en god skole. Mange undersøkelser viser nettopp at kvalitet i skolen er avhengig av hva lærerne i fellesskap gjør. Dette kommer til uttrykk både i elevenes læringsutbytte, men også i lærernes arbeidssituasjon. Kollektivt orienterte skoler kjennetegnes av felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling, og ledelse og lærere er mer positive til både samarbeid og endring enn i individuelt orienterte skoler. I tillegg ser det ut til at elevenes læringsmiljø og relasjonene mellom skole og elever og foreldre er bedre (Irgens 2010).

Skoler som utarbeider formålstjenlige samarbeidskulturer kan karakteriseres ved at de arbeider med felles visjon, verdier, ansvar, gruppelæring, refleksjon og samarbeid. I tillegg er gjensidig tillit, respekt og støtte mellom kolleger viktige faktorer. Det er også stor enighet om at medlemmer i velfungerende profesjonelle læringsfellesskap tar felles ansvar for elevenes læring (Stoll et. al. 2006).

Et profesjonelt læringsfellesskap i skolen vil fordre at lærerne i organisasjonen lærer ved å prate og samhandle med hverandre. I tillegg skal de dele og undersøke hverandres praksis kritisk. Aksjonslæring og teorier om enkelt- og dobbeltkretslæring kan være nyttige perspektiver og verktøy for en slik praksis.

Aksjonslæring er knyttet til lærernes forskende aktivitet der praktikerer prøver ut nye tiltak/ aksjoner, basert på en analyse av lærernes hverdags erfaringer (Tiller 1999). Lærernes læring, i kraft av fokuset på skolen som lærende organisasjoner, innebærer at lærerne forholder seg kritisk og kreativt til egen praksis for å bygge opp ny kunnskap for å utvikle en best mulig undervisning for elevene. Aksjonslæring, der lærere og ledere systematisk reflekterer over egen praksis, og deretter går inn med en aksjon for å forbedre denne, kan være et redskap i dette arbeidet (Stjernstrøm 2006).

Dette kan også sees i sammenheng med Argyris og kollegers læringsteori (i Jacobsen og Thorsvik 2007) om *hva* man egentlig lærer, og *hva* som gjør at man endrer handlinger. I

dette står enkeltkrets- og dobbeltkretslæring sentralt (Agyris 1990). Enkeltkretslæring beskrives som en sirkel der handlinger utføres og justeres uten at de grunnleggende forutsetningene tas i betraktning. Dette kan sammenliknes med å gå til fysioterapi for nakkestivhet når den egentlige årsaken ligger i konflikter på jobben. Dobbeltkretslæring innebærer at det reflekteres over grunnleggende og underliggende forhold som styrer handlingene, og som kan være årsaken til at feil og uønskede konsekvenser gjentar seg (Irgens 2007). Metarefleksjon, det som Tiller (1986) kaller «å klatre opp på glasstaket» innebærer at aktørene nettopp reflekterer over handlingene, men også beskrivelsen av disse, og gjennom dette blir mer bevisst på egen tenkning og egne mentale prosesser.

I arbeidet med å finne ut hva som faktisk skjer i praksis kommer teoriens betydning inn med full tyngde (Kvernbekk 2001b). I følgende avsnitt skal jeg kort gjøre rede for en måte å forklare hvordan teoretisering kan bidra til læreres læring og profesjonsutvikling.

Weninger (1953) hevder at teori og praksis er gjensidig avhengig av hverandre og at dette forholdet kan beskrives ved tre ulike nivå (referert i Ertsås og Irgens 2012). T1, teori av første grad, finnes i all praksis, er ofte skjult, men kommer til syne gjennom praktikerens handlinger. T2, teori av andre grad, handler om praktikerens uttalte teori, som praktikerens tidvis må streve for å formulere, men som er praktikerens begrunnelse for egne valg. T3 er forskningsbasert teori som har en metateoretisk og refleksiv funksjon. T3 kan bidra til at handlinger blir mer rasjonelle og bevisste gjennom praktikerens åpenhet og refleksjon. I læreres kunnskapsutvikling og profesjonelle yrkesutførelse kan T1 forbedres gjennom at den uttalte teorien, T2, formuleres. T3 kan bidra til at kunnskapsutviklingen ikke bare forankres i praktikerens erfaringer men også legitimeres på grunnlag av forskningsbasert teori og styringsinstruksjoner (Ertsås og Irgens 2012). Teoretisering gjennom bevisstgjøring av forholdet mellom teori og praksis er en viktig del av lærernes læring og den profesjonelle yrkesutførelsen (ibid.). I spennet mellom uttalt teori og bruksteori vil det nemlig ligge potensial for læring og profesjonsutvikling i skolen (Jensen og Aas 2011)

Til tross for det positive og de muligheter som assosieres med et profesjonelt læringsfellesskap, innebærer det også forpliktelse der både meningsbrytninger og konflikter kan være en del av det hele. Forskning viser også at profesjonelle læringsfellesskap vanskelig lar seg etablere og utvikle uten aktive bidrag fra ledelse på ulike nivåer (Aas 2011). Ledelse og profesjonsutvikling i skolen vil derfor ha en sammenheng, og relasjonen mellom disse to er tema for følgende delkapittel.

2.4.4 Relasjon mellom ledelse og profesjonsutvikling i skolen

Som vist til tidligere i oppgaven tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og dette vil dermed ha betydning for hvordan jeg ser på kunnskapsutvikling i skolen. En lærende skole vil da bestå av ledere og lærere som sammen skaper og utvikler kunnskap og kan overføre denne kunnskapen fra en situasjon til en annen. Jeg vil derfor på hvordan teorier om ledelse kan gi rammer og begreper på perspektiver knyttet til relasjonen mellom ledelse og profesjonsutvikling.

Forskning synes å enes om tre grunnleggende kjerneområder for god skoleledelse. Disse er å angi retning, utvikle mennesker og å utvikle organisasjonen (Emstad 2012). Innen disse finnes det selvsagt «krav» om mange kompetanser, og at en tar mange hensyn. Dette gjelder blant annet betydningen av å kommunisere en visjon, ha høye forventninger, gi intellektuell stimulering, gi individuell støtte og drive kulturbygning. Denne måten å se ledelse på kalles ofte *transformasjonsledelse*, en teori om ledelse der lederen beskrives som visjonær, sterk og tydelig, og som går foran som et godt eksempel. Lederen skaper relasjoner og strukturer for samhandling og samarbeid, og motiverer sine ansatte til å ha tro på egen betydning (ibid.). Transformasjonsledelse fremstår, for meg, som en ryddig og systematisk teori som åpenbart ivaretar dokumentert viktige forhold ved god ledelse. Jeg finner det likevel hensiktsmessig og tilføye et annet perspektiv, *distribuert ledelse*, der jeg mener både organisasjonens aktører, handlinger og læring kommer tydeligere frem.

Distribuert ledelse har sitt utgangspunkt i sosiokulturell teori og er primært et analytisk perspektiv som kan gi ledere et begrepsapparat. Dette innebærer et syn på at ledelse konstitueres mellom ledere, de som ledes og den aktuelle situasjonen. Ledelse blir ikke bare utført av formelle ledere, men utøves på ulike nivå i organisasjoner. Flere sentrale forskere innen teorier om distribuert ledelse hevder at all ledelse er distribuert (Halvorsen 2012). Fordelinga av ledelsesansvar utøves både av formelle og uformelle ledere og skjer både gjennom bevisste og ubevisste valg. Bevisste valg kan i denne sammenhengen handle om etablering av nye formelle lederposisjoner og endring av strukturer og rutiner. De ubevisste valg kan forklares gjennom gradvis utvikling av behov, eller når lærere blir kjent med hverandres styrker og svakheter (ibid.). Ledelse er dermed ikke noe bare den formelle lederen utfører, men en praksis som flere aktører er involvert i (Jensen og Aas 2011). I arbeidet med profesjonsutvikling gjennom profesjonelle læringsfellesskap i skolen er det behov for former for lederskap som bidrar til at lærere tar ansvar for

utviklingsarbeid, og som stimulerer til samarbeid og læring gjennom lærernes opplevelse av tilstrekkelig autonomi til å ta avgjørelser (Stoll et. al. 2006).

Relasjonen mellom ledelse og profesjonsutvikling må også sees i sammenheng med kulturen i den enkelte skole. Skolens kultur skapes ved kollektive erfaringer og læreprosesser og er de grunnleggende antakelser og oppfatninger organisasjonen har om seg selv og omgivelsene (Grøterud og Nilsen 2001). Skolekulturen er et av de aspektene med størst betydning for lærerens pedagogiske arbeid der samarbeid og kollegialitet blir ansett som positivt i forhold til lærerens profesjonelle utvikling i tillegg til internt og eksternt initierte skoleutviklingsprosesser (Hargreaves 1996). Skoleledere har innflytelse på skolekulturen, og kan bidra til å skape betingelser for blant annet utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Skolelederens ansvar er at det skal skje læring på alle nivåer i skolen, og det lederne sier og gjør viser hva de synes er viktig (Jensen og Aas 2011). Vektlegging av hvorvidt læreres læring er viktig, både gjennom hvordan det blir lagt til rette for læring og gjennom lærernes egen holdning til læring, kan vises gjennom skolens kultur (Grøterud og Nilsen 2001). Praksiser har ulike strukturelle og kulturelle aspekter som gjensidig påvirker hverandre. Det er derfor avgjørende for læreres læring, og endring av pågående praksis, at strukturer og kulturer endres, noe som skoleledere *kan* gjøre (James og Mc Comick 2009 i Postholm og Rokkones 2012).

I en større metastudie (Robinson, Lloyd og Rowe 2008) om effekter av skoleledelsens betydning for elevenes læring vises det til at ledelsens involvering i lærernes læringsprosesser ser ut til å ha størst betydning. Dette understreker viktigheten i at ledelsen deltar i skolens læringsprosesser for å øke kvaliteten på profesjonsutviklinga, og styrke den kollektive læringa i organisasjonen. Siden skolens kjernevirksomhet er læring og undervisning, er kunnskap om klasserommets praksisformer essensielt dersom skoleledere skal støtte og legge til rette for læreres læring og utvikling (Jensen og Hammersvik 2011).

2.5 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Begrepet teori kan ha mange betydninger og er avhengig av både sender, mottaker og situasjon. I min mastergradsoppgave tar jeg utgangspunkt i sosiokulturell teori som innebærer at læring og kunnskap blir skapt mellom mennesker i sosiale prosesser, noe som også har konsekvenser for mitt øvrige teoritilfang. Videre retter jeg oppmerksomheten mot hva som kan sies å kjennetegne profesjoner generelt og lærerprofesjonalitet spesielt. Kapittelets siste del omhandler læring og ledelse i skolen. Jeg tar utgangspunkt i at skoler er organisasjoner og at organisasjonslæring og kollektiv læring er betydningsfulle deler av skolers virksomhet. Gjennom profesjonelle læringsfellesskap kan skolen som organisasjon lære og lærerprofesjonen utvikle sin profesjonalitet. Avslutningsvis trekker jeg inn ledelsesperspektivet, der relasjonen mellom ledelse og profesjonsutvikling sees i lys av at ledelse skjer i et sosialt samspill mellom aktørene i skolen. Lederes evne til å kommunisere både retning og verdier, og til å endre organisatoriske strukturer og kulturer er avgjørende for skolens læring og utvikling. Transformasjonsledelse og distribuert ledelse er teorier som kan bidra i både forståelse og utvikling av ledelse i skolers utviklingsprosesser.

KAPITTEL 3: UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE

I følgende kapittel skal jeg begrunne mine valg av undersøkelsesdesign og metode ved å først gjøre greie for sentrale kjennetegn ved kvalitativ forskning, med fokus på intervju som metode for innsamling av empiri. I siste del av kapittelet konkretiserer jeg mitt eget design av undersøkelsesopplegg nærmere, og gjør rede for ulike avklaringer i forhold til egen forskerrolle, intervjuguiden, utvalg og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskning

I forberedelsene til mitt eget forskningsarbeid, der problemstillinga tidlig var klar og dermed var sentrum for alle mine overveielser, ble en kvalitativ tilnærming raskt et naturlig valg. Min interesse og nysgjerrighet var formulert gjennom problemstillinga og for å kunne belyse denne måtte jeg ha med folk i skolen å gjøre. Å forske kvalitativt innebærer å rette blikket mot menneskers hverdagsliv i deres naturlige kontekst, og der forskeren søker å forstå aktørenes perspektiv (Postholm 2010). Beskrivelsen av at kvalitative forskere tar utgangspunkt i et paradigme som innebærer at de har med seg et syn på verden som styrer eller rettleder egen forskning, og erkjenner at egne opplevelser og erfaringer også påvirker forskningsfokuset, ga meg mening og retning i oppstarten. Dette ville medføre at jeg tok med meg mitt teoretiske utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk paradigme, med fokus på sosiokulturell læringsteori, gjennom hele prosessen, og at jeg selv var kjent med at min forskerrolle vanskelig kunne bli helt objektiv (ibid.).

I kvalitative metoder vektlegges detaljer, nyanser og det unike. Den som undersøker har i mindre grad bestemt hva han eller hun leter etter. Det er situasjonene eller menneskene som avgjør hvilken informasjon som fås inn, og forskeren påtvinger ikke faste svaralternativer i en intervjusituasjon. Selv om en vanlig forskningsprosess er å gå fra problemstilling via forskningsdesign, datainnsamling og analyse er et kvalitativt undersøkelsesopplegg fleksibelt og interaktivt. Skillene mellom datainnsamling og analyse er flytende og problemstillinga kan endres undervegs i prosessen (Jacobsen 2005). Kjennskap til muligheten for å endre problemstillingas formulering ga meg trygghet i oppstarten av forskningsarbeidet.

Til tross for at det kvalitative forskningsopplegget så ut til å være formålstjenlig, ønsket jeg å vurdere eventuelle ulemper ved et slikt valg. Et kvalitativt forskningsopplegg er ressurskrevende. Feltarbeid og transkripsjon av intervjuer tar tid, og en må ofte prioritere

et intensivt design. Med få respondenter vil en ofte få problemer med representativitet og ekstern gyldighet. Likevel er mengden av data ofte svært stor og kompleks og kan dermed være vanskelig å systematisere og kategorisere (ibid.). Til tross for dette fremsto intervju som en naturlig datainnsamlingsstrategi i mitt forskningsopplegg.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Av de kvalitative forskningsmetoder er intervju det mest benyttede (Ryen 2009). Et forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler, og er en profesjonell samtale der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Et slikt intervju har en viss struktur og hensikt, der temaet er bestemt av den som intervjuer og som også følger opp informantenes svar (Kvale og Brinkmann 2009).

Det kvalitative forskningsintervjuet som metode innebar likevel flere valg. For å ta en veloverveid avgjørelse måtte jeg vurdere hvilken type informasjon jeg var ute etter og hvordan jeg på best mulig måte kunne skaffe den.

Det som kjennetegner det åpne individuelle intervjuet er at intervjueren og respondenten prater sammen som i en naturlig samtale. Et slikt intervju kan ha ulike grader av åpenhet eller struktur. Selv om det ikke anbefales en sterk struktur som innbefatter faste spørsmål i rekkefølge og med faste svaralternativer, bør en utarbeide en intervjuguide på forhånd for å sikre at en kommer innom de områder en ønsker å belyse (Jacobsen 2005).

Det åpne individuelle intervjuet egner seg som metode når få enheter skal undersøkes, når vi er interessert i hva den enkelte mener og når vi er interesserte i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. Når en intervjuer flere mennesker hver for seg får en ei samling med forskjellige synspunkter som ikke egner seg for generalisering (ibid.).

Gruppeintervju gjorde sitt inntog i den akademiske samfunnsfagsforskninga på 80-tallet (Kvale og Brinkmann 2009), og innebærer at blir flere intervjuet samtidig. Det åpne gruppeintervjuet egner seg, som i andre kvalitative metoder, når en ønsker å utvikle problemstillinger eller undersøke et fenomen. Det egner seg også når en ønsker synspunkter på erfaringer med noe spesifikt, når en ønsker gruppesynspunkter eller når en ønsker å få vite noe om enighet eller uenighet i en gruppe (Jacobsen 2005). Slike intervju har ikke til formål å komme til enighet eller finne løsninger på de spørsmål som diskuteres, men å få fram forskjellige synspunkter på saken. Gruppeintervjuet beskrives

som egnet til utforskende undersøkelser på et nytt område der den kollektive ordvekslingen kan stimulere til både spontane og emosjonelle synspunkter (Kvale og Brinkmann 2009).

Undersøkeren fungerer ofte som en debattleder eller ordstyrer i gruppeintervju, og han eller hun kan være aktive i større eller mindre grad. En svært aktiv rolle innebærer at intervjueren har klart definerte spørsmål og avslutter diskusjonen etter en viss tid i motsetning til en passiv rolle der intervjueren starter diskusjonen og deretter fokuserer på å lytte og registrere. Det mest vanlige er å velge en mellomting mellom en passiv og aktiv rolle. På denne måten vil intervjueren kunne innlede med tema og et åpent spørsmål for deretter å gripe inn for å få ytterligere nyansering, dirigere respondentene tilbake på sporet og legge til rette for at alle får komme med synspunkter. Det hevdes også at gruppeintervjuer er spesielt egnet hvis temaet for undersøkelsen er relativt avgrenset da et vidt tema vil kunne generere for mange ulike synspunkter som dermed blir vanskelig å analysere (Jacobsen 2005).

I tråd med sosialkonstruktivistisk forståelse er to sentrale hovedtrekk ved intervjubasert kunnskap at denne kunnskapen er produsert og at den er kontekstuell. I forskningsintervjuet produseres det kunnskap sosialt i samspillet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Denne kunnskapsproduksjonen fortsetter i prosessen med transkripsjon, analyse og rapportering og farges av hvilke teknikker og prosedyrer som benyttes. At kunnskapen er kontekstuell innebærer også at den kunnskapen som er oppnådd i en situasjon ikke automatisk kan overføres til en annen situasjon. Intervjuene finner sted mellom mennesker og betydningen av utsagn vil være relatert til den aktuelle sammenhengen og situasjonen intervjuet var gjort i (Kvale og Brinkmann 2009).

3.2 Undersøkellesdesign og metodiske valg

For å belyse oppgavens problemstilling valgte jeg et kvalitativt og intensivt design med åpent gruppeintervju som datainnsamlingsstrategi.

Et intensivt design har fordelen av at det genererer relevant data som har sammenheng med konteksten. Å gå i dybden på en slik måte vil kunne få frem mange nyanser og detaljer knyttet til det aktuelle fenomenet. En intern gyldighet vil kunne være stor. På den andre siden vil funn i et intensivt undersøkelsesopplegg være knyttet til en spesiell kontekst eller til noen få enheter og dermed begrense muligheten til å generalisere funn (Jacobsen 2005). Det vil likevel være hensiktsmessig å differensiere mellom statistisk

generalisering og teoretisk generalisering. Statistisk generalisering er knyttet til ekstensive design, som ved en viss grad av sikkerhet kan påstå at funn vil gjelde i andre kontekster enn de som er studert. Teoretisk generalisering innebærer at vi ut fra et mindre antall observasjoner kan danne en generell teori om for eksempel hvordan et fenomen henger sammen i den kontekst som er studert. Om en teoretisk generalisering kan være gyldig i andre kontekster er vanskelig å slå fast (ibid). Selv om mine forskningsmessige ambisjoner måtte relateres til gyldighet i kontekst har jeg likevel hatt et ønske om å komme fram til en kunnskap om sammenhengen mellom ledelse, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling i skolen som kan ha en overførbar verdi.

Jeg valgte det kvalitative forskningsintervjuet som metode på bakgrunn av et ønske om å få en nyansert beskrivelse av det som var gjenstand for undersøkelsen, men vurderte at individuelle intervju enten ville gi en svært begrenset beskrivelse av mangfoldet eller innebære et urealistisk stort og ressurskrevende feltarbeid. Gruppeintervju ville derimot sørge for at jeg kunne nå relativt mange respondenter, med samtidig benytte meg av det kvalitative intervjuets fordeler knyttet til et intensivt design. Valg av gruppeintervju var også ei tilnærming som kunne avdekke om gruppa hadde en felles eller ulik forståelse av det vi skulle prate om, noe som jeg anså var av interesse. Jeg ville i tillegg undersøke om det utviklet seg en felles forståelse av begreper, sammenhenger og utfordringer, eller om nye ideer eller ny kunnskap kom til uttrykk gjennom samtalene med og mellom respondentene.

Intervjubasert kunnskap er konstruert i intervjuets samspill og kontekst, og jeg var bevisst at resultatene fra min forskning måtte relateres til gyldighet i den sammenheng intervjuene var gjort i. Gyldigheten måtte også sees i sammenheng med validitetskriterier, altså om mitt valg av metode faktisk undersøkte det som var hensikten, og om fortolkningene var rimelig dokumenterte og konsekvente (Postholm 2010).

Helt fra planleggingen av studien hadde jeg en klar formening om at jeg ikke ønsket å designe en komparativ undersøkelse. Jeg ville ikke systematisk sammenlikne skolene eller systematisk sammenlikne om det ledelsen sa stemte overens med det lærerne på samme skole sa. Jeg ønsket derimot å finne frem til fenomener, forståelser og sammenhenger som kunne belyse problemstillinga. I både presentasjonen av empiri og i drøftinga var det likevel ikke til å unngå at det framkom enkelte sammenlikninger, både

mellom skoler og mellom det ledelsen og det lærerne sa. Det er likevel viktig å understreke at komparasjon er ikke det primære her.

Mitt forskerfokus var gjennom hele forskningsprosessen rettet mot profesjonsutvikling som en viktig del av lærerprofesjonalitet og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom respondentenes profesjonsforståelse og strategier for ledelse. Dette vil medføre at andre viktige forhold ved både ledelse og lærerprofesjonen som ble nevnt av respondentene i intervjuene kommenteres overfladisk eller utelates i både presentasjon av empiri og i drøftinga.

3.2.1 Hermeneutikk og forskerblikk

Den intervjubaserte kunnskapen generert av min studie er produsert sosialt, og den er kontekstuell. I dagliglivet, både på jobb og i privatlivet, er min erfaring at vi mennesker ofte forstår ting ulikt. Tidvis er det nyanser, ulike ladninger av begrep og bagatellmessige misforståelser, men noen ganger handler disse ulike forståelsene om større eller vanskeligere ting. Når jeg inntok forskerrollen var det med et ønske om å nærme meg både teori, respondenter og problemstilling på en mest mulig redelig og objektiv måte, men samtidig erkjenne at dette har sine utfordringer. Å innta et metaperspektiv eller ha selvinnsett er, etter min mening, krevende oppgaver og hermeneutikken ble i denne sammenheng en metode og en veiviser i arbeidet.

Erkjennelsen av at mitt forskerblikk ville være påvirket av egen yrkeshistorikk, først som lærer og nå som fagleder/inspektør, gjorde at jeg anså en hermeneutisk tilnærming som hensiktsmessig. Opprinnelig ble den hermeneutiske metode benyttet av teologer og klassiske filologer i deres arbeid for å finne mening i overleverte tekster (Hjardemaal 2011). Innen klassisk hermeneutikk var juridiske, religiøse og litterære tekster gjenstand for undersøkelsene, mens tekst i dag også kan inkludere diskurs og handling. Samtale og tekst står sentralt i hermeneutikken og det legges stor vekt på meg som forsker og fortolker, og min forhåndskunnskap om innholdets tema. Hensikten med fortolkningen er å komme fram til en gyldig og allmenn forståelse selv om denne forståelsen også er avhengig av min forforståelse eller «fordommer». Meningsfortolkningen i en tekst - i hermeneutisk forstand - vil også være avhengig av kontekst, noe som innebærer at kunnskapen om hva andre mennesker sier og gjør vil være avhengig av min bakgrunn av antakelser, verdier og praksiser (Kvale og Brinkmann 2009).

Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, står sentralt i hermeneutisk fortolkningspraksis (Kvale og Brinkmann 2009). Denne spiralen dannes som et resultat av vekslinger mellom deler og helhet i arbeidet med å analysere rådata som dokumenter eller transkriberte intervjuer (Jacobsen 2005). En slik måte å se det på medfører en erkjennelse av at jeg vil komme til å møte min empiri med en forforståelse, og der jeg gjennom veksling mellom lesning og justering av tolkninger til slutt har dannet meg en forståelse av hva tekstens innhold handler om (Hjardemaal 2011).

At jeg hadde en forforståelse knyttet til emnet, både bevisst og ubevisst, som kunne ha en betydning når det gjaldt valg av tema, problemstilling og mine fortolkninger, gjorde at jeg anså det som nødvendig å reflektere rundt mine egne forutsetninger knyttet til temaet. I arbeidet med kunnskapsproduksjon gjennom intervjuene, transkripsjonen, strukturering av empiri og drøftinga, jamfør intervjubasert kunnskap, ga den hermeneutiske spiralen mening og retning. En veksling mellom analyse av helhet og deler, og mellom data og teori, var etter min mening et hensiktsmessig metodisk verktøy.

3.2.2 Utvalg

Utvalget i undersøkelsen er tre ledergrupper og tre lærergrupper ved tre skoler. Alle skolene i utvalget er byskoler med 250 til 500 elever og tilhører samme kommune. Jeg benyttet meg av mitt eget nettverk blant kommunens skoleledere for å skaffe meg respondenter. Ledergruppene besto av rektor og inspektører/fagledere, to i to grupper og tre i ei gruppe, som alle stilte velvillige opp. Dette medførte at alle skolelederne på de tre skolene i utvalget ble intervjuet.

Lærergruppene besto av to grupper med fire lærere og ei gruppe med seks lærere. Bakgrunnen for sammensetningene av grupper er ulik. På skole 1 var det en velvillig lærer som rekrutterte tre andre til intervjuet. Leder på skole 2 organiserte lærergruppa der, og på skole 3 hadde jeg av ulike årsaker kjennskap til de jeg inviterte til intervju. Lederne la også til rette for at jeg fikk intervju lærerne i arbeidstida.

Jeg var kjent med at å samle inn data i min egen kommune ville medføre at jeg kom til å treffe mennesker jeg av ulike årsaker hadde en relasjon til. Det ble viktig å være bevisst hvorvidt nærhet eller ønsket om åpenhet mellom forsker og de en studerer, påvirker en objektiv forskerrolle (Jacobsen 2005). Mine refleksjoner knyttet til relasjonenes betydning for min forskerrolle ble todelt. På den ene siden opplevde jeg at nærhet og kjennskap til enkelte grupper viste seg gjennom en avslappet, bekreftende og humoristisk

atmosfære. På den andre siden erfarte jeg at noen av respondentene jeg kjente fra før hadde en høyere grad av intensitet og konfrontasjon i responsen på mine intervju spørsmål.

Hensikten med intervjuene var ikke å frambringe statistisk generaliseringsbar kunnskap, og jeg la derfor ikke stor vekt på å lage sannsynlighetsutvalg som skulle fremstå som miniutgaver av en populasjon (Ryen 2002). Empiri fra intervjuene med lærergruppene vil ikke kunne si noe om hva alle lærerne på den aktuelle skolen mener og oppfatter, men formålet var likevel å frembringe kunnskap om forståelser og praksis som kunne belyse problemstillinga. Utvalget ble likevel variert sammensatt både når det gjaldt kjønn, alder og erfaring. Dette anså jeg som en fordel da jeg ønsket å være åpen for at en slik variasjon kan ha betydning for respondentenes perspektiver.

3.2.1 Intervjuguiden og intervjuene

Problemstillingens formulering innebar både en begrepsforståelse som omhandlet *lærerprofesjonalitet*, og fenomenene *profesjonsforståelse* og *sammenhengen mellom lederstrategier og profesjonsutvikling*. For å få belyse problemstillingas ulike dimensjoner valgte jeg å dele opp i forskbare forskningsspørsmål som igjen dannet utgangspunkt for en intervjuguide (vedlegg 1). Spørsmålene var tenkt som innledende spørsmål, som eventuelle oppfølgings spørsmål og som støtte for meg selv slik at samtalene ville dreie seg rundt det området jeg ønsket. Dette innebar at jeg måtte planlegge delvis strukturerte intervju der jeg selv inntok en relativ aktiv rolle.

Den nokså detaljerte og omfattende guiden ble etter hvert et arbeidsdokument for meg selv der både spørsmål, og rekkefølgen på disse, måtte vurderes ut fra de forskjellige intervjusamtalenes innhold og forløp. I analysefasene kom jeg også ofte tilbake til intervjuguiden, som da fungerte som en rettesnor for å se sammenhengen mellom problemstilling, forskningsspørsmål og interessante funn.

I invitasjonsbrevet til respondentene (vedlegg 2) ble de orientert om intervjuets overordnede tema, *sammenhengen mellom lederstrategier, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling*. Jeg ønsket ikke å legge ved intervjuguiden da denne for det første muligens ville virke overveldende og for det andre at jeg ikke ønsket at de skulle «lese seg opp» på begreper og dermed ha en mer skjematisk og mekanisk respons på spørsmålene. Jeg innledet alle intervjuene med å begrunne hvorfor respondentene ikke hadde fått intervjuguiden på forhånd. Jeg understreket at min hensikt var å ta

utgangspunkt i en «her og nå» forståelse og at jeg ønsket å være med på en reflekterende prosess gjennom intervjuene, der vi kanskje ville skape ny forståelse og kunnskap mellom oss. En konsekvens av at respondentene ikke fikk forberede seg mer konkret kan være at de ikke fikk nok tid og rom til å reflektere over spørsmålene, og at jeg dermed ikke har fått grundig nok innsikt i respondentenes forståelse.

Et annet aspekt var vurderinger av begrepsvaliditeten (Kleven 2011) i mitt forskningsopplegg. Både problemstillingen og intervjuguiden inneholdt begreper som både kunne problematiseres og forstås ulikt. Min fortolkningspraksis måtte derfor ta høyde for muligheten av en viss uoverensstemmelse mellom begrepenes teoretiske definisjon, hvordan jeg hadde definert og forstått dem, og hvordan de hadde blitt operasjonalisert.

3.2.3 Den etiske siden

Som førstegangsreisende i forskningens verden var det mange ulike sider ved undersøkelsesopplegget jeg måtte lære om og ta stilling til. Den etiske siden har flere aspekter siden samfunnsfaglige undersøkelser nesten alltid handler om å studere hva mennesker sier, tenker og gjør. Vitenskapelige undersøkelser blir i denne forstand et slags «innbrudd» i deres verden og medfører at den som undersøker må gjøre en rekke etiske overveielser (Jacobsen 2005).

I mitt undersøkelsesopplegg var innsamlet rådata et resultat av gruppeintervjuer som i første omgang ble tatt opp digitalt for deretter å bli transkribert. Undersøkelsesopplegget ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (vedlegg 3). Forutsetningene for godkjenningen var min beskrivelse av hvordan jeg skulle behandle rådata, anonymitet og hvordan eventuelle opplysninger skulle formidles i en endelig oppgave. Lydfilene ble slettet etter transkripsjon og både skolens navn og enkeltpersonenes sitater er anonymisert i den endelige oppgaven. I invitasjonsbrevet ble respondentene orientert om forskningsoppleggets overordnede tema, om samtykke, anonymitet og om mulighet til å kunne trekke seg uten å oppgi årsak for dette.

En annen etisk dimensjon er krav til riktig presentasjon av data. Forskeren skal, i størst mulig grad, gjengi resultater fullstendig og i riktig kontekst, og en skal ikke forfalske data og resultater (Jacobsen 2005). Selv om dette kan virke som selvsagte forutsetninger for et forskningsarbeid erfarte jeg at min forforståelse påvirket mitt forskerblikk, og at min rolle i intervjusituasjonene påvirket samtalenes innhold og forløp. Ryen (2002) hevder at

hver gang man foretar et nytt intervju skjer dette i en dialog mellom teori, tidligere intervju og det pågående intervjuet. Dette beskriver også min opplevelse av feltarbeidet. I transkripsjonene av intervjuene ser jeg at jeg gradvis for hvert intervju tar en mer og mer aktiv rolle og kommer med innspill som avviker fra intervjuguiden. Dette var ikke i utgangspunktet en bevisst strategi fra min side, men viser at den intervjubaserte kunnskapen jeg mener ble konstruert skjedde i samspill mellom meg og informantene og der mine tidligere intervju og analyser av disse dannet et nytt «avsnitt» av forforståelse som påvirket neste intervju.

Underveis i forskningsprosessen kom jeg flere ganger tilbake til funderinger om studiens pålitelighet. De strengeste kravene til reliabilitet innen forskning forventer at resultater kan reproduseres og gjengis (Postholm 2010). Et slikt krav ville ikke være forenelig med mitt valg av metode da respondentene sannsynligvis ville hatt utfordringer med å huske alt de sa i intervjuet, eller å få samme svar av andre respondenter. I tillegg var et av formålene å skape ny kunnskap mellom deltakerne i intervjuet, noe som jeg både ser i sammenheng med justeringer av respondentenes forforståelse, men også med studiens undersøkelseeffekt. Jeg vil derfor forholde meg til reliabilitet ved å beskrive forskningsprosessen mest mulig åpent, og samtidig være kritisk til eget arbeid.

I arbeidet med å fortolke uttalelser fra respondentenes perspektiv måtte jeg huske på at jeg selv også var en del av konteksten. I denne prosessen har jeg undret meg over om en subjektiv forståelse av funn eller resultater i et forskningsarbeid i enkelte tilfeller, om enn ikke intendert, kan nærme seg en forfalskning?

3.3 Oppsummering av undersøkelsesdesign og metode

I første del av dette kapittelet har jeg gjort greie for kvalitativ forskning generelt og det kvalitative forskningsintervjuet spesielt. På bakgrunn av dette har jeg i siste del av kapittelet beskrevet og begrunnet mitt valg av et intensivt forskningsdesign der gruppeintervju har vært datainnsamlingsmetode. En hermeneutisk metodikk, både med hensyn til forforståelse og forskerblikk, men også til fortolkning gjennom vekslinga mellom del- og helhet, har vært en viktig tilnærming til arbeidet. Videre har jeg gjort greie for praktiske sider ved undersøkelsesopplegget, med hovedvekt på valg av undersøkelsesutvalg, intervjuguiden og intervjuene. De etiske overveielsene jeg avslutter med har også vært sentrale for min egen forskningsprosess.

KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV EMPIRI OG ANALYSE

Seks transkriberte gruppeintervju genererte mye informasjon. Jeg strukturerte og kategoriserte innsamlet empiri ved først å merke interessante funn. Deretter opprettet jeg et dokument med rader for forskningsspørsmålene og kolonner for lærer- og lederstemmene. Jeg limte så inn sitater og funn i de kolonnene og radene de hørte hjemme. På denne måten fikk jeg både oversikt over om jeg kunne besvare forskningsspørsmålene, og systematisert felles og ulike oppfatninger blant gruppene og respondentene.

For å sikre en ryddig fremstilling av empiri og forskningsfunn presenterer jeg disse i fire delkapitler, der forskningsspørsmålene danner overskrifter og er bakgrunn for analysen. I første og tredje delkapittel viser jeg til lederstemmene og i andre og fjerde delkapittel fremkommer lærerstemmene.

4.1 Hva kjennetegner skoleledernes forståelse av lærerprofesjonalitet?

Det første spørsmålet i intervjuguiden dreide seg om forståelse av hva begrepet lærerprofesjonalitet innebærer. I samtlige intervju trengte respondentene litt tid for å tenke, og en leder sa:

«Jeg tenker lærere først og fremst skal være proff på de tingene som ligger til pedagogikken. Altså være ansvarlig for andre sin læring»

Denne respondenten var den eneste som nevnte pedagogikk som fag i tilknytning til profesjonen. Etter hvert viste det seg at alle ledergruppene hadde et bredt og praktisk perspektiv på hva lærerprofesjonalitet dreier seg om. På en skole sa en av respondentene

«Ja, jeg tenker det handler om hva slags forståelse læreren har for hva han har ansvar og myndighet for, og mulighet til å gjøre. Ja, alle de deler av yrkesutøvelsen som handler om både undervisninga, samhandlinga med andre og samarbeid og det ansvaret du har til skolen din som delaktig i for eksempel pedagogisk utviklingsarbeid, og alle de nivåene som en del av det».

Pedagogisk utviklingsarbeid, eller utvikling for å gjøre undervisninga bedre, ble nevnt av to skoler. De samme skolene knyttet profesjonalitet til at skolen hadde noen felles standarder:

«Så det er vi ganske gode på her. Vi gjør det samme, vi vil det samme. Og da tenker jeg du er profesjonell i forhold til yrket ditt (...) det kan jo være ting du ikke er så enig i, men du

er profesjonell og følger det som de andre kollegaene dine og skolen og ledelsen er enig om».

I intervjuforløpene ble omdømmetenkning, samarbeid med foreldre, samarbeid med kolleger, felles begrepsapparat, relasjonskompetanse, fagkunnskaper og forholdet til samfunnet nevnt som viktige deler av lærerprofesjonen. Respondentene fortalte også om ulike profesjonsholdninger i skolene, men beskrev lærerne likevel som dedikerte, flinke og samvittighetsfulle i forhold til eget arbeid. Lærerprofesjonalitet og profesjonsforståelse hadde ikke vært et overordnet tema innenfor utviklingsarbeid eller annet arbeid på skolene, og hos enkelte fremkom det at det å jobbe med temaet *lærerprofesjonalitet* i utgangspunktet fremsto som noe løsrevet. Underveis i intervjuene endret dette seg noe:

«Så jeg føler det er flere som bruker ordet (profesjonell), men det kan jo være ulikt i hva vi legger i det. For vi har jo aldri hatt det oppe som felles agenda, at «nå skal vi legge et innhold til ordet profesjonell». Eller det å være en profesjonell lærer. Men jeg opplever at det blir viktigere og viktigere å ha kunnskap om det, fordi det er så mange som skal mene noe om skolen og lærere og alt».

På spørsmålet om det hadde vært lurt å jobbe med en felles forståelse undret en annen leder på hva som eventuelt skulle være hensikten. I diskusjonen i denne gruppa fremkom det at de opplevde at lærere har ulike forståelser av roller og ansvar og at dette kunne begrunnes med at skolen, i takt med samfunnet for øvrig, er i stadig utvikling. En av respondentene avsluttet denne delen av intervjuet slik:

«Men jeg tenker, det hadde sikkert vært formålstjenlig å løfte dette av og til, det handler kanskje om den følelsen av å ikke alltid gå på akkord med deg sjøl, som nok noen gjør. At dette er en del av det jobben er».

4.2 Hva kjennetegner lærernes forståelse av lærerprofesjonalitet

Lærerne i alle intervjugruppene uttrykte at det er vanskelig å svare på hva lærerprofesjonalitet er. Gruppene tenkte høyt sammen og reflekterte seg fram til at det dreier seg om veldig mye. På to skoler hadde de en relativt samstemt oppfatning der en respondent oppsummerte det slik:

«Jeg tenker at profesjonen er delt opp i ulike deler. Man har undervisning, man har skole-hjem samarbeid og kollegialt samarbeid. Jeg tenker i alle fall de tre delene».

På den tredje skolen assosierte lærergruppa profesjonalitet sterkt til det å kunne faget sitt. Det å for eksempel ta vikartimer i fag som en ikke har utdanning i, var et tegn på manglende profesjonalitet;

«(...) For der er det utrolig mye uproft. Mange takker ja uavhengig av om de kan faget eller ikke. Og, det verste av alt, at de blir spurt om å ta slike timer. Det synes jeg er gjennomført uproft».

I tillegg var relasjonskompetanse og det å ha evne til klasseledelse viktige elementer i deres forståelse.

Til tross for at lærerprofesjonalitet som overordnet tema ikke hadde vært drøftet på skolene uttrykte lærergruppene at det vil være formålstjenlig å jobbe mot en felles forståelse. De begrunnet dette i hovedsak med det ytre presset som skolen blir utsatt for, og at fokus på profesjonsforståelse kan være et verktøy i møtet med ekstern kritikk. I tillegg framkom det refleksjoner knyttet til båndet mellom utdanning og yrke. Begge disse perspektivene fremkommer i følgende sitat;

«Ja, det tror jeg er viktig. Særlig i den perioden vi nå er i, der vi er under angrep. At vi ikke er gode nok. Og så tenker jeg at profesjonen er like viktig i forhold til å si at vi har en profesjon fordi vi er utdannet til det. Ikke alle kan gå å ta de oppgavene vi snakker om. Men vi er utdannet til å gjøre det. Ja, og jo mer vi hever opp at dette er en profesjon, jo, kanskje, høyere anseelse får vi som lærere. For alle har jo formeninger, at de kan ta lærerjobben bare fordi de har gått på skole».

Lærerne mente at hovedansvaret for egen profesjonsutvikling ligger hos dem selv, men at ledelsen må legge til rette for ei slik utvikling. En lærer minnet de andre om den egendisponerte tida, at dette er tid som også skal brukes til oppdatering av dem selv. På ei anna gruppe sa en lærer at det må legges til rette fordi «*man kan jo ikke drive med selvstudium*». Flere påpekte også at de trengte noen som var pådriver for både den enkeltes og den kollektive utviklinga, noe som en begrunnet slik:

«(...) og der tror jeg man kan være ærlig å si at det ikke er like ofte man setter seg og leser nye teorier og nytt fagstoff for å utvikle seg».

4.3 Hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling på de ulike skolene?

Lederne på to av skolene i utvalget hadde en klar beskrivelse av en lengre utviklingsprosess der målet var å utvikle skolene til noe bedre. Hovedutfordringen som begge disse ledergruppene viste til var kjennskap til en historikk med store forskjeller innad i skolens praksis. Dette dannet utgangspunkt for videre veivalg;

«Og så hadde vi en runde her om hva som er viktig for oss, og det var å se på ledelsen, hvordan vi var organisert, organisering av skolen, det å rydde tid, det å ha timer som var lange nok til å ha ei innledning, varierte arbeidsmetoder og ei avslutning (...) og så måtte vi ha ei tid der lærerne var tvunget til å samarbeide, klare retningslinjer på at dette skal du gjøre».

Endring i hvordan skolene var organisert ble et bevisst ledergrep i skoleutviklingsprosessene på begge skolene. Hensikten med organisatoriske endringer var å skape en helhetlig praksis i skolene der oppgaver, ansvar og myndighet ble tydeliggjort og der avtaler ble fulgt opp;

«Og den måten man organiserer selve organisasjonen sier jo litt om hvordan man tenker at lærerprofesjonen er. Hvordan man tydeliggjør de ulike områdene og ansvarliggjør deltakerne».

Organisering av fellestid har også vært et ledergrep for profesjonsutvikling på disse skolene. Eksempler på dette fremkommer ved at den ene skolen setter av noe fellestid til nettbaserte kurs som alle lærerne skal delta på. I tillegg er det også satt av tid hver fjerde uke til at lærerne skal jobbe sammen med utarbeidelse av den neste periodens arbeidsplaner/periodeplaner. På den andre skolen har ledelsen arbeidet for økt kvalitet i den ledelsesstyrte fellestida. Bakgrunnen for dette var at ledelsen selv opplevde at de tidvis ikke hadde gjort godt nok arbeid i forkant av tida med lærerne. De var derfor kommet fram til at hvis de skulle forvente at lærerne ble inspirerte og tok medansvar, måtte ledelsen gå foran som et godt eksempel. På denne skolen er også lærersamarbeid i seksjoner en fast aktivitet gjennom hele året, der ledelsen kan gi oppdrag til seksjonene og der seksjonene gir tilbakemeldinger i etterkant. I tillegg blir organisert deling av «suksesshistorier» i personalet beskrevet av lederne som en viktig del av lærenes kollektive læringsprosesser på denne skolen.

Kommunikasjon av forventninger og verdier, og oppfølging av disse, ser ut til å være et annet ledergrep ved begge disse skolen. Verktøy i denne sammenheng har blant annet vært skolevandring, ledelsens besøk på trinn/teammøter, godt organisert møtevirksomhet med skriftlige referater, tydelig og begrunnet planverk og stillingsinstrukser for funksjoner. Lederne beskrev kulturen for deling, samarbeid, læring og utvikling som svært god. Et viktig moment som ble nevnt var at lærerne er inne i hverandres undervisning og at de gjennom dette både lærer og videreutvikler egen undervisningspraksis. Skolene var fornøyde med egen organisering, og uttrykte dette tydelig gjennom intervjuene:

«Men nå oppleves det som en stø kurs. Jeg tror at, hvis man snakker med lærerne så er det en klar oppfatning av hvem som gjør hva og hvem som har fått myndighet til hvilke ansvarsområder».

Den tredje skolen i utvalget, der både rektor og inspektører/fagledere er nye i rollene så ut til å være i en fase der drift av organisasjonen var hovedfokus. Alle lederne hadde i tillegg undervisning i sin post. Lederne ga uttrykk for at refleksjoner rundt organisering, kultur og utvikling var i startfasen. Ledergruppa her entes likevel om at skolen ikke har en god nok kultur for deling og kollektive læringsprosesser, og at slikt arbeid var preget av tilfeldigheter og enkelte grupperingers lyst og motivasjon til samarbeid. Med bakgrunn i dette hadde de iverksatt tiltak for å styrke organisasjonens kollektive læring:

«Og det er jo derfor vi nå har en fast sak på trinnmøter at de skal dele, eller øve seg i litt mindre fora. For det å få noen til å stå foran alle er et for stort trappetrinn. Og nå, når noen får lov til å dra på kurs, så sier jeg at da forventer jeg at du leverer noe tilbake til seksjonen. Og så (sender jeg) kopi til seksjonsleder».

Bruk av teori og forskningsbasert kunnskap vedrørende fagdidaktiske valg eller lærerprofesjonen som helhet, har vært et lite brukt ledergrep for læring og profesjonsutvikling på alle skolene. Lederne fortalte at lærere som tar videreutdanninger eller deltar på kursrekker bringer teori-perspektivet oftere opp, men at lærere generelt i for liten grad oppdaterer seg innenfor dette på egen hand. Lederne erkjente at dette er et område de hadde viet liten oppmerksomhet, og at et slikt perspektiv sannsynligvis vil kunne bidra til økt kvalitet i skolens samlede utvikling.

Skoleutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid er begreper som ledergruppene bruker og beskriver som viktige deler av skolens arbeid. Lærerprofesjonalitet og

profesjonsutvikling ser derimot ut til å være mindre brukte begrep, selv om det fremkommer at ledelsens intensjoner alltid er å øke skolens samlede profesjonelle kompetanse.

4.4 Læreres forståelse av hvordan utvikling av lærerprofesjonalitet skjer

Lærergruppene på to skoler ga uttrykk for at de stadig lærer og utvikler skolen på ulike vis. Nettbaserte kurs og kursrekker som enkelte har fått delta på, ble nevnt av flere lærere som kilde til læring. To grupper nevnte videreutdanning, eller venner og kolleger som tar videreutdanning, som noe positivt som tilfører dem selv og skolen noe;

«Jeg er råheldig som har venner som tar videreutdanning. Jeg er på «smøreteamet». De tar engelsk og norsk. Og mye teorier, og det er jo spennende, men mye er jo også det samme som da jeg tok det».

På denne gruppa ble det en diskusjon rundt hva teori var og en eventuell nytteverdi av forskjellige typer teori. En av lærerne var praksislærer, og hun følte seg ofte på gyngende grunn når det kom til faglig funderte begrunnelser av didaktiske valg. På ei annen gruppe framkom det at videreutdanninger skaper refleksjoner rundt linkene mellom teori og praksis, og en lærer sa det slik:

«Du får et litt annet syn på hvordan man legger opp ting (...) For klart det går i bølger hvordan man skal gjennomføre ting, og det har vært ei vridning nå i matematikken rundt det med teorier og hvordan man best mulig skal gjennomføre timen. Så jeg er nok mer bevisst på dette nå, så det har nok noe for seg den videreutdanningen. Det er nok ikke en dum ting for å videreutvikle profesjonen».

Lærerne erkjente at de ikke oppdaterte seg selv jevnlig i forhold til forskning og teori knyttet til profesjonen, men enkelte mente de oppdaterte seg gjennom fagene de underviste i, og nevnte nye nynorsk-regler som et eksempel på dette. I ei gruppe framkom det skepsis til både teori og nye trender;

«Fordi det er jo trender hele tida. For det som var riktig i går, det er feil i dag. Jeg kjenner mye på det der didaktiske, hvordan, det går litt mer på magefølelse og min opplevelse i klasserommet og hvordan jeg føler at jeg når fram til elevene eller ikke. For jeg husker det fra lærerskolen, at jeg ble kjempeprovosert når jeg satt og leste disse teoribøkene om hvordan det er egentlig ute i skolen, og så kom jeg ut i praksis og så at dette er jo bare eventyr det som står i bøkene».

Læring av erfaring og hverandre gjennom to-lærer system, deling, samarbeid og planlegging av undervisning, var det lærerne mente de lærte mest, og oftest, av. Læring inne på kontoret, av hverandre og «over ryggen» sammen med de man samarbeider nærmest med, ble beskrevet som verdifullt og nyttig. Kulturen for samarbeid, deling og kollektiv læring var noe to lærergrupper var fornøyde med og stolte av, og følgende utsagn kan være representativt for begge disse gruppene;

«Jeg tror vi er god på det. Jeg tror vi har et positiv forhold til akkurat den biten. Den kollektive læringen, det å dele og å være en del av et miljø der det er viktig å støtte hverandre, øke den faglige kompetansen, jeg tror vi er kjempegod på det».

Selv om disse skolene var ulike med hensyn til organisering av undervisning og skolebyggets handlingsrom var beskrivelsen av fellesskap noe de hadde likt og som var en viktig årsak til at de trivdes på arbeidsplassen. I dette ble også verdien av å få «noe nytt» tilført utenfra påpekt;

«Og jo mer man sitter alene, jo mer gror man fast i sitt eget lille system. Så, når man er her, da må man være sånn utviklingsorientert. Noen drar på kurs og kommer tilbake med nye inntrykk, og noen kommer fra andre baser med andre tanker».

På den tredje skolen var lærerne i gruppa enig med hverandre i at delingskulturen kunne bli bedre. Delingskulturen her ble i hovedsak knyttet til å legge ut opplegg på skolens digitale fellesområde. En av informantene mente at han var for dårlig til å dele og begrunnet dette med at han tidligere hadde vært en leverandør:

«For min del så hadde det med at jeg ei god stund så var jeg mye leverandør og fikk lite tilbake. Og det gikk jeg lei av. Og det sitter nok litt hos meg, for jeg er treg».

I refleksjonen i etterkant sa denne læreren at det å ta utgangspunkt i noe som var delt for deretter å diskutere dette sammen med noen andre for å gjøre det enda bedre, hadde etter hans mening vært en konstruktiv ting å gjøre. Deling etter å ha vært på kurs var ikke vanlig på denne skolen, og lærerne hadde flere begrunnelser for dette. En av lærerne understreket at lærerne hadde etterlyst denne formen for deling, men at de var avhengige av en praksis der ledelsen frikjøpte lærere for å forberede slike «internkurs». I tillegg framkom det også en argumentasjon mot deling i etterkant av kurs;

«Og den tankegangen er også helt feil. At du har vært på et kurs, og fått høre om noen nye teknikker. Men du har ikke fått satt dem ut i live eller om det fungerer og så skal du kurse

videre. Det går jo ikke. Det er jo derfor de eksterne har laget dette kurset. Man kan jo si hva kurset handlet om, men man kan jo ikke føre de andre inn i det kurset du har vært på».

Dette sto i motsetning til en annen lærergruppes holdning, der kollegaers deling etter kurs ble sett på som verdifullt og beskrevet som «en klassisk måte som fungerer». Selv om lærernes kollektive læring så ut til å være mest knyttet til å gjøre eller planlegge ting i lag, var det på to skoler også ei positiv holdning til læring i fellestida som var styrt av ledelsen. Å delta i grupper som var satt sammen uavhengig av trinn- og fagtilhørighet ble nevnt som både konstruktivt og givende;

«De der kafebordene. Vi flyttet rundt og jobbet med ting. Det er en form for læring som er viktig. Den var selvfølgelig styrt av ledelsen, og innholdet (var bestemt) fordi de ønsket en utvikling».

Ledelsen ble beskrevet som betydningsfull når det gjaldt å avsette tid til samarbeid og lede fellestid og utviklingsarbeid. I tillegg var ledelsens evne til å være oppdatert, kunne motivere, prioritere, være deltakende og sette en standard nevnt som viktige faktorer i slikt arbeid. To skoler beskrev skolene de arbeidet på som forutsigbare med klare rammer for hva som var forventet av dem. Selv om de kom inn på områder som de mente kunne forbedres eller diskuteres, ga de uttrykk for stolthet og lojalitet til egen organisasjon.

På den tredje skolen mente de også at ledelsen var viktig i forhold til å sette av tid til samarbeid og utvikling, og at dette nå var spesielt konkretisert gjennom planfestede og hyppige seksjonsmøter. Respondentenes erfaringer var likevel at dette ikke var så effektivt;

«Ja, vi har fått en del tid, men jeg må ærlig talt si at de blir ikke så effektiv. Det har veldig mye å si at når du har disse møtene så er du sliten. Jeg merker at når klokka er to, og du har hatt en full dag, så sliter jeg med å gi noe».

I tillegg var agendaen og innholdet styrt av dem selv, og planlegginga og gjennomføringa ble derfor noe tilfeldig. En respondent her fortalte at hun, for sin egen del, syntes det var viktig med faglig samarbeid, og at hun derfor søkte mot andre samarbeidspartnere på eget initiativ. Det fremkom likevel at denne skolen hadde en relativt individuelt orientert kultur der for eksempel samarbeid rundt undervisning internt på trinn og mellom trinn ikke hadde noe mønster.

4.5 Oppsummering av funn; besvarelse av forskningsspørsmål

- *Hva kjennetegner skolelederens forståelse av lærerprofesjonalitet?*
Skoleledergruppenes beskrivelse av hva lærerprofesjonalitet er, kjennetegnes av et bredt og praktisk perspektiv på hva som er skolens og lærernes oppgaver, men har likevel et noe ulikt innhold med hensyn til konkretisering og fokus. To ledergrupper knytter profesjonalitet sterkt til en forutsigbar og felles praksis på skolene. Lærerprofesjonalitet gjennom deltagelse og medansvar i skoleutviklingsprosesser nevnes i ulik grad i de tre ledergruppene.
- *Hva kjennetegner læreres forståelse av lærerprofesjonalitet?*
Lærergruppene beskriver det som vanskelig å definere hva lærerprofesjonalitet er, men viser også en omfattende forståelse av lærerrollens praktiske oppgaver. Flere respondenter påpeker at lærerutdannelsen ligger til grunn for yrket. Lærerne mener de selv har hovedansvaret for egen læring og profesjonsutvikling, men at ledelsen også må legge til rette for dette. Beskrivelsene av lærerprofesjonalitet er relativt lik i to grupper, mens en gruppe avviker noe og legger mer vekt på individuelle faktorer som fagkunnskaper. Profesjonalitetsbegreper blir bruk av lærere, men har et noe varierende innhold.
- *Hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling?*
Lederne på to skoler forteller at lederstrategier for profesjonsutvikling har startet med en evaluering av virksomhetens praksis for deretter å sette mål. Videre har lederne omstrukturert organisasjonen og involvert seg gjennom deltakelse og kommunikasjon på ulike nivå. Ledergruppa på den tredje skolen er ny og i en fase der drift av skolen har hovedfokus. De har likevel iverksatt enkelte tiltak for at lærerne i større grad skal dele av sin kompetanse.
- *På hvilken måte opplever lærerne at utvikling av lærerprofesjonalitet skjer?*
Lærerne på to skoler opplever at egen profesjonelle utvikling i hovedsak skjer mellom hverandre i seksjoner, på kontoret og i hverandres undervisning. Deling og samarbeid er viktige bidrag i deres opplevelse av kollektiv læring og denne læringa knyttes i hovedsak direkte til planlegging og gjennomføring av undervisninga. Lærerne på disse skolene mener at samarbeid og deling er en av grunnene til at de trives så godt på jobb. Lærerne på den tredje skolen beskriver skolens kollektive deling og samarbeidskultur som begrenset og tilfeldig.

KAPITTEL 5: DRØFTING

For å belyse problemstillinga og med bakgrunn i besvarelsene av mine forskningsspørsmål og funn vil jeg drøfte følgende punkter:

- Forståelse av profesjonalitet og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom teoretiske kriterier og praktikernes yrkesutøvelse.
- Lederstrategier for profesjonsutvikling i skolen
- Lærerprofesjonalitet og profesjonsutvikling gjennom de voksnes læringsfellesskap i skolen

De ulike punktene drøftes i delkapitler i overnevnte rekkefølge der sitater fra intervjuene danner overskrifter.

5.1 «Profesjonen,- det er jo egentlig alt»

Forståelse av profesjonalitet og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom teoretiske kriterier og praktikernes yrkesutøvelse.

Jeg innledet alle intervjuene med spørsmålet «*hva legger dere i begrepet lærerprofesjonalitet?*» Formålet mitt var å besvare forskningsspørsmålene *hva kjennetegner skoleledelsens forståelse av lærerprofesjonalitet og hva kjennetegner læreres forståelse av lærerprofesjonalitet?* For å belyse problemstillinga ville jeg finne mulige sammenfallende eller forskjellige oppfatninger hos ledere og lærere, og se på om profesjonsforståelsen i feltet hadde sammenheng med teoretiske kjennetegn og kriterier for profesjoner.

Profesjonsbegreper ble brukt av respondentene i mine intervjuer i forbindelse med beskrivelser av yrket, å være flink i yrket eller være lojal til det de mente var riktige og viktige forhold ved yrkesutøvelsen. Disse beskrivelsene viste i hovedsak til hverdagslige, eller folkelige, definisjoner av profesjonalitetsbegrepet (Damsgaard 2010), og hadde mindre sammenheng med den teoretiske betydningen av å være profesjonell. I rapporten *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* konkluderer Granlund et.al (2011) med at profesjonsbegrepet blir brukt i positiv forstand av både profesjonen selv og policynivået, selv om innholdet i begrepet varierer. Denne konklusjonen er blant annet basert på elektroniske spørreundersøkelser av lærere på praksisskoler. Når jeg analyserer spørsmålsformuleringene det refereres til, handler spørsmålene ikke om hva profesjonalitet eller lærerprofesjonalitet begrepsmessig oppfattes å være, men hva lærerne

mener skal til for å lykkes i dagens skole og hvilke områder de opplever som viktige i profesjonen. Med andre ord fremkommer det ikke på hvilken måte profesjonen selv forstår og bruker begrepet.

I min undersøkelse opplevde jeg at de fleste lærerne syntes det var vanskelig å svare på hva lærerprofesjonalitet er. Blant lederne var også profesjonsforståelsen ulik, med varierende grad av konkretisering og fokus. Respondentenes ulike forståelser av begrepet ser jeg i sammenheng med flere forhold. Historisk sett har det vært motstand blant både politikere og lærerstanden selv å definere seg som en profesjon. I tillegg har det vært diskutert om læreryrket *er* en ekte profesjon (Granlund et al. 2011). Dette kan være bakenforliggende forhold som har forårsaket en manglende tradisjon for teoretisk profesjonstenkning i skolen, og som nå gjenspeilte seg i den kollektive bevisstheten i skolene i mitt utvalg.

Både ledere og lærere i mitt utvalg hadde en bred forståelse av hva lærerprofesjonen innebærer. Forskjellen mellom ledernes og lærernes profesjonsforståelse var knyttet til det lederne mente var skolens oppgaver og det lærerne mente var lærernes oppgaver. Lederne nevnte elementer på systemnivå som eksempelvis design av organisasjonen, omdømme og det å sørge for en felles og forutsigbar praksis som viktige forhold ved en profesjonell skole. At lederne forstår lærerprofesjonalitet på denne måten fortolker jeg som en konsekvens av skolens samfunnsmandat og de styringsdokumenter som legger føringer for skolens overordnede virksomhet. Lederne oppdrag og ansvar er å skape en god skole på alle nivå og de knyttet derfor profesjonalitet til deres ivaretagelse av alle oppgaver slik at både skolen og lærerne kan opptre profesjonelt. I lærernes beskrivelse av hva som er lærerprofesjonalitet var fokuset på undervisning, elever, foreldre og samarbeid med kolleger. At lærere og ledelse har noe ulikt syn på hva lærerprofesjonalitet anser jeg som en konsekvens av områdene de ulike rollene har ansvar for.

Å være profesjonell sett i sammenheng med profesjonskriterier framkom i liten grad i min studie. At profesjonelle forventes å kunne utføre arbeidsoppgaver som andre ikke kan (Irgens 2007) ser ut til å være en selvfølge for praktikerne i skolen. At en profesjon også kjennetegnes av koblingen mellom utdanning og yrke (Stave 1996) ble uttrykt ved at særlig lærerne sa at de var lærere fordi de var utdannet til det. Det jeg likevel finner mest interessant i mitt empiriske materiale vedrørende profesjonsforståelse i skolen er det som *ikke* ble nevnt av respondentene.

Respondentene formulerte ikke at lærerutdannelsen var spesiell med hensyn til et sammensatt fagområde som skulle føre frem til en profesjonskunnskap (Irgens 2007), eller at denne profesjonskunnskapen bygde på et vitenskapelig teorigrunnlag. Profesjoner skal blant annet forvalte vitenskapelig kunnskap (Grimen 2008) og profesjonalitet i skolen vil kreve yrkesutøvere som er motiverte for å vedlikeholde og utvikle denne kunnskapen (Smedby 2008). Lærerne erkjente sitt eget ansvar i forhold til profesjonsutvikling, men var likevel tydelige på at de trengte en ledelse som motiverte og la til rette for dette fordi det «*det ikke er like ofte man setter seg og leser nye teorier og nytt fagstoff for å utvikle seg*».

En av lederne knyttet lærerprofesjonalitet direkte til pedagogikken som fag. Dette perspektivet var likevel ikke representativt verken for lederne eller lærerne. Undervegs i intervjuene ble deltakelse i utviklingsarbeid nevnt som del av lærernes oppgaver både av lærerne selv og lederne. Utviklingsarbeidet ble likevel ikke knyttet opp mot det teoretiske og vitenskapelige grunnlaget profesjonen hviler på. Selv om profesjonsutvikling og læreres læring sannsynligvis er en implisitt del av det både ledere og lærere mener er pedagogisk utviklingsarbeid ble dette ikke formulert eksplisitt.

Når jeg fortolker mine respondenters forståelse av hva lærerprofesjonalitet er, ser jeg en asymmetri mellom en teoretisk forståelse av lærerprofesjonalitet og det praktikerne selv formulerer. I teorien forventes den profesjonelle læreren å være i stadig læring og utvikling, der et vitenskapelig teorigrunnlag både skal vedlikeholdes og videreutvikles i takt med arbeidet for å forbedre praksis (Smedby 2008) og teoretisk interesse er en forutsetning for å kunne kalle seg profesjonell (Dale 2001). Praktikerne selv knytter profesjonalitet til god utførelse av de omfattende oppgaver skolen og lærerne har. Jeg fortolker at denne asymmetrien har en sammenheng med en manglende tradisjon for profesjonstenkning i en teoretisk forstand i skolen og at respondentens profesjonsforståelse derfor har en folkelig tilnærming som dreier seg om god praksis. Å være en profesjonell lærer vil måtte medføre en symmetri mellom det praktikerne og teorien mener er profesjon skal være. For som en av mine respondenter sa: «*profesjonen, - det er jo egentlig alt!*»

5.2 «Vi fra ledelsen har ansvar for å holde det varmt i alle bålene»

Lederstrategier for profesjonsutvikling i skolen

Forskningsspørsmål tre var *hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling på ulike skoler?* I drøftinga av lederstrategier for profesjonsutvikling vil jeg ta hensyn til to perspektiver. Det ene er å forstå disse ledergrepene ut fra hva lederne selv mener er profesjonalitet. Det andre vil være å se ledelse av profesjonsutvikling i sammenheng med teoretiske profesjonskriterier. Selv om utvikling og læring gjennom kurs og videreutdanninger er en type ledergrep, vil jeg videre i drøftinga være opptatt av skolens interne ledelse av læringsprosesser.

Mine forskningsfunn viser at lederne har et omfattende perspektiv på hva læreprofesjonalitet handler om. Skolen har svært mange oppgaver som skal ivaretas og lederne har gjort ulike grep for at disse oppgaven skal bli utført på best mulig måte. I min empiri skiller to skoler seg ut med hensyn til at de har hatt en relativt stabil ledelse over mange år. Denne stabiliteten viste seg i disse ledergruppene metarefleksive beskrivelse av prosesser og strategier. Skolene hadde klatret opp på glasstaket (Tiller 1986) der refleksjon over skolens eksisterende praksis hadde avdekket forhold som de ikke anså som tilfredsstillende. Et hovedområde lederne viste til var mange ulike praksiser innad i egne skoler, noe som ikke samsvarte med deres forståelse av hva lærerprofesjonalitet er. Dette dannet utgangspunktet for videre veivalg og som ser ut til å sammenfalle med teorier om god skoleledelse. God skoleledelse handler om å stake ut kurs, utvikle mennesker og å utvikle organisasjonen (Emstad 2012), og teorier om transformasjonsledelse kan sette slike prosesser i et tankemessig system. Intensjonen bak teorier om transformasjonsledelse i skolen (ibid.) er å utvikle en felles forståelse og aksept for visjoner og mål. Lederne måtte formidle forventninger og transformere ideer om hva skolen skulle være til skolens kollektive fellesskap.

På disse to skolene ble målet å utvikle en felles praksis i samsvar med det lederne mente var en god og ansvarlig, altså profesjonell, skole. Det første tiltaket lederne iverksatte var å se på hvordan skolene var organisert. En skoles struktur er bevisst utformet av noen, og angir hvordan den hierarkiske oppbygningen ser ut og antyder hvordan man har fordelt ansvar, oppgaver og myndighet. Instruksjer, prosedyrer og skriftlige regler definerer hva de ulike aktørene forventes å gjøre (Jacobsen og Torsvik 2007). Gjennom omstrukturering av organisasjonen formidlet lederne mål, verdier og forventninger.

Roller, funksjoner, prosedyrer og andre strukturer ble endret for å samsvare med ledernes målsetninger. De skapte arenaer for samarbeid og ansvarliggjorde lærerne. De var transformasjonsledere (Emstad 2012) som fremsto som visjonære, sterke og tydelige. I fortsettelsen har de gått foran som gode eksempler blant annet gjennom nøye planlegging og organisering av den ledelsesstyrte fellestida for på denne måten motivere og stimulere lærerne til læring og utvikling.

Organisatoriske strukturer danner mer eller mindre tydelige rammer for alle skoler. Innen disse strukturene er det mennesker, holdninger og kulturer. Ledelse av en profesjonell skole omhandler komplekse forhold som til sammen utgjør en større dynamikk. Distribuert ledelse (Halvorsen 2012) er et analytisk begrep som kan bidra til forståelsen av de ledelsesprosesser som foregår i en organisasjon. I et kollegium vil de ulike aktørene ha en varierende grad av betydning for skolens praksis. Ledelse utøves på ulike nivå, og ikke bare blant de formelle lederne. I seksjoner, på trinn og personalrom ledes det både formelt og uformelt. I skoler vil mennesker i ulik grad utøve uformell ledelse som både kan stimulere til eller begrense arbeidet for å realisere skolens mål. Enkeltlærere kan påvirke hele skolen, også den formelle ledelsen (ibid.). Konsekvensene av et slikt perspektiv er at den formelle ledelsens betydning er avhengig av det sosiale samspillet mellom alle aktørene i skolen. Alle påvirker virksomhetens retning og alle har dermed et medansvar for ledelsesprosesser i skolen. I min studie avdekket jeg sterke kulturer for samarbeid og deling på to skoler, noe som gjør at jeg vil definere dem som kollektivt orienterte skoler (Irgens 2012). Lærerne pekte på klare forventninger og rammer kommunisert fra ledelsen, men at de arenaene de hadde for samarbeid var «driftet» av dem selv. På den tredje skolen i utvalget var situasjonen det motsatte og både ledere og lærere bekreftet en manglende kultur for samarbeid og deling. Det er likevel naturlig å anta at på alle disse skolene ble det utøvd distribuert lederskap og at dette lederskapet enten fremmet eller begrenset et kollektiv ansvarlighet for skolens profesjonelle utvikling. Distribuert ledelse vil derfor ha en sammenheng med den enkelte skoles kultur.

Skolekulturen har stor betydning for den profesjonelle utviklinga i skolen (Hargreaves 1997), og skoler har ulike strukturelle og kulturelle aspekter som gjensidig påvirker hverandre (James og Mc Comick 2009 i Postholm og Rokkones 2012). På to skoler hadde lederne satt av tid til jevnlig seksjonsarbeid som strategi for profesjonsutvikling. På den en skolen beskrev lærerne at denne tida var lite meningsfull og at den ble utnyttet på en begrenset hensiktsmessig måte. På den andre skolen var det også satt av tid til

seksjonsarbeid og her fortalte lærerne at de gjennom seksjoner arbeidet med ulike faglige spørsmål og planla det meste sammen. Strukturen for samarbeid og læring så i utgangspunktet lik ut med hensyn til tidsbruk og formål, men nytteverdien ble likevel oppfattet svært forskjellig. Dette funnet knytter jeg til ulike forhold ved ledelse i skolen. Selv om hovedstrukturen så lik ut, var ledelsens forventninger til arbeidet i seksjonene ulik grad formulert, tydeliggjort og fulgt opp. Ledelse som et distribuert fenomen viste seg gjennom samspillet i seksjonene som igjen resulterte i ulike samarbeidsvariasjoner og holdninger til dette arbeidet. Jeg vil si at skolenes kultur for seksjonsarbeid var ulik.

En skoles kultur skapes ved kollektive erfaringer og læringsprosesser og handler om de fundamentale oppfatninger organisasjonen har om seg selv og omgivelsene (Grøterud og Nilsen 2001). Selv om skolekulturen kan være en mektig motstander er det vesentlig for læreres profesjonelle utvikling at skoleledere utfordrer og endrer kulturer og strukturer (James og Mc Comick 2009 i Postholm og Rokkones 2012). De to kollektivt orienterte skolene hadde begge utviklet hensiktsmessige samarbeidskulturer, og det er naturlig å anta at ledelsens helhetlige og langsiktige vurderinger og gjennomføringer av strukturelle endringer hadde hatt betydning for personalets kollektive erfaringer og dermed påvirket skolens kultur og handlingsteorier på ulike vis. Dette kan også sees i sammenheng med organisatorisk læring (Irgens 2007) fordi skolene hadde utviklet sine kollektive handlingsteorier som gjorde at de utførte oppgaver uavhengig av enkeltpersoner. At disse handlingsteoriene samsvarte med ledelsens mål og verdier må speile tilbake til teorier om god skoleledelse.

Et annet aspekt ved god ledelse er at ledelsen gjennom involvering i lærernes læring er svært viktig for elevenes læring (Robinson, Lloyd og Rowe 2008). På to skoler hadde lederne prøvd ut skolevandring, noe som de beskrev som informativt og konstruktivt. I tillegg var de involverte gjennom møtedeltakelse og oppfølging på ulike nivå. Dette viser også tilbake til organisasjonens strukturer, som i denne omgang førte til ledelsens kjennskap til skolens praksisformer. Viktigheten av slik involvering understøttes av Jensen og Hammersvik (2011) som hevder at ledelsen *må* kjenne til lærernes praksis for å deretter å støtte og legge til rette for lærernes læring og utvikling. Gjennom involvering vil ledelsen kunne være i takt med sine lærere og se organisasjonens styrker og svakheter.

Lærernes profesjonelle utvikling handler altså om læring og hvordan de lærer seg å lære (Avalos 2011). Ledelse av profesjonsutvikling der koblinger til profesjonsteoretiske

kriterier så ikke ut til å være prioriterte område på skolene. Lærerprofesjonalitet som tema var ikke behandlet på skolene eller knyttet til en overordnet debatt om hva lærerprofesjonen er og bør være. Lederne beskrev selv profesjonsteori som noe stemoderlig behandlet i egen planlegging av skolens utviklingsarbeid. Dette perspektivet ble likevel sett på som verdifullt og lederne argumenterte for at de burde ha innsikt i både teori og forskning og at dette ville bidra til skolens samlede kunnskapsutvikling. På en skole var læreres deling av såkalte suksesshistorier i personalet en kilde til skolens kollektive læring. Undervegs i intervjuet reflekterte en leder seg frem til at slike praktiske suksesshistorier kan knyttes til teori for slik å løfte de kollektive læringsprosessene.

Skoleledernes beskrivelse av egne lederstrategier for profesjonsutvikling hadde sammenheng med deres profesjonsforståelse og hva de mente var god ledelse av skoler. Fokuset på læring var i liten grad artikulert, selv om det var tydelig at hensikten bak de ulike ledergrep var å utvikle til en bedre skole. I min studie er det sentrale ledergrepet for profesjonsutvikling design av organisasjonen. Gjennom strukturer og involvering kommuniserte lederne hva de syntes en profesjonell skole bør være og skapte rammer som samsvarte med dette. Hvis en knytter dette opp mot et sosiokulturelt syn på læring (Møller og Ottesen 2011) vil disse lederstrategiene være hensiktsmessige fordi lærerne vil lære gjennom deltakelse i eksisterende praksiser. Strukturene i skolene er en konkretisering av rammene for slike praksiser, og erfaringer som formidles språklig mellom de ulike aktørene skaper læringsprosesser. Kunnskapsutviklinga skjer da i et dynamisk samspill mellom ledelse, lærere og organisasjonen, og alle aktørene lærer gjennom deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet som skolen representerer.

Ledelse av skoler handler om så mye. Lederen er i et stadig krysspress og må daglig gjøre prioriteringer av oppgaver som handler om mye annet enn lærernes profesjonelle utvikling. Ledernes og skolens oppdrag er stort og omfattende og utfordringene kan beskrives ved hjelp av det Irgens (2010) kaller spenningsforholdet mellom drift og utvikling. Utfordringa for skolers organisasjonslæring og profesjonelle utvikling vil derfor være å rydde rommet slik at det er plass til den kollektive utviklinga. For som en av mine informanter sa: «*Vi fra ledelsen har ansvar for å holde det varmt i alle bålene*».

5.3 «Den største delen av læringa foregår på de enkelte kontor»

Lærerprofesjonalitet og profesjonsutvikling gjennom de voksnes læringsfellesskap i skolen.

Dette delkapittelet omhandler lærerprofesjonalitet og profesjonsutvikling med utgangspunkt i besvarelsen av forskningsspørsmålet *på hvilken måte opplever lærerne at utvikling av lærerprofesjonalitet skjer på egen skole*. Jeg skal drøfte mine funn i lys av teori om profesjonell læring i skolen.

Profesjonsutvikling omhandler lærernes læring. Lærerne i min studie fortalte at de lærer ofte og mye og at det skjer i hovedsak gjennom erfaringer og av hverandre. Observasjon av andres undervisning, samarbeid og planlegging og gjennomføring av undervisning blir beskrevet som de viktigste læringsarenaene i skolen. Erfaringslæring har stor betydning, legitimitet og relevans. Dette stemmer med andre studier (Ertsås og Irgens 2012, Jensen 2008) som også viser at slik læring er foretrukket av lærere og at lærerprofesjonens læring er mer praksisorientert enn andre profesjoner.

I min studie ble det tydelig at to av skolene hadde en kollektivt orientert samarbeidskultur. De lærerne som jobbet på disse skolene fortalte at samarbeid og fellesskap var en hovedgrunn til at de trivdes så godt på jobb. Også her samsvarer mine funn med annen teori på feltet. Skolens kollektive dimensjon har betydning for positive holdninger til samarbeid, endringsvilje og trivsel hos de voksne (Irgens 2012). Lærerne formidlet tydelig at de satte pris på det profesjonelle fellesskapet der de i fellesskap planlegger og tidvis evaluerer undervisninga. Respondentene omtalte andre kolleger med respekt og tillit, noe som Stoll et al. (2006) har lokalisert som et kjennetegn ved skoler som utvikler gode samarbeidskulturer.

Lærerne i den mer individuelt orienterte skolen formidlet et større fagfokus enn hos de øvrige respondentene. Deling eller ansvar for kollektive læringsprosesser ble ikke sett på som en implisitt del av deres profesjonsutøvelse, men noe som ledelsen måtte legge til rette for gjennom organisering eller frikjøping. Læring gjennom videreutdanning, samarbeid eller i refleksive prosesser i seksjoner var likevel noe de i varierende grad ønsket mer av.

Felles for skolene i mitt utvalg er at læring gjennom bruk av teorikoblinger skjer forholdsvis sjeldent internt i lærernes og skolenes hverdag. Det finnes ulike holdninger

blant lærerne om hvorvidt dette perspektivet kan være et supplement til erfaringslæring, og i min studie ser det ut til at videreutdanninger har en positiv betydning for dette. For øvrig viser forskning at en sosial og praksisnær læring i skolen har størst effekt for utvikling av læreres praksis og elevers læringsutbytte. Lærerne tar da utgangspunkt i egne erfaringer og jobber med noe de opplever er meningsfylt (Postholm og Rokkones 2012).

Det finnes mange argumenter for at lærerne skal bygge bro mellom teori og praksis. En forutsetning må likevel være at skolen og lærerne tar stilling til *om* de ønsker å være profesjonelle i mer enn en folkelig forstand. Hvis skolen bestemmer seg for at profesjonaliseringa også skal omhandle forvaltning av vitenskapelig kunnskap vil teorier om læring og utvikling kunne være verktøy i slike prosesser.

En lærer begrunnet egen praksis med *magefølelse*, samtidig som hun beskrev teoriene hun hadde lært på lærerskolen som praksisfjerne *eventyr*. Jeg fortolker denne lærerens magefølelse som et uttrykk for taus kunnskap og som fundament for hennes bruksteori. Magefølelsen kan forstås som et resultat av ubevisste læringsprosesser som praktikerne ikke har reflektert over eller forsøkt artikulert. Slikt sett vil hun ha problemer med å overføre denne kunnskapen til andre situasjoner eller til andre som kunne ha dratt nytte av hennes kompetanse. Spennet mellom magefølelsen og eventyret ble beskrevet som stort. Jeg tror at praktikernes magefølelse eller bruksteori er basert på noe hverdagslig og samtidig verdifullt som bør danne utgangspunkt for den profesjonelle lærers utvikling.

Aksjonslæring (Tiller 1999) vil kunne bidra til lærernes yrkeskunnskap gjennom artikulering av magefølelse og hverdags erfaringer danner utgangspunkt for en mer avansert form for læring i skolen. Lærerne vil da kunne oppleve læringa som praksisnær og nyttig. Aksjonslæring innebærer at aktørene i skolen systematisk reflekterer over egen praksis og gjør aksjoner for å forbedre yrkesutøvelsen. I en slik systematisk refleksjon vil både enkel- og dobbelkretslæring (Argyris 1990) og Weningers graderte teoribegrep (Ertsås og Irgens 2012) kunne bidra til økt kvalitet på skolens individuelle og kollektive læring.

I skolens hektiske hverdag er heldigvis enkeltkretslæring ofte nok. Vi korrigerer og justerer og praksisen forbedrer seg. Andre ganger gjentar uønskede mønstre seg og feil krever mer enn justeringer for at tilfredsstillende praksis kan foregå. Dobbeltkretslæring innebærer at det reflekteres over grunnleggende sider ved handlinger og forutsetninger (Irgens 2010). Metarefleksjon, at det reflekteres over handlingene og beskrivelsene av

disse, vil innebære at praktikerne blir mer bevisst egen tenkning og egne mentale prosesser. Refleksjon over handlinger, i sosiale læringsprosesser med språk som redskap, vil være viktig for å avdekke den tause kunnskapen praktikerne innehar.

Videre vil teoriens betydning tydeliggjøres i prosessene med å reflektere over praksis (Kvernbekk 2011). For å kunne gjøre dette må praktikerne først og fremst ha arenaer for dette og dernest utvikle et språk som kan beskrive praksis. Teori og praksis er gjensidig avhengige av hverandre og et gradert teoribegrep kan være med på å illustrere dette forholdet. Teori av første grad, T1, kan sammenliknes med praktikerens magesfølelse eller bruksteori. Denne teorien er ofte skjult, men ligger til grunn for våre handlinger. T2, teori av andre grad er den uttalte teorien som i ulik grad kan formuleres og som praktikerne begrunner sine valg med. I skolene i mitt utvalg ser jeg at mye av læringa er erfarings- og skjønnsbasert og foregår som ei veksling mellom T1 og T2. Både primær og sekundärerfaringer gjennom samarbeid, observasjon og gjennomføring av undervisning er hovedgrunnlaget for lærernes læring og kunnskapsutviklinga blir derfor kontekstavhengig. Teori av tredje grad, T3, som består av forskningsbasert kunnskap og styringsdokumenter, spiller en mindre rolle i mine respondenters profesjonelle utvikling. Jeg vil argumentere for å trekke inn T3 i lærernes kunnskapsutvikling av flere årsaker. T3 vil for det første bidra til at profesjonen blir mer profesjonell gjennom et bevisst forhold til det vitenskapelige grunnlaget profesjonen hviler på. I tillegg vil læringsprosesser kunne løftes ved å knytte profesjonsteoretiske perspektiver til utvikling av et profesjonelt språk og til kritisk refleksjon av egen praksis. Erfaringer er ikke nok i profesjonell sammenheng og den profesjonelle forventes å kunne teoretisere hverdagerfaringer og begrunne sine valg på et nivå som overgår det commonsensiske.

Å forstå mine forskningsfunn knyttet til læreres profesjonelle utvikling må sees i sammenheng med at denne utviklinga foregår på mange arenaer og på ulike nivå. Obligatoriske nettbaserte kurs og videreutdanninger er eksempler på læringsarenaer som tilfører kunnskap utenifra. Seksjonsarbeid, fellestid i plenum og ulike former av teamtilhørighet er eksempler på skolens interne arenaer. Funnet i min studie tyder på at kurs og videreutdanninger i ulik grad kan være nyttig for organisasjonens kollektive læring og at dette er avhengig av om skolen internt har utviklet *profesjonelle læringsfelleskap* (Stoll et. al. 2006). På de kollektivt orienterte skolen ble kollegers videreutdanninger og kursdeltagelse sett på som et bidrag til øvrige læreres læring. Hvorvidt en samarbeidsarena i skolen kan kalles et profesjonelt læringsfelleskap vil være

avhengig av om aktiviteten i gruppa dreier seg om deling og kritisk refleksjon av praksis. Mye tyder på at de kollektivt orienterte skolene hadde utviklet profesjonelle læringsfellesskap med kompetanse til å dra nytte av enkeltlæreres nyervervede kunnskap. Lærerne i den individuelt orienterte skolen beskrev at samarbeid gjennom seksjonsarbeid var prioritert på timeplanen, men at det likevel var en ineffektiv og mangelfullt organisert arena for læring og samarbeid. Deling av ervervet kunnskap etter kurs og utdanninger var heller ikke en implementert del av skolens systematiske virksomhet.

Profesjonsutvikling skjer på mange måter i skolen, og felles for de fleste lærerne i min studie var at de viste til erfaringsbasert kunnskapsutvikling gjennom praksis og samarbeid som den viktigste læringsarenaen. Dette samsvarer annen forskning (Jensen 2008) om læreres læring som i hovedsak erfaringsbasert og kollegial. Etter mitt skjønn er dette en konsekvens av lærerarbeidets egenart der samarbeid med kolleger og arbeid med elever tar det meste av tiden. Risikoen ved et ensidig fokus på en slik læring vil likevel være at erfaringstyranniet (Kvernbekk 1995) overtar makta i skolen. Erfaringer er avhengige av kontekst og erfaringslæring kan ha en konserverende virkning på skolers praksis. Forskningsbasert teori og styringsdokumenter, altså T3, kan være et supplement til skolens læringsprosesser slik at praktikernes kompetanse også kommer til uttrykk gjennom profesjonelle vurderinger.

Kunnskap om at det meste av læringa er erfaringsbasert og foregår på de enkelte kontor, at profesjonsteorien oppleves som fjern og at magefølelsen styrer handlinger kan være et utmerket utgangspunkt for profesjonsutvikling i skolen. Jeg tror at med litt repetisjon og øvelse vil praktikerne i de profesjonelle læringsfellesskap finne distansen mellom magefølelsen og eventyret som forbausende lett å gå.

5.4 Oppsummering av drøfting

Konkretisering av forskningsopplegget via forskningsspørsmålene hadde utspring i problemstillinga:

På hvilken måte kan profesjonsforståelse ha sammenheng med lederstrategier og profesjonsutvikling i skolen?

Problemstillingas formulering innebar min forforståelse om at det *er* en sammenheng, noe studien bekrefter. Profesjonsforståelsen, altså forståelsen av hvilke oppgaver og områder som hører hjemme i lærernes rolle og yrkesutøvelse, ligger til grunn for lederne og lærernes holdninger og praksis. I min studie kommer *sammenhengen* mellom profesjonsforståelse, lederstrategier og profesjonsutvikling til syne ved at:

1. Lederne velger lederstrategier for å tydeliggjøre hva de mener en profesjonell skole er. Lederne satte seg mål, designet organisasjonen og kommuniserte og involverte seg på ulike vis basert på deres forståelse av hva en profesjonell skole er. Slike strategier samsvarer med teorier om transformasjonsledelse

2. Lederstrategier har betydning for lærernes forståelse av hva profesjonen innebærer.

De kollektivt orienterte skolen hadde en ledelse som knyttet profesjonalitet til felles praksis i skolen. De la til rette og fulgte opp arenaer for samarbeid, deling og utvikling. Lærerne på disse skolene hadde positive holdninger til samarbeid, læring og deling og beskrev dette som en hovedårsak til at de trivdes på jobb. Både skolekultur og ledelse som et distribuert fenomen kan være med på å forklare dette.

3. Innholdet i lærernes profesjonelle utvikling viser tilbake til både deres og ledelsens profesjonsforståelse.

Den profesjonelle utviklinga i skolene er i hovedsak erfaringsbasert og praksisnær. Profesjonsteoretiske perspektiver har en begrenset betydning for profesjonsforståelsen på alle nivå i skolen, noe som gjenspeiler seg i hvordan skolenes profesjonelle læringsprosesser fungerer.

Både drøftinga av profesjonsforståelsen i skolen og besvarelsen av problemstillinga har konsekvenser for skoleledelse. For det første innebærer et profesjonsteoretisk perspektiv en valgmulighet. Skal lærerne og skolen utvikle en profesjonsidentitet som tar mål av seg å være mer enn praksisorientert? Hvis svaret er ja vil initiativet og ansvaret i stor grad måtte falle på skolelederne. For det andre tydeliggjør besvarelsen av problemstillinga lederstrategiers innflytelse på profesjonsforståelsen og profesjonsutviklinga i skolen. Det vil derfor være nødvendig at skolelederne er oppmerksomme på at den kunnskapen de har, og de valg og prioriteringer de gjør, har stor betydning for at lærerne kan være profesjonelle.

KAPITTEL 6: AVSLUTNING

Mange studier viser det samme som jeg har funnet ut; at profesjonsutviklinga i skolen fortrinnsvis er erfaringsbasert og tett koblet til praksis. Teori har tilsynelatende liten betydning for den daglige utviklinga av praksis i skolene og i min studie fremkommer det ulike holdninger til hvorvidt dette perspektivet kan bidra til bedre læring. Selv om lærerne mener de selv har ansvar for egen profesjonsutvikling erkjenner de at det er nødvendig med en ledelse som legger til rette og er pådriver for slike prosesser. Min fortolkning av empiri viser i tillegg at profesjonsforståelsen blant ledere og lærere i hovedsak er basert på en folkelig definisjon av begrepet, med svakere koblinger til det jeg forstår er viktige kriterier for profesjoner. Det er dermed en asymmetri mellom en profesjonsteoretisk definisjon av lærerprofesjonalitet og det praktikerne selv formulerer. Bakgrunnen for en slik differanse kan ha sammenheng med en manglende tradisjon for profesjonstenkning i skolenes hverdag, i tillegg til at skolens omfattende oppgaver i stor grad er praksisorienterte.

Profesjonsutvikling i skolene er avhengig av ledelse. Dette handler først og fremst om organisering og strukturer som tydeliggjør mål, roller og oppgaver, noe som samsvarer med transformasjonsledelse som teori. Som følge av et sosiokulturelt syn på læring vil ledergrep som skaper arenaer for samhandling ha direkte innvirkning på kunnskapsutviklinga i skolen, både gjennom ledelsens organisering, involvering og via ledelse som et distribuert fenomen. I drøftinga inkluderte jeg det jeg anser som formålstjenlige perspektiver for å gjøre profesjonen mer profesjonell og som handler om læringsfellesskap der kompetanse til teoretisering er et virkemiddel for å videreutvikle god praksis.

Min forskningsmessige ambisjon var at besvarelsen av problemstillinga skulle skape en generell teori knyttet til temaet *profesjonalitet i skolen*. Jeg har nå dannet en teori om sammenhenger mellom profesjonsforståelse, lederstrategier og profesjonsutvikling i skolen som har utgangspunkt i intervjubasert kunnskap, og som derfor må være kontekstavhengig. Jeg kan ikke påberope teoriens gyldighet utover mitt utvalg selv om jeg har understøttet mine forskningsfunn med annen teori. Jeg er likevel aktør i egen forskning og har føtter og hjerte plassert midt i praksisfeltet. Min profesjonsforståelse har vært i utvikling og endring under arbeidet med mastergradsoppgaven. Profesjonsforståelsen har både blitt utfordret og konstituert gjennom teoritilfang og i intervjuer, og i diskusjoner med andre skoleledere og lærere. Alt dette i en sosiokulturell

ånd. Jeg ser helt klart at min profesjonsforståelse har sammenheng med de ledelsesstrategier jeg nå argumenterer for, og jeg har dermed en viss trang til å generalisere mine funn utover mitt empiriske grunnlag på de tre skolene i utvalget.

En annen refleksjon i slutfasene av min forskningsprosess er at jeg initierte mitt arbeid ved å være systematisk og ryddig. Planlegginga av forskningsopplegget var etter min mening strukturert og teoritilfanget godt planlagt. Likevel, et kvalitativt forskningsopplegg innebar folk. Folk sier og gjør ting en forskerlærling ikke kan planlegge, og som førte til nye tanker og mer teori. Jeg har undervegs måtte gjort avveininger, og dermed prioritert bort både teori og perspektiver jeg selv syntes var interessante. Dette leder meg til implikasjoner for videre forskning. Jeg har i oppgaven underkommunisert et interessant moment som tidlig dukket opp i min forskningsprosess; nemlig spørsmålet om hvem som har, eller bør ha, ansvar for «profesjonsoppdragelsen» av skoleledere og lærere?

Videre; hvem og hva er det som påvirker profesjonsforståelsen hos skolelederne? Utdanninga forbereder til yrkesutøvelse, og læreplanen, stortingsmeldinger, lover og forskrifter definerer skolens ulike oppdrag. Likevel, profesjonsforståelsen varierer og profesjonstenkning i sammenheng med kriterier for hva profesjoner er, har ikke tradisjon i skolene. Har lærerprofesjonen et problem når praktikere i skolen beskriver teori som urealistiske eventyr? Stemmer det at profesjonskunnskapen som ligger til grunn for lærernes utdanning ikke har en naturlig tilhørighet, legitimitet og nytteverdi i praksis, og vil en ryddesjau i lærerrollen, der en økt bevissthet om profesjons egenart som overgår en folkelig forståelse kunne være et bidrag i lærerprofesjonens stolthet og anseelse?

Utgangspunktet for mitt forskningsopplegg var den nasjonale satsninga på ungdomstrinnet; skolebasert kompetanseutvikling. Til høsten vil alle kommunens ungdomsskoler starte dette arbeidet i praksis. Skolene forventes å utvikle egen kapasitet til læring og samarbeid og at dette skal ha betydning for skolens undervisningspraksis. Her vil det ligge mange spennende muligheter for aksjonsforskning. Som del av min skoles ledergruppe kommer jeg til å argumentere for at vi skal bruke aksjonslæring som strategi og ramme for vårt utviklingsarbeid i de profesjonelle læringsfellesskapene. Og jeg vil ta med Weningers T3 fordi jeg mener det er nyttig og bra for både lærerprofesjonen og utvikling av undervisningspraksis.

Helt til slutt. I innledninga spurte jeg retorisk om hva som var de bakenforliggende årsakene til Kunnskapsdepartementets (2012) formuleringene av skoleleders ansvar. Jeg vet det nå. Det vil nemlig være uansvarlig for ledere å overse forskninga om profesjonsfellesskap i de kollektivt orienterte skoler. For det er de som er best.

Litteraturliste

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget/Prentice Hall International.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development. I Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, volume 27, issue (1)
- Dale, E. L. (2001), Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I: Kvernbekk, T (red) (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. CAPPELEN DAMM AS
- Emstad, A.B. (2012). Transformasjonsledelse. I: Postholm, M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Ertsås, T.I. og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm, M.B (red), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Etzioni, A. (1978). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum-Nordli
- Granlund, L., Mausestagen, S., og Munthe, E. (2011): Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon. HiO-rapport nr.2
- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. I: Molander, A og Terum, L. I (red). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Grøterud, M. og Nilsen, B.S (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I: Postholm, M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Lærerarbeidets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad notam Gyldendal
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I: T.A.Kleven (red), F.Hjardemaal & K.Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Irgens, E.J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Irgens, E.J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: Postholm, M.B (red), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Jacobsen, D.I (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelsen? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2.utgave. Høyskoleforlaget
- Jacobsen, D.I og Thorsvik, J. (2007): *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3.utgave. Fagbokforlaget
- Jensen, K (2008). *ProLearn. Profesjonslæring i endring*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo
- Jensen, R. og Aas, M. (2011). *Å utforske praksis. Grunnskolen*. CAPPELEN DAMM AS
- Jensen, R. og Hammersvik, C. (2011). Lederutvikling med videosekvenser som «triggere» for læring. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I: T.A.Kleven (red), F.Hjardemaal & K.Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld.nr.11(2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Strategi for ungdomstrinnet- Motivasjon og mestring for bedre læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teoriyranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på teori-praksis. *Nordisk Pedagogikk*, 14 (2).
- Kvernbekk, T. (2001a). Erfaring, praksis og teori. I Kvernbekk, T (red). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvernbekk, T. (2001b). Introduksjon. I Kvernbekk, T. (red). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T og Helleland, T. *Livet i skolen 1*. 2.utgave Fagbokforlaget
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo. Universitetsforlaget
- Molander, A og Terum, L. I (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: Molander, A og Terum, L. I (red). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget

- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I: Møller, J. og Ottesen, E. (red.) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Postholm, M. B (2012). Innledning: Tekster i kontekst. I: Postholm, M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Postholm, M. B og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: Postholm, M. B. (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A. og Rowe, K. (2008). The impact of Leadership on Students Outcomes: An Analysis of the Different Effects of Leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Ryen, A (2002). Det kvalitative intervjuet. *Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget
- Smedby, J-C (2008). Profesjon og utdanning. I Molander, A og Terum, L. I (red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Stave, G (2006). Yrkesidentiteten i historisk perspektiv. I Bunkholdt mfl. *Kunnskap og omsorg. Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene*. Oslo. Tano
- Stjernstrøm, E. (2006). Aksjonsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter. I Sivesind, K, Langfeldt, G. og Skedsmo (red.). *Utdanningsledelse*. J.W. Cappelens Forlag AS
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., og Thomas, S. (2006) Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258
- Sundli, L og Ohnstad, F.O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. abstrakt forlag
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget
- Tiller, T (1986). Den tenkende skolen: *Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo. Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013- 2017*. http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert_kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/ (tatt ut 09.05.14)
- Aas, M. (2011) Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I Møller J. og Ottesen, E. *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i gruppeintervju

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD

INTERVJUGUIDE

SKOLELEDELSE	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hva kjennetegner skoleledelsens forståelse av lærerprofesjonalitet på de ulike skolene?	Hvilket innhold legger dere i begrepet lærerprofesjonalitet?
	Er det viktig for skolen å utvikle en forståelse av hva lærerprofesjonalitet er? Hvorfor synes dere det er viktig/ikke viktig å jobbe med lærerprofesjonalitet?
	Har lærerprofesjonalitet eller profesjonsforståelse vært et uttalt tema innenfor skolens utviklingsarbeid? Forklar
	Opplever ledergruppa at det har vært endringer over tid i lærernes profesjonsforståelse? Utdyp
Hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling på de ulike skolene?	Hvordan er skolen som organisasjon bygd opp? (ledelse, funksjonsstillinger, team/trinn, organisering av fellestid, kommunikasjon, ansvar, (strukturer))
	Hva er bakgrunnen for at skolen er organisert slik? Vurderes endringer? Hvorfor?
	Hvordan ledes det til kollektive læringsprosesser på skolen? (når, hvem, hvorfor, innhold, metodikk)
	Har dere prosesser i kollegiet der hensikten er å lære i lag? Når/hvor skjer dette? Hvordan ledes det til kollektive læringsprosesser?
	Bruker dere teori som grunnlag i forhold til kompetanseutvikling og utviklingsarbeid? På hvilken måte? Hvordan tenker dere at teori kan brukes?
	Når opplever dere at de kollektive læringsprosesser gir organisasjonen et læringsutbytte? Beskriv tegn på dette.
	Hvordan oppfatter skoleledelsen skolens kultur for kollektiv læring?

LÆRERE	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hva kjennetegner læreres forståelse av lærerprofesjonalitet på de ulike skolene?	Hvilket innhold legger dere i begrepet lærerprofesjonalitet?
	Er det viktig å skape en forståelse av hva lærerprofesjonalitet er? Forklar
	Opplever dere at det har vært endringer over tid i lærernes profesjonsforståelse? Utdyp
	Er det viktig med prosesser i skolen (lærere) der hensikten er å lære sammen? Hvorfor?
	Bruker dere teori som grunnlag i forhold til kompetanseutvikling og utviklingsarbeid? På hvilken måte? Hvordan tenker dere at teori kan brukes?
På hvilken måte opplever lærerne at utvikling av lærerprofesjonalitet skjer på egen skole?	Hvem har ansvar for profesjonsutviklingen innad i skolen? (Hvem har ansvar for din og dine kollegers utvikling?)
	Hvordan foregår kollektiv læring på skolen (hvor/når/hvem/hvordan)?
	Når opplever dere at de kollektive læringsprosessene gir dere et meningsfylt læringsutbytte?
	Opplever dere at skolens ledelse er viktig i deres profesjonelle utvikling? Utdyp
	Opplever dere at ledelsen har fokus på profesjonsutvikling? Hvis ja, på hvilken måte vises dette?
	Hva viktig for dere i deres profesjonelle utvikling?
	Liker dere å jobbe sammen eller alene? Hvorfor? <i>Hvordan lærer dere best når dere jobber sammen?</i>
	Hvordan opplever dere skolens kultur for kollektiv læring?

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, og holder nå på med min masteroppgave i utdanningsledelse. Overordnet tema for oppgaven er *sammenhengen mellom lederstrategier, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling i skolen*.

For å finne ut noe om dette ønsker jeg å foreta gruppeintervju på ulike skoler; både med skoleledelsen og med noen lærere. Spørsmålene vil omhandle skoleledelse, skoleutvikling, profesjonsforståelse og kollektiv læring. Det vil være enkelte, små forskjeller mellom intervju spørsmålene til ledergrupper og til lærergrupper.

Jeg kommer til å bruke lydopptaker/diktafon i tillegg til å ta notater, men det innhentes ikke opplysninger som kan knytte deg til studien. Opptakene vil bli slettet etter at intervjuene er transkribert, og prosjektet skal etter planen avsluttes i juni, 2014.

Det er selvfølgelig frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg på telefon 996 44 511 eller biovesen@online.no. Du kan også kontakte min veileder Else Stjernstrøm på else.stjernstrom@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg har beregnet ca. en time til intervjuet, og håper du vil være med!

Med vennlig hilsen

Birgit Ovesen
Myrvegen 40b
9020 Tromsdalen

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Sammenheng mellom ledelsestrategier, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	UiT Norges arktiske universitet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning	
Institutt	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Else	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Stjerstrøm	
Akademisk grad	Høyere grad	
Stilling	Førstelektor	
Arbeidssted	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	
Adresse (arb.sted)	Mellomvegen 110	
Postnr/sted (arb.sted)	9006 Tromsø	
Telefon/mobil (arb.sted)	77645518 / 95131594	
E-post	else.stjernstrom@uit.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Birgit	
Etternavn	Ovesen	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	Myrvegen 40	
Postnr/sted (privatadresse)	9020 Tromsdalen	
Telefon/mobil	99644511 / 99644511	
E-post	biovesen@online.no	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Prosjektets problemstilling er "på hvilken måte kan lederstrategier ha sammenheng med profesjonsforståelse og profesjonsutvikling i skolen?". For å belyse problemstillinga tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene 1. Hva kjennetegner skoleledelsens forståelse av lærerprofesjonalitet på de ulike skolene? 2. Hvilke lederstrategier benyttes for å lede til profesjonsutvikling på de ulike skolene? 3. Hva kjennetegner læreres forståelse av lærerprofesjonalitet på de ulike skolene? 4. På hvilken måte opplever lærerne at utvikling av lærerprofesjonalitet skjer på egen skole?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Intervju med lederteamet ved to ungdomsskoler Et gruppeintervju med lærere ved de samme to skolene.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg har valgt ut de to skolene på grunn av tilgjengelighet, relasjon til ledergruppene og fordi disse to skolene på mange måter er forskjellige (størrelse, skolebygg, organisering, alder). Skoleledelsen skal videre hjelpe meg til å rekruttere informanter til gruppeintervju blant lærere basert på alder, erfaring og kjønn.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg skal henvende meg per telefon til ledelsen ved de to skolene.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	10-14	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Opplysningene som samles inn vil være basert på informantens besvarelser av spørsmålene i en intervjuguide.	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke		NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord. Lydopptak slettes etter transkripsjon.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbar datamaskin med brukernavn og passord. Minnepenn med passordbeskyttelse. Mobiltelefon med pinkode Diktafon	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:07.02.2014 Prosjektslutt:20.06.2014	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Skolene og byen anonymiseres i masteroppgaven	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	

