

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i profesjonsrettet pedagogikk**

**SKUT5910**

**Mai 2021**

**Læreres profesjonelle utvikling gjennom lærersamarbeid i skolen**

**Kvalitativ undersøkelse**

**Oda Hagen Johansen**

The logo for OsloMet University, consisting of the words "OSLO" and "MET" stacked vertically and slightly offset to the right, in a bold, black, sans-serif font.

**OsloMet- storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

På hvilke måter kan en lærer oppleve profesjonell utvikling gjennom et lærersamarbeid? For å utforske og svare på problemstillingen er det blitt gjennomført en kvalitativ undersøkelse med en hermeneutisk tilnærming. Undersøkelsen tok utgangspunkt i fire informanternes egne beskrivelser, opplevelser og erfaringer omkring profesjonell utvikling gjennom et lærersamarbeid. For å avgrense omfanget av studien er det nødvendig å poengtere at fenomenet er blitt undersøkt gjennom formelle og uformelle lærersamarbeid, altså samarbeid som foregikk både i organisert møtevirksomhet eller i mer uformelle settinger som på lærerværelset eller på arbeidsrommet. Funnene viste tendenser til at uformelle arenaer for samarbeid kunne skape større utvikling enn de timeplanfestede. Det kan se ut til at det var større rom for spontane samtaler som var preget av frivillighet til å utforske ting som sto lærere nært. Videre kom det også frem at refleksjon, uenighet og samarbeidskultur kunne påvirke læreres profesjonelle utvikling. Gjennom refleksjon åpnet det seg opp muligheter for å utforske aktuell, forskningsbasert kunnskap. Uenighet kunne skape rom for nysgjerrighet, utvikling og læring og enkelte ganger kunne det også påvirke selvbestemmelsen hos lærere. En god samarbeidskultur viste seg å ha positiv effekt for læreres profesjonelle utvikling. Medbestemmelse, erfaringsdeling og praktiske tips ble verdsatt og sett på som betydningsfullt for egen utvikling. Samtidig viste det seg at det var et stort fokus rettet mot den nye læreplanen, Fagfornyelsen.

## Abstract

*English title:*

*Teachers' professional development through teacher collaboration in schools. A qualitative study.*

In what ways can a teacher experience professional development through a teacher collaboration? In order to explore and answer the problem, a hermeneutic approach has been implemented in a qualitative study. The survey was based on four informants' own descriptions and experiences of professional development through a teacher collaboration. In order to delimit the scope of the study, it is necessary to point out that the phenomenon was investigated through both formal and informal teacher collaboration, in collaboration that takes place both in organized meeting activities and in more informal settings such as in the teacher's workroom. The findings showed tendencies that informal arenas for collaboration could create greater development than the organized ones. It may seem that there was more room for spontaneous conversations that were characterized by volunteering to explore things that were close to the teachers. Furthermore, it also emerges that reflection, disagreement and a culture of cooperation could influence teacher's professional development. Through reflection, opportunities opened up for exploring current, research-based knowledge. Disagreement could create room for curiosity, development and learning and sometimes it could also affect teacher's self-determination. A good culture of collaboration proved to have a positive effect on teacher's professional development. Co-determination, experience-sharing and practical tips were valued and considered important for one's own development. At the same time, it turned out that there was a focus on the new curriculum, Fagfornyelsen.

## Forord

Da jeg våren 2020 skulle bestemme forskningsfelt for masteroppgaven, var jeg sikker på at jeg ville skrive om profesjonell utvikling gjennom et lærersamarbeid. Dette har vist seg å være et spennende, aktuelt og interessant fagfelt å fordype seg i. Da jeg ser tilbake på arbeidet med masteroppgaven har det vært en krevende og spennende prosess. Jeg har kjent på en faglig utvikling jeg ikke ville vært foruten. Alt jeg har lært, har bidratt til å forberede meg på arbeidslivet.

Jeg vil rette en stor takk til min faglig dyktige veileder Inger Ulleberg. Du har vært et godt forbilde for meg og jeg har satt stor pris på dine ærlige, kloke, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger. Dine tilbakemeldinger ga meg motivasjon til å fortsette arbeidet. Du har stilt opp og hjulpet meg i de mer utfordrende delene av studien og gitt meg gode litteraturtips. Du har hele tiden vært fleksibel og gitt god støtte underveis.

Videre vil jeg rette en stor takk til informantene som har gitt av sin tid og var villige til å la seg intervju i en travel hverdag. Oppgaven hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten deres interessante og meningsfulle utsagn.

Bjørkelangen, mai 2021

Oda Hagen Johansen

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Abstract.....	3
Forord.....	4
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	7
1.2 Formål og problemstilling.....	8
1.3 Oppgavens struktur.....	9
2 Tidligere forskning.....	11
2.1 Internasjonale studier om lærersamarbeid.....	12
2.2 Nasjonale studier om lærersamarbeid.....	13
3 Offentlige styringsdokumenter.....	16
3.1 Stortingsmeldinger.....	16
3.2 Læreplaner.....	17
3.3 Arbeidstidsplaner.....	19
4 Teoretisk rammeverk.....	22
4.1 Lærerprofesjon.....	22
4.1.1 Hva er en profesjon?.....	23
4.1.2 Profesjon og skjønn.....	24
4.1.2.1 Autonomi.....	25
4.1.2.2 Fronesis som kunnskapsform.....	25
4.1.3 Refleksjon.....	26
4.1.3.1 Refleksjonsprosess.....	26
4.1.3.2 Refleksjon og handling.....	27
4.1.3.3 Svak, sterk og kraftfull refleksjon.....	29
4.1.3.4 Refleksjonsaktivitet.....	30
4.2 Profesjonell utvikling.....	31
4.2.1 Hva er profesjonell utvikling?.....	31
4.2.2 Profesjon og læring.....	32
4.2.2.1 Situert læring.....	34
4.3 Lærersamarbeid.....	34
4.3.1 Ideelle ideer om samarbeid.....	35
4.3.2 Uenighetsfellesskap.....	37
4.3.3 Lærersamarbeid og læringsfellesskap.....	38
5 Metode.....	43
5.1 Forskningsdesign.....	43
5.1.1 Hermeneutikk.....	43
5.1.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	44
5.2 Datainnsamling.....	46
5.2.1 Kriterier for utvalg.....	46
5.2.2 Utvalg av informanter.....	47
5.2.3 Utvikling av intervjuguide.....	47

5.2.4	Gjennomføring av intervjuene.....	49
5.3	Forskningsetikk.....	50
5.3.1	Godkjenning og samtykke.....	50
5.3.2	Konfidensialitet.....	51
5.3.3	Validitet.....	52
5.3.4	Reliabilitet.....	53
5.3.5	Generalisering.....	54
5.4	Analyse.....	54
6	Resultat.....	58
6.1	Arenaer for lærersamarbeid.....	58
6.1.1	Fellestid.....	58
6.1.2	Teammøter.....	59
6.1.3	Uformelle samarbeidsarenaer.....	60
6.2	Innhold i lærersamarbeidet.....	60
6.2.1	Innhold i fellestid og teammøter.....	61
6.2.1.1	Fagfornyelsen.....	62
6.2.1.2	Eksterne ressurser i samarbeidet.....	64
6.2.1.3	Forskningsbasert kunnskap.....	65
6.2.2	Uformelle samarbeidsarenaer- innhold i samtalene.....	66
6.3	Individuell læring og utvikling.....	67
6.3.1	Refleksjon.....	68
6.3.2	Uenighet.....	69
6.4	Samarbeidskultur.....	71
6.4.1	Medbestemmelse.....	71
6.4.2	Erfaringer og praktiske tips.....	72
7	Diskusjon.....	77
7.1	Møtevirksomhet gir mulighet for utvikling.....	77
7.2	Refleksjonens betydning for utvikling.....	82
7.3	Uenighet som betydning for utvikling.....	86
7.4	Ulike faktorer som påvirkningskraft for utvikling.....	89
8	Konklusjon.....	94
9	Egne refleksjoner og forslag til videre forskning.....	96
9.1	Videre forskning.....	97
10	Litteraturliste.....	99
11	Vedlegg.....	106

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Etter å ha hatt undervisning om profesjonsutvikling på universitetet skoleåret 2019-2020, vokste interessen for dette fagfeltet. Gjennom egne praksiserfaringer ble jeg oppmerksom på læreres ulike holdninger da det gjaldt både formelle og uformelle samarbeid. Uavhengig av praksisskole jeg var utplassert på, så jeg tendenser til at lærerne ofte ga uttrykk for frustrasjon og kjedsomhet i organisert møtevirksomhet. De ga uttrykk for at de satt med en følelse av at tiden gikk med til daglig drift eller diskusjoner om saker som aldri ble ordentlig løst. På bakgrunn av kroppsspråk og holdninger kunne det se ut til at følelsen av å oppleve lite utvikling og læring var tilstede hos enkelte lærere ved de ulike praksisskolene. Hva samarbeides det egentlig om? Brukes samarbeidet til pedagogisk drøfting og refleksjon? Hvordan legger ledelsen til rette for samarbeid? Av den grunn var jeg interessert i å undersøke om dette var et kjent fenomen for lærere ved andre skoler.

Den individuelle skolen der lærere tidligere organiserte sin egen arbeidstid og undervisning, er blitt erstattet med en kollektiv skole hvor læring og refleksjon i et fellesskap står sentralt (Kvam, 2018, ss. 11-13). Ved å gå fra en individuell skole der lærere i liten grad prioriterer refleksjon rundt egen praksis i et fellesskap, er dette noe som prioriteres sterkere nå enn tidligere (Kvam, 2018, ss. 11-13). Louise Stoll, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace og Sally Thomas (2006) påpeker at den individuelle skole er i ferd med å erstattes av den kollektive. Den kollektive skole omfatter et samarbeid i fellesskap der lærere kan utvikle seg å lære av hverandre (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, ss. 221-222). Det kreves også endringer og utvikling i skolen da verden stadig er i endring. For å opprettholde kvalitet i skolen i en globalisert verden, kreves det at lærere arbeider i et fellesskap, fremfor individuelt. Det trengs nå et samarbeid i fellesskap der lærere jobber sammen for å finne de beste løsningene (Stoll et al., 2006, ss. 221-222).

Fagfornyelsen 2020 påpeker viktigheten av profesjonell utvikling og lærersamarbeid, og sett i et samfunnsperspektiv kan det se ut til at disse fenomenene har fått en stadig større betydning i utdanningssektoren. I den nye, overordnede delen av Fagfornyelsen står det spesifikt om profesjonsfellesskap og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). God skoleutvikling

krever rom der det kan stilles spørsmål der man i fellesskap leter etter gode svar. Skolens ansatte må ta del i det profesjonelle fellesskapet for å videreutvikle skolen. Gode og utviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger kan fremme en delings- og læringskultur. Lærere og ledere skal i fellesskap reflektere over felles verdier å videreutvikle sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom daglige møter mellom lærere, ledere og elever, kan skolens formål bli realisert. En lærer kan oppleve spenninger mellom formål og verdier i opplæringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2012). For eksempel kan en lærer oppleve forventninger fra praksisfellesskapet der man i fellesskap har vurdert og kommet til enighet om hvordan ting skal praktiseres og gjøres. Samtidig kan man som lærer oppleve at elever har forventninger til deg, og dette kan i enkelte tilfeller stride mot det som er blitt avgjort i praksisfellesskapet. Avveininger mellom hensyn til elever og hensyn til fellesskapet kan ofte være utfordrende. På bakgrunn av dette forvalter profesjonen et ansvar av skjønn, der skjønnsutøvelse står sentralt i komplekse spørsmål. Gjennom dialog og refleksjon med kolleger kan lærere i større grad utvikle sin faglige, pedagogiske og didaktiske dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Nyere Stortingsmeldinger gjenspeiler i likhet med Fagfornyelsen relevansen av et godt lærersamarbeid og profesjonell utvikling. I St.meld. nr. 31, *Kvalitet i skolen (2007-2008)*, blir det løftet fram at skolen skal fremheve et praksisfellesskap hvor lærere utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg (St.meld. nr. 31, 2007-2008, s. 42). Formålet med å utvikle lærende organisasjoner, er at praksisfellesskapet bestreber seg etter å utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (St.meld. nr. 31, 2007-2008, s. 42). Meld. St. 21, *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen (2016- 2017b)*, retter et fokus mot profesjonsutvikling og skolen som lærende organisasjon. Profesjonelt arbeid er skjønnsbasert og det er avgjørende for en profesjonsutøver å anvende faglig kunnskap i tillegg til å foreta etiske vurderinger. Lærerrollen må tilpasses slik at det blir tilrettelagt for utvikling av skjønnsmessige vurderinger i et reflekterende praksisfellesskap. Tilbakemeldinger på arbeid som blir lagt ned i klasserommet er med på å styrke de profesjonelle beslutningene (Meld. St. 21, 2016- 2017b, ss. 32-33).

## 1.2 Formål og problemstilling



Formålet med masteroppgaven er å få mer kunnskap om hvordan et lærersamarbeid kan bidra til profesjonell utvikling hos lærere. Jeg er først og fremst interessert i å undersøke lærersamarbeid som er formelt og uformelt, som foregår enten i organisert møtevirksomhet eller på lærerværelset eller arbeidsrommet. Sett i lys av min egen interesse kan dette bidra til at jeg får et innblikk i hvordan utvalgte informanter kaster lys over dette fagfeltet. Det er interessant å kunne få mer kunnskap om hvordan man kan utvikle seg profesjonelt i et fellesskap. Samtidig, er det interessant å kunne få et innblikk i hvordan et samarbeid kan fungere godt eller mindre godt, og hvordan man eventuelt kan takle eller håndtere utfordringer som kan oppstå.

På bakgrunn av formålet med studien, vil jeg undersøke følgende problemstilling:

*«På hvilke måter kan lærersamarbeid bidra til profesjonell utvikling hos lærere?»*

I tillegg til problemstillingen har jeg også utformet noen forskningsspørsmål jeg anser som vesentlige for studien:

- 1. Hvordan opplever lærere å delta i lærersamarbeid?*
- 2. Hvordan kan lærere dra nytte av fellesskapets drøftinger i egen undervisning?*
- 3. Hvilke erfaringer har lærere med støttende vs. ikke støttende/utfordrende lærersamarbeid?*
- 4. Hvordan opplever lærere forholdet mellom lærersamarbeidet og egen profesjonell utvikling?*

I denne studien rettes det som nevnt tidligere et fokus mot hvordan lærere kan oppleve profesjonell utvikling gjennom et lærersamarbeid, enten samarbeidet anses å være formelt eller uformelt. I denne sammenheng har hensikten vært å undersøke hvordan ulike lærersamarbeid foregår i organisert møtevirksomhet, og i mer uformelle settinger som for eksempel på lærerværelset eller på arbeidsrommet.

### 1.3 Oppgavens struktur

Vi skal nå se nærmere på hvordan de ulike kapitlene er inndelt. I kapittel to redegjøres det for tidligere, aktuell forskning på feltet. Forskningen som presenteres er blitt undersøkt både nasjonalt og internasjonalt. Det er gjort forskning rundt fenomenene lærersamarbeid og profesjonell utvikling, men gjennom analyser har jeg oppdaget tendenser til at det er foretatt mer forskning rundt fenomenet lærersamarbeid, enn profesjonell utvikling. Begge fenomenene synliggjøres og presenteres i kapitlet, men vektlagt i ulik grad basert på funn fra tidligere forskning. I kapittel tre redegjøres det for hva ulike, offentlige styringsdokumenter sier om fenomenene profesjonell utvikling og lærersamarbeid. Det gis en oversikt over hvordan de ulike styringsdokumentene stiller seg til fenomenene. I likhet med kapittel to, synliggjøres begge fenomenene, men i noe ulik grad. I forbindelse med utvalgte Stortingsmeldinger er det verdt å nevne at det i 2009 ble foretatt en lovendring som resulterte i at Stortingsmeldinger etter 2009 skal betegnes slik: Meld. St.. Stortingsmeldinger fra før 2009 betegnes slik: St.meld..

I kapittel fire vil oppgavens teorigrunnlag redegjøres for. Det er delt inn i tre overordnede deler: lærerprofesjon, profesjonell utvikling og lærersamarbeid. I den første delen får vi et innblikk i lærerprofesjonen. Her er det rettet et fokus mot skjønn, autonomi, fronesis og refleksjon som sentrale aspekt ved profesjonsutøvelsen. I den andre delen får vi et innblikk i hva profesjonell utvikling innebærer, samt at det presenteres teori rundt hvordan læring og situert læring kan ha betydning for profesjonell utvikling. I den siste delen redegjøres det for grunnelement rundt et lærersamarbeid, med utgangspunkt i et praksisfellesskap, et uenighetsfellesskap, samt ulike former for lærersamarbeid med utgangspunkt i Andy Hargreaves (1996) sin forståelse av slike samarbeidsformer. Kapittel fem redegjør for og presenterer valg av metode der det samtidig gis et innblikk i hvordan innsamlingen av datamaterialet har blitt gjennomført. Her får vi et innblikk i kvalitativ metode, med utgangspunkt i semistrukturert intervju. I kapittel seks presenteres studiens funn. Funnene er delt inn i fire deler for en mer oversiktlig fremstilling: arenaer for lærersamarbeid, innhold i lærersamarbeidet, individuell utvikling og læring og samarbeidskultur. Kapittel sju diskuterer og drøfter funnene opp mot problemstillingen og teorigrunnlaget fra kapittel fire. Dette kapitlet er også delt inn i fire deler: møtevirksomhet gir mulighet for utvikling, refleksjonens betydning for utvikling, uenighet som betydning for utvikling og til slutt ulike faktorer som påvirkningskraft for utvikling. I studiens siste kapittel kommer en konklusjon rundt problemstillingen basert på funnene i studien. I tillegg er avslutningsvis foretatt selvrefleksjon tilknyttet arbeidet med masteroppgaven.

## 2 Tidligere forskning

I dette kapitlet skal vi se nærmere på tidligere forskning rundt profesjonell utvikling og lærersamarbeid. Begrepet profesjonell utvikling omhandler blant annet å utvikle egen praksis, samtidig som at begrunnelser for praksis må belyses (Kvam, 2018, s. 13). En lærer skal kunne kommunisere sine handlingsvalg til andre lærere og ikke bare begrunne pedagogiske valg overfor seg selv (Kvam, 2018, s. 13). Med dette tatt i betraktning ser jeg det naturlig å koble sammen fenomenene profesjonell utvikling og lærersamarbeid. Profesjonell utvikling og lærersamarbeid er ofte brukt om hverandre, og har de siste årene vært gjenstand for forskning både internasjonalt og nasjonalt. Det er tatt utgangspunkt i ulike artikler og studier som er sentrale innenfor disse to. Tidsspennet strekker seg fra 2000- tallet og frem til i dag.

Formålet med studien er å bidra kvalitativt for å belyse erfaringer og perspektiv rundt hvordan utvalgte informanter opplever profesjonell utvikling gjennom et lærersamarbeid. Det foreligger som nevnt tidligere, mindre forskning omkring profesjonell utvikling basert på læreres perspektiver rundt fenomenet, til sammenligning med studier om lærersamarbeid. Det skal sies at profesjonell utvikling ikke er nytt fenomen, men at det av ulike grunner kan ha havnet i et nytt søkelys de siste årene. Som nevnt tidligere står det for eksempel et eget prinsipp i Fagfornyelsen som omhandler profesjonsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har foretatt søk på Google Scholar, biblioteksdatabasen Oria (OsloMet), samt at jeg har undersøkt innholdsfortegnelser i relevante bøker og artikler. I tillegg foretok jeg søk i nettbiblioteket til Nasjonalbiblioteket, der jeg ved hjelp av Feide- innlogging fikk tilgang til pliktavlevert materiale. Det kom opp relativt få treff på det norske søkeordet «profesjonell utvikling». Da det gjaldt de engelske søkeordene «professional development», og «teacher professional development» kom det derimot opp mer informasjon og relevante artikler. Lærersamarbeid var derimot mer synlig i søkemotorene jeg benyttet. Relevante engelske søkeord var «collaboration», «professional learning communities». Relevante norske søkeord var blant annet «lærersamarbeid», «profesjonsfellesskap» og «praksisfellesskap». For å kvalitetssikre innholdet benyttet jeg fagfelleverderte tekster i Oria og kilder fra Google Scholar som jeg vet er blitt sitert tidligere. Nedenfor er først internasjonal forskning presentert, og deretter nasjonal forskning til slutt.

## 2.1 Internasjonale studier om lærersamarbeid

I en review- artikkel om praksisfellesskap, påpeker Louise Stoll, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace og Sally Thomas (2006) hvordan læreres læringspotensiale kan avhenge av blant annet lærersamarbeid (Stoll et al., 2006, s. 236). Begrepet praksisfellesskap er redegjort for i teorikapittelet. For å være i takt med samfunnsutviklingen, er læreres utvikling helt relevant. Skal læring skje, kan dette lykkes dersom lærere samarbeider og står sammen i ansvaret for en endring. Det er også nevnt hvordan tillit, støtte og respekt kan bidra til positive jobbreasjoner (Stoll, et al., 2006, ss. 236-237). Stoll et al. (2006), henviser til Peter Senges (1999) teori om lærende organisasjoner, hvor han trekker frem fem kjennetegn ved profesjonelle fellesskap. Disse kjennetegnene er personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge, 1999, ss. 11-17). Dersom det oppstår tillit og respekt overfor kolleger, kan dette bidra til et støttende og reflekterende samarbeid (Stoll et al., 2006, s. 239). Samtidig nevnes det at et lærersamarbeid kan ha positiv innvirkning på lærere i den forstand at det kan fremme større selvtillit hos læreren (Stoll et al., 2006, s. 230).

Linda Darling- Hammond, Maria E. Hyler og Madelyn Gardner (2017) har undersøkt forskning rundt profesjonell utvikling. I deres forskningsrapport kommer det frem at profesjonell utvikling viser seg å ha positiv effekt på læreres praksis, noe som kan bidra til forbedringer og utvikling hos lærere (Darling- Hammond, Hyler, & Gardner, 2017, ss. 2-3). Samarbeidskultur hvor lærere løser ting i et fellesskap, kan bidra til positiv utvikling hos lærere (Darling- Hammond et al., 2017, s. 10). Det samme påpeker Joan I. Heller, Kirsten R. Daehler, Nicole Wong, Mayumi Shinohara og Luke W. Miratrix (2012) i sin forskningsartikkel. Lærere kan oppleve utvikling gjennom en kollektiv deltagelse hvor det er fokus rettet mot faglige, gode samtaler samt at det skal være rom for konstruktiv kritikk (Heller, Daehler, Wong, Shinohara, & Miratrix, 2012, s. 335).

Det hevdes at profesjonelt arbeid kan øke sjansene for økt læring og endring i læreres praksis. Andy Hargreaves og Michael T. O' Connor (2019) trekker frem OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) sin oppfordring til samarbeid. Det handler ikke om hvorvidt lærere bør samarbeide, men hvordan og hvor godt lærere innenfor en skole samarbeider (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 29). Fokus på et godt samarbeid bør være en gjeldende kultur i skolen der alle ansatte kan føle seg involvert. I en samarbeidskultur kan

man forvente både glede, innflytelse, mangfold og uenighet. Profesjonalitet gjennom samarbeid kan innebære samtaler, refleksjoner, drøftinger, tillit, læring og utfordringer (Hargreaves & O'Connor, 2019, s. 41). Som nevnt tidligere kan noen av Senges (1999) begreper kobles opp mot hvordan Hargreaves og O' Connor (2019) presenterer profesjonalitet gjennom samarbeid. Felles visjoner og gruppelæring munner ut i det han kaller systemtenkning, som kjennetegnes ved at virksomheter kan bli bundet tettere sammen (Senge, 1999, ss. 11-15).

Da det gjelder profesjonell utvikling viser det seg å være tendenser til at lærere i liten grad setter av tid til å evaluere egen utvikling (Guskey, 2002, s. 45). Thomas R. Guskey (2002) hevder mange lærere ser på dette som tidkrevende, uten at det nødvendigvis trenger å være slik. Evaluering krever gjennomtenkt planlegging der gode spørsmål og samtaler bør ligge til grunn. Slike gode samtaler kan gi meningsfylt informasjon som kan benyttes da profesjonelle avgjørelser må tas (Guskey, 2002, s. 46). Ulike stadier for evaluering som kan bidra til profesjonell utvikling kan blant annet være læring, støtte til endring og bruk av kunnskap og ferdigheter (Guskey, 2002, s. 48).

## 2.2 Nasjonale studier om lærersamarbeid

Per Olaf Aamodt og Finn Daniel Raaen (2010) har gjennomført en studie i forbindelse med utvalgte samarbeidsformer og om hva lærere samarbeider om. Kollektiv utforskning hvor lærere deler arbeidserfaringer, viser seg å være avgjørende for læreres profesjonelle utvikling i skolen (Aamodt & Raaen, 2010, s. 273). Funn fra studien viste at de aller fleste lærere som deltok ofte planla undervisning sammen (Aamodt & Raaen, 2010, s. 277). Det forekom derimot sjeldnere at lærere veiledet hverandre eller diskuterte litteratur omkring undervisning eller pedagogisk praksis. Funnene viste at koordinering forekom hyppigere enn profesjonelt samarbeid. I denne sammenheng innebærer koordinering praktiske eller organisatoriske forhold, som for eksempel fordeling av undervisningsmateriale (Aamodt & Raaen, 2010, ss. 277-278). Det å for eksempel skulle planlegge undervisning i fellesskap kan skape gode og trygge rammer i arbeidsmiljøet. I en studie om personalutvikling i en lærende organisasjon påpeker Mette Marthinsen og May Britt Postholm (2012) at et godt arbeidsmiljø kan se ut til å påvirke læreres utvikling. Ansvar for et godt arbeidsmiljø innebærer at alle har et visst ansvar til å opprettholde gode relasjoner til kolleger. Ulike roller og ansvar for ulike typer samarbeid,

kan dermed bidra til økt kvalitet både da det gjelder praksis og individuell utvikling (Marthinsen & Postholm, 2012, ss. 114-115).

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er en komité utnevnt av Kunnskapsdepartementet, som utviklet et kunnskapsgrunnlag. Hensikten rundt utformingen av dette kunnskapsgrunnlaget var å vise lærerrollens historiske utvikling, samt lærerrollens mulighet for fremtidig utvikling (Dahl, et al., 2016, s. 15). Thomas Dahl, Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset, Fredrik W. Thue og Sølvi Mausethagen (2016) trekker frem lærersamarbeid som viste seg å bidra til en allmenn, positiv innstilling til pedagogisk utviklingsarbeid (Dahl, et al., 2016, s. 183). Et interessant funn i rapporten omhandlet i hvilken grad de utvalgte deltakerne i undersøkelsen viste uenighet knyttet til om det var avsatt nok tid til samarbeid ved arbeidsplassen. Noen lærere påpekte at de hadde mer enn nok tid til samarbeid mens enkelte andre mente de hadde for lite tid. Samarbeid knyttet til enkelte skolefag var det som i størst grad ble etterspurt i undersøkelsen (Dahl, et al., 2016, s. 188).

TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en undersøkelse i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) gjort blant et utvalg lærere, angående undervisning og læring. Thomas Dahl et al. (2016) viser til funn fra undersøkelser i 2013 og det viste seg at det var tydelige forskjeller i norske skoler angående hva arbeidstiden besto av. Noen skoler prioriterte individuell tid, mens andre prioriterte fellestid (Dahl, et al., 2016, ss. 161-162). Tone Cecilie Carlsten, Inger Throndsen og Julius Kristjan Björnsson (2020) viser til hovedtemaene fra undersøkelser gjort i 2018. Disse dreier seg om læreres trivsel, samarbeidskultur og relasjon mellom kolleger (Carlsten, Throndsen, & Björnsson, 2020, s. 4). Det viste seg at 95% av lærerne som var med i undersøkelsen opplevde en kultur for støtte og samarbeid på arbeidsplassene deres. Samarbeidet gikk ut på blant annet praktiske og koordinerte aktiviteter, som for eksempel teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen av bestemte elever. Ut ifra disse samarbeidsaktivitetene har det skjedd en positiv utvikling da det gjelder samarbeid med andre lærere på de ulike skolene (Carlsten et al., 2020, s. 4). I tillegg til et godt samarbeid viste undersøkelsen at de fleste norske ungdomsskoler kjennetegnes av gode, personlige relasjoner. Ni av ti lærere kom godt overens, hadde tillit til hverandre og var tilfredse med arbeidsplassen sin (Carlsten et al., 2020, s. 7).

Det er også nylig gjort undersøkelser rundt læreres samarbeid (Soldal & Thorsen, 2021). Helene Soldal skrev i 2020 en masteroppgave om hvordan utvalgte lærere opplevde lærersamarbeidet på sin arbeidsplass. Det så ut til at fellestid og teammøter følte overorganisert og bidro i liten grad til utvikling. I undersøkelsen kom det frem at fellestiden og teammøtene følte hektiske, samtidig som lærerne mente dette var møter de måtte delta på. De opplevde innholdet som litt tilfeldig, samtidig som det ofte omhandlet skolens daglige drift. Derimot kom det frem at fagseksjonsmøter og tolærersamarbeid kunne gi rom for å dele undervisningserfaringer og å diskutere fag, noe som kunne ha betydning for læreres læring og utvikling (Soldal & Thorsen, 2021). Det er nå blitt presentert forskning omkring fenomenene profesjonell utvikling og lærersamarbeid, både internasjonalt og nasjonalt. I neste kapittel er det undersøkt hvilke offentlige styringsdokumenter som gir veiledning og forpliktelser i profesjonsutøvelsen.

### 3 Offentlige styringsdokumenter

Offentlige styringsdokumenter bidrar til å veilede lærere og forplikter skoler til å arbeide på bestemte måter. Stadige endringer i samfunnet fører til endringer og reguleringer i de ulike dokumentene. Gjennom de siste tiårene har det stått generelt lite om profesjonell utvikling i de utvalgte styringsdokumentene, samt hvordan skolene bør arbeide for å opprettholde slik utvikling hos lærere. Som nevnt tidligere, kan det tenkes at dette er et fenomen som ikke nødvendigvis er nytt, men som har fått økt oppmerksomhet de siste årene blant annet gjennom Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette kapittelet gir jeg et innblikk i hva Stortingsmeldinger, læreplaner og arbeidstidsplaner sier om læreres utvikling i et praksisfellesskap, samt kort om forventninger rundt lærersamarbeidet. Først er det undersøkt hva utvalgte Stortingsmeldinger sier om samarbeid og deretter hva utvalgte læreplaner sier om emnet. Til slutt er en oversikt over utvalgte rapporter om arbeidstidsplaner beskrevet. Disse gir et innblikk i hvordan arbeidstiden er regulert, samt hvor mye tid som bør settes av til samarbeid i løpet av et skoleår.

#### 3.1 Stortingsmeldinger

Formålet med Stortingsmeldinger er at Regjeringen foreslår en fremtidig politikk, og gjennom analyse av et utvalg Stortingsmeldinger har jeg funnet flere utsagn knyttet til lærersamarbeid. Jeg har sett på Stortingsmeldinger fra 1995 og frem til i dag.

I St.meld. nr. 29 (1994- 1995), står det skrevet at lagarbeid rundt planlegging, gjennomføring og vurdering, er vesentlig for god læring. Samarbeid og felles planlegging medvirker til at personalet har en anledning til å lære av hverandre og koordinere sin innsats (St.meld. nr. 29, 1994- 1995, ss. 29-31). Videre står det skrevet i St.meld. nr. 31 (2007-2008) om skolens kollektive ansvar. Å utveksle erfaringer kan resultere i en praksisfellesskaplig kultur hvor det skapes rom for læring og utvikling (St.meld. nr. 31, 2007-2008, s. 42). Læring i arbeidsutførelsen kan omhandle tilbakemeldinger, støtte og utfordringer fra kolleger (St.meld. nr. 31, 2007-2008, s. 42). St.meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren- rollen og utdanningen*, beskriver lærerrollens innhold. Lærerrollen er stadig i endring og lærere står overfor en rekke ulike forventninger, både fra skolens ansatte, men også fra elever og foreldre. Mange oppgaver må løses i samarbeid, slik at elevers læring og trivsel blir ivaretatt (St.meld. nr. 11,



2008-2009, ss. 12-13). Skolen er en lærende organisasjon i stadig utvikling. Det stilles derfor større krav til samarbeid mellom ledelse og lærere (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 14). Meld. St. 16 (2016-2017a) fremhever viktigheten av at det utvikles sterke fellesskap med kultur for samarbeid og læring, allerede i utdanningsløpet. Dette kan føre til utvikling av en kvalitetskultur innad i utdanningene, men også i samfunnet utdanningene skal virke i senere (Meld. St. 16, 2016-2017a, s. 17). Lokalt arbeid med læreplaner, undervisning og opplæring, ses på som lagarbeid. Meld. St. 21 (2016- 2017b), *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, presenterer hvordan samarbeid kan skape kvalitetsutvikling. Å være en del av et velfungerende fellesskap er avgjørende for at læreren kan utvikle egen undervisningspraksis (Meld. St. 21, 2016- 2017b, s. 26). Selv om det ikke alltid blir lagt godt nok til rette for samarbeid fra ledelsens side, oppgir lærere at de opplever slikt samarbeid som meningsfylt. Skoler som utvikler seg, er skoler som fremmer læring mellom lærere (Meld. St. 21, 2016-2017b, ss. 28-29). I Meld. St. 14 (2019-2020a), *Kompetansereformen- Lære hele livet*, legges det vekt på hvor viktig læring er og at læreren daglig får læringsrike arbeidsoppgaver og blir stilt overfor utfordringer eller problemer som kan løses i lag med kolleger (Meld. St 14, 2019-2020a, s. 14). Videre kommer det frem at det settes av store beløp til blant annet kompetanseutvikling, som gjelder både videreutdanning av lærere, samt lederkompetanse på skoler (Meld. St 14, 2019-2020a, ss. 92-93). Alle skal ha mulighet til å fornye sin allerede eksisterende kompetanse slik at ingen skal behøve å gå ut på dato på grunn av manglende kompetanse (Meld. St 14, 2019-2020a, s. 7). Meld. St. 6 (2019-2020b), *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presiserer viktigheten med at skolens ansatte mestrer utfordringer, evaluerer egen praksis og videreutvikler virksomhet på grunnlag av aktuell forskning (Meld. St. 6, 2019-2020b, s. 32). I de nevnte Stortingsmeldingene kan vi altså se verdien av å samarbeide i fellesskap og hvordan dette kan skape en kultur for læring og utvikling hos den individuelle lærer. Et velfungerende fellesskap er vesentlig for utvikling av en god praksis. Nedenfor er det presentert ulike læreplaner og hva de sier om lærersamarbeid.

### 3.2 Læreplaner

I ulike læreplaner finner vi i de overordnede delene uttalelser om lærersamarbeid og hvordan lærere bør samarbeide i et praksisfellesskap. Myndighetenes intensjoner for lærersamarbeid, fikk oppmerksomhet på 1970- tallet. Læreryrket har utviklet seg fra en individuell utøvelse til

en stadig mer kollektiv utøvelse der samarbeid skulle inngå som en del av yrkesutøvelsen (Kvam, 2018, s. 11). På bakgrunn av dette er det tatt utgangspunkt i læreplanene fra 1970 og frem til i dag, der den første læreplanen er Mønsterplan for grunnskolen (M74).

I Mønsterplan for grunnskolen (M74), står det skrevet om samarbeid i skolen. Skolens virksomhet er avhengig av samarbeid mellom enkeltpersoner og grupper. Alle som arbeider i skolen har ansvar og innflytelse over eget arbeid. Vilje til godt samarbeid og gjensidig respekt, er en forutsetning. Samarbeid må prege den daglige praksisen og muligheten for økt trivsel kan bli større (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, ss. 21-22). Videre ble det i 1987 vektlagt at et pedagogisk arbeid skulle være et felles ansvar for alle skolens ansatte (Kvam, 2018, s. 23). I Mønsterplan for grunnskolen (M87) blir det trukket frem at gjennom et samarbeidende fellesskap kan utforming av læringsstoff og annet arbeid skje (Bjørnsrud, 2009, ss. 25-26). Lærersamarbeid beskrives som avgjørende for arbeid i den enkelte skole og for utviklingen av skolemiljøet. Planlegging må bygge på drøftinger og en felles forståelse av den enkelte skoles oppgaver (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, ss. 60-65). I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), fremheves samspillet mellom kolleger som avgjørende for de resultater som oppnås (Kvam, 2018, s. 24). Det poengteres at en skole vil bli bedre dersom det satses på å utvikle en kollektiv lærerrolle med et felles forpliktende arbeidsgrunnlag (Bjørnsrud, 2009, s. 37). Videre står det skrevet om samarbeid i skolen, og det understrekes at samarbeid mellom lærere og ledelse er nødvendig for å utvikle skolen som læringsmiljø og arbeidsplass. Planlegging og gjennomføring krever en felles innsats. Alle må ta del av å lære av hverandre, slik at samarbeidet kan sikre et godt læringsmiljø (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 62). I tillegg til at lærersamarbeid ble vektlagt i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) ble det også vektlagt at skolene skulle tilpasse seg et stadig mer mangfoldig samfunn. Skolene skulle være lærende organisasjoner, hvor fokuset var å tilrettelegge for et skolemiljø der lærere kunne lære av hverandre (Kvam, 2018, ss. 21-25). Læreres rolle og kompetanse fremheves som prinsipper for opplæringen i LK06 (Saabye, 2015, ss. 25-28). Kompetansen kan bestå av blant annet faglig kyndighet, faglig formidling og organisering av læringsarbeid. Skolen som lærende organisasjon bør legge til rette for at lærere kan lære av hverandre gjennom samarbeid og planlegging av undervisning (Saabye, 2015, s. 27). Profesjonsfellesskap og skoleutvikling er sentrale prinsipp i den overordnede delen av Fagfornyelsen. Skolen skal bestå av et fellesskap der alle skolens ansatte reflekterer over felles verdier og videreutvikler sin praksis. Alle skolens ansatte har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i

skolen. God skoleutvikling krever å sette av tid til spørsmål og leting etter svar som angår skolens praksis. Skolens ansatte bør derfor reflektere og vurdere i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi kan altså se at det er et økt fokus rettet mot lærersamarbeid og profesjonell utvikling gjennom de siste tiårene. For å organisere slikt samarbeid er det sentralt å undersøke hvordan lærernes arbeidstid er regulert. I neste delkapittel er utvalgte arbeidstidsplaner beskrevet.

### 3.3 Arbeidstidsplaner

Læreres arbeidstid reguleres gjennom avtaler der skolene er forpliktet til å forholde seg til disse. Det varierer fra skole til skole hvordan og hva denne tiden blir brukt til. Alle lærere har uansett krav på et visst antall timer som kan disponeres til blant annet samarbeid. Nedenfor er det presentert et utvalg av arbeidsavtaler som kan gi et innblikk i hvordan forandringene har vært de siste tiårene.

Lærernes arbeidstid har utviklet seg gjennom tidene. Heidi Nicolaisen, Torgeir Nyen og Dag Olberg (2005) gir en historisk forklaring på hvordan arbeidstiden har utviklet seg. Leseplikt er en vesentlig komponent i lærernes arbeidstid som fantes allerede før 1970 og den var definert ut fra tiden lærerne skulle bruke på å undervise (Nicolaisen, Nyen, & Olberg, 2005, ss. 9-11). På begynnelsen av 1970- tallet ble det lagt til fem planleggingsdager i tillegg til leseplikten. Etter hvert som lærerne stadig ble tillagt nye arbeidsoppgaver ble det uenighet om omfanget av leseplikten og hvilke arbeidsoppgaver som skulle inngå i denne. Eksempler på slike oppgaver var samarbeid mellom kolleger, samarbeid mellom hjem og skole og generelt arbeidsoppgaver tilknyttet profesjonen (Nicolaisen, et al., ss. 9-11). Endringer begynte å vise seg på 1970- og 1980- tallet. Rundt 1984 var man svært opptatt av å rette et fokus mot den totale, årlige arbeidsinnsatsen hos lærere og det ble vedtatt at arbeidsgiver kunne binde mer av arbeidstiden til lærerne. I tillegg forlot man prinsippet om at lærernes arbeidstid kun skulle defineres av leseplikten. I 1994 ble det inngått en ny arbeidsavtale. 190 timer skulle fordeles med fem timer per uke, noe som kunne bli disponert til blant annet samarbeid om undervisning eller utvikling av ukeplaner eller arbeidsplaner (Nicolaisen, et al., 2005, ss. 9-11). Frem til 2001 ble det satt krav om et årlig årsverk på 1717,5 timer i arbeidstidsavtalen, som senere ble redusert til 1687,5 timer (Nicolaisen, et al., ss. 9-11). Brita Bungum, Thomas Dahl, Berit Gullikstad, Thomas Hugaas Molden og Bente Rasmussen (2002) presenterer i sin

rapport lærernes arbeidstid, der formålet var å gjennomføre undersøkelser på 372 skoler rundt organisering av læreres arbeidstid (Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, & Rasmussen, 2002, s. 1). I likhet med Nicolaisen et al. (2005) kom det frem i rapporten at leseplikten ble ansett å være et hovedelement i dagens arbeidstidsordning. Med andre ord, hvor mye en lærer skal undervise i løpet av året, varierende med tanke på fag og klassetrinn. I 1994 ble det iverksatt en ny avtale der hovedinndelingen av årsverket besto av leseplikt, tid til organisert arbeid og faglig ajourføring (Bungum, et al., 2002, s. 5). Denne endringen kan vise utviklingen av å bevege seg fra den individuelle lærers undervisning, til et økt fokus rettet mot det kollektive i skolen, nemlig samarbeid mellom lærere og ledelse (Bungum, et al., 2002, s. 5).

I 2009 ble det utviklet en rapport fra tidsbrukutvalget (2009), der tidsbruken i grunnskolen ble vurdert. Rapporten gir et innblikk i hvordan arbeidstidsavtalen bidrar til å sette rammer for lærernes arbeidstid. Hensikten med utvalgets arbeid var å foreslå tiltak som kunne gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen, med vekt på at lærernes arbeidstid burde brukes til undervisning, vurdering og planlegging (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 6). Lærerne har 1687,5 timer netto arbeidsår. I tillegg avsettes det en uke til planlegging. Av de 1687,5 timene blir om lag 1225-1300 av disse timene brukt til undervisning, kollegialt for- og etterarbeid og ellers faglige og administrative oppgaver, avhengig av om lærere underviser på barne-, eller ungdomstrinnet. Dette kan defineres som arbeidsplanfestet tid. De resterende timene som er igjen av de 1687,5 timene, kan disponeres fritt av lærere til for eksempel for- og etterarbeid eller faglig ajourføring (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 13).

I 2016 ble det gjennomført en spørreundersøkelse i forbindelse med en ny, framforhandlet arbeidsavtale fra 2014, angående arbeidstid i skolen (Gjersø, Harsvik, Loftsgarden, Rosvoll, & Strøm, 2016, s. 5). Flertallet av skolene som var med i undersøkelsen oppga at omfanget av et skoleår lå på 190 + 6 dager, hvor 190 tilsvarte elevenes skoledager i løpet av et år (Gjersø, et al., 2016, s. 10). Hvor mye av tiden som ble avsatt til bundet tid, varierte fra skole til skole. I de 190 dagene skulle det avsettes tid til planlegging og samarbeid (Utdanningsforbundet,

2020-2021, ss. 1-6). Arbeidstid fastsettes ved partsenighet på den enkelte skole, men dersom partene ikke blir enige, kan de ta utgangspunkt i følgende tabell:

**Tabell som forhandlingspartene kan ta utgangspunkt i om arbeidstid på skolen [hentet fra SFS 2213]**

Gjennomsnittlig arbeidstid på skolen per uke i elevenes skoleår	Arbeidstid på skolen gitt arbeidsår på 38 uker + 6 dager	Arbeidstid på skolen som avsettes til undervisning, for- og etterarbeid og faglig ajourføring	Arbeidstid utenom skolen gitt arbeidsår på 38 uker + 6 dager
Gjennomsnitt 37,5 t	1470	1200	217,5
Gjennomsnitt 35 t	1375	1150	312,5
Gjennomsnitt 33 t på barnetrinnet	1300		387,5
Gjennomsnitt 31 t på ungdomstrinnet	1225		462,5
Gjennomsnitt 29 t i vgo	1150		537,5

Figur 1: Tabellen gir en oversikt over hvordan arbeidstiden er fordelt på utvalgte skoler, både på barne- og ungdomstrinn, samt videregående (*Utdanningsforbundet, 2020-2021, s. 5*).

Ut ifra tabellen kan vi se at det blir avsatt tid til planlegging og samarbeid, og det varierer fra skole til skole hvor mye tid som settes av til nettopp dette. I dette kapitlet er det undersøkt tre ulike offentlige, veiledende og forpliktende styringsdokumenter en profesjonsutøver må forholde seg til. I neste kapittel er oppgavens teoretiske rammeverk presentert, der relevant litteratur er redegjort for.

## 4 Teoretisk rammeverk

I teorikapittelet ønsker jeg først å introdusere fenomenet læreprofesjon og belyse trekk ved denne. Her presenterer jeg hvilken rolle skjønn og autonomi spiller i profesjonsutøvelsen. Jeg vil også se nærmere på kunnskapsformen fronesis for å utdype forståelsen av profesjonsutøvelsen. Det redegjøres også for refleksjon og hvilken rolle refleksjon kan ha i den profesjonelle yrkesutøvelsen. For det andre belyses sentrale sider ved fenomenet profesjonell utvikling, noe som anses å være et grunnelement i min problemstilling. De ulike trekkene jeg har valgt å fokusere på under delkapittelet lærerprofesjon kan i stor grad også kobles opp mot delkapittelet som omhandler profesjonell utvikling. Jeg kobler profesjonell utvikling opp mot læring, med et fokus på situert læring. Avslutningsvis redegjør jeg for fenomenet lærersamarbeid og hvordan dette kan påvirke læreres profesjonelle utvikling. Her redegjøres det for hvordan et praksisfellesskap, et uenighetsfellesskap og ulike former for lærersamarbeid kan fungere.

Jeg ønsker å trekke frem situasjonen rundt COVID- 19. Samtlige universitetsbibliotek periodevis har vært stengt. Dette førte til noen utfordringer knyttet til det å oppsøke kilder og teori. Jeg har funnet kilder via Nasjonalbiblioteket ved hjelp av Feide- innlogging, men mange av de tilgjengelige kildene her er av eldre dato. Av den grunn er enkelte kilder i teorikapittelet av eldre dato. Samtidig har universitetsbiblioteket ved OsloMet åpnet opp for bestilling av bøker levert hjem på døren. Det tok noe lengre tid å få bøkene tilsendt enn å skulle plukket dem opp fysisk på universitetsbiblioteket, men dette var et fint tiltak som hjalp meg å få tilgang til bøkene og kildene jeg trengte.

### 4.1 Lærerprofesjon

Allerede i Mønsterplan for grunnskolen (M87) ble det presentert et mer kollektivt preg over lærerprofesjonen (Bjørnsrud, 2009, ss. 37-42). Den individuelle lærerprofesjonen skulle erstattes med den kollektive. Skoleutvikling gjennom samarbeid skulle bli en stor del av lærernes hverdag. Det skulle skapes en profesjon med mer tid til fellesskap, planlegging og gjennomføringer (Bjørnsrud, 2009, ss. 37-42). På 1990- tallet ble det i Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen (L97) etablert lærerteam i de aller flest skoler for å lette samarbeid, der lærere seg imellom fordelte ansvar og oppgaver. Slikt teamarbeid kunne bekrefte at

lærerprofesjonen var i endring (Kvam, 2018, s. 30). Gjennom utdanning og praksis blir en yrkesutøver sertifisert til å forvalte visse typer kunnskaper, samt å utføre visse oppgaver (Lillejord & Manger, 2013, s. 18). I neste delkapittel er det redegjort for hva som spesifikt kjennetegner en lærerprofesjon.

#### 4.1.1 Hva er en profesjon?

Sentrale trekk ved en profesjon er å tilegne seg visse typer kunnskap. På denne måten kan en profesjonell utøver videreformidle kvalitet og kunnskap gjennom bestemte arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008, s. 18). En profesjon kan referere til en viss gruppe mennesker som besitter samme type kunnskap, for eksempel leger (Molander & Terum, 2008, s. 17). Noen sentrale kjennetegn ved profesjonell utøvelse er for det første at profesjonsgrupper har en felles, spesialisert kunnskapsbase. En spesialisert kunnskapsbase innenfor profesjonell utøvelse, kan man betrakte som todelt. På den ene siden finner vi teori og forskning, mens på den andre siden finner vi de praktiske og erfaringsbaserte kunnskapene. Disse to komponentene fremstår som komplementære, altså at de utfyller hverandre. Uten teori er det vanskelig å utføre praksis. Uten praksis, er det utfordrende å videreformidle teori (Lillejord & Manger, 2013, ss. 18-20). For det andre hjelper profesjonsutøvere andre mennesker, mens utøveren samtidig yter tjenester samfunnet trenger. For det tredje sørger profesjonsgrupper for å opprettholde kvalitet på eget arbeid (Lillejord & Manger, 2013, ss. 18-20).

En profesjonell utøver kan beskrives som dyktig eller erfaren i sitt yrke (Molander & Terum, 2008, s. 20). Profesjoner kan assosieres med ulike typer yrker, som for eksempel leger. Det hviler en tillit hos politikere som øverste ledd til at profesjonsutøverens arbeidsoppgaver blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse, der utøveren innehar god kompetanse på sitt område (Molander & Terum, 2008, s. 20). Sett i lys av et profesjonsperspektiv må lærere arbeide for å nå mål som samfunnet og politikere har for skolen. Samtidig skal lærere tilfredsstillende og oppfylle elevers og foreldres behov eller ønsker. En profesjonell yrkesutøvelse dreier seg også om at lærere tar ansvar for å oppdatere sin kunnskap og arbeider kontinuerlig med å fornye egen praksis. Samfunnsendringer og nye generasjoners forventninger er stadig i utvikling, og på denne måten bør lærere holde seg oppdatert (Lillejord & Manger, 2013, ss. 18-27). Kvaliteten på arbeidet som utføres er av stor betydning både for den enkelte, men også for samfunnet for øvrig (Elstad, Helstad, & Mausethagen, 2014, ss. 20-21). Sett i lys av

skolens virksomhet vil læreren som profesjonsutøver ha stor betydning for den enkelte elev, noe som igjen kan påvirke resten av samfunnet forøvrig ved at kunnskap og teori viderefremmes gjennom praksis. Både politikere, kolleger, elever og foresatte har tillit til at profesjonsutøverens arbeidsoppgaver blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse og med god kompetanse hos den profesjonelle lærer (Molander & Terum, 2008, s. 20). Skjønn er en sentral del av lærerprofesjonen, og kan knyttes til profesjonell utøvelse og praksis. Nedenfor er det redegjort for begrepet skjønn, samt hvordan begrepet kan ha betydning for profesjonsutøvelsen.

#### 4.1.2 Profesjon og skjønn

Skjønn anses å være en nødvendighet da det gjelder profesjonelt arbeid, og er kjernen bak læreres profesjonalitet (Dahl, et al., 2016, ss. 34-35). Skjønn og vurderingsevne bygger på erfaringer. Allmenne handlingsregler gir sjelden en fasit på hva som bør gjøres i konkrete og uforutsette tilfeller. Den profesjonelle lærer skal kunne ta en beslutning der det er usikkerhet. Det finnes ingen faste regler da det gjelder skjønnsutøvelse, og lærere har en frihet til å velge mellom tillatte handlingsvalg (Ohnstad, 2015, s. 152). Etter hvert som en lærer opplever ulike situasjoner, vil man utvikle en kompetanse til å handle rett i situasjoner som oppstår. Det kan være utfordrende å skulle velge mellom en rekke ulike normer og verdier da man står midt i en situasjon. Dømmekraft og skjønn utvikles gjennom god refleksjon, og mangel på refleksjon rundt skjønn i faglige fellesskap kan påvirke hvordan lærere handler i de uforutsette situasjonene (Ohnstad, 2015, s. 153).

Det skilles mellom to betydninger av skjønn, hvor vi på den ene siden snakker om strukturelt skjønn, og på den andre siden snakker om epistemisk skjønn. Da det gjelder strukturelt skjønn, handler en lærer innenfor de rammer av lover og regler som er fastsatt (Molander & Grimen, 2008, ss. 181-182). For eksempel må en lærer forholde seg til Opplæringsloven og Læreplanen, som to overordnede styringsdokumenter. Lærere kan handle i henhold til egne vurderinger, men også på bakgrunn av lover og regler som er fastsatt ved lærerprofesjonen (Molander, 2013, s. 48). Det strukturelle skjønnet omhandler altså «rommet for skjønn», basert på hvilke lover og regler som må overholdes innenfor en profesjon. Det epistemiske skjønnet derimot, omhandler læreres evne til å handle profesjonelt ut ifra uforutsette situasjoner som for eksempel kan oppstå i et klasserom (Molander & Grimen, 2008, ss. 182-



184). Det omhandler en skjønsmessig resonnering i seg selv der og da, og i hvilken grad læreren behersker å argumentere for sine skjønsmessige valg i ettertid. Skjønnsutøvelse og god dømmekraft kan knyttes opp mot læreres autonomi og selvbestemmelse. Nedenfor er begrepet autonomi nærmere beskrevet.

#### 4.1.2.1 Autonomi

Autonomi defineres som selvstendighet og handlefrihet innenfor klare rammer. Som en side ved skjønnsutøvelsen kan også autonomi påvirke en lærers beslutninger i uforutsette situasjoner. Slike beslutninger foreskrives hverken gjennom felles retningslinjer eller administrative beslutninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012, ss. 73-75). Kontroll over handlinger overlates til profesjonsutøveren selv (Svensson, 2008, s. 131). En lærer har rett til selvbestemmelse på bakgrunn av profesjonsutøverens evne til å kunne sette egne mål og reflektere rundt handlingsvalg (Nordtvedt, 2008, s. 252). Standarder på utførelsen av arbeidsoppgaver defineres ikke eksternt, men av profesjonen selv på bakgrunn av kunnskapen som forvaltes i yrket (Molander & Terum, 2008, s. 18). Begrepet kan henge sammen med faktorene variasjon og faglige utfordringer. Desto mer uforutsigbare arbeidsoppgavene er, desto mer utfordrende kan det være å lage gyldige regler for hvordan arbeidet skal utføres (Mastekaasa, 2008, s. 312). Anvendelse av skjønn og grad av autonomi dreier seg om å kunne handle ut ifra praktisk fornuft. Fornuftige handlinger kan utføres dersom en skjønsmessig evne inkluderes i resonnementet. Fronesis som kunnskapsform er forklart i neste delkapittel.

#### 4.1.2.2 Fronesis som kunnskapsform

Aristoteles er opphavsmann for tre ulike former for kunnskap, nemlig episteme, techne og fronesis (Hovdenak & Wiese, 2017, ss. 172-173). Episteme kan betegnes som teoretisk og vitenskapelig kunnskap, mens techne kan referere til praktisk og erfaringsbasert kunnskap. Sett i lys av for eksempel lærerutdanningen, kan episteme referere til det teoretiske grunnlaget gjennom utdanningen og techne til det metodiske og praktiske grunnlaget ved utdanningen (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173). Fronesis defineres som det å utvikle god dømmekraft i ulike situasjoner, altså handlingskunnskap (Grimen, 2008, s. 78). Episteme, techne og fronesis henger nært sammen og kombinasjonen av ulike typer kunnskaper kan danne utgangspunkt for refleksjon og gode handlinger (Grimen, 2008, s. 78). Å møte komplekse situasjoner,

krever følsomhet og åpenhet. Nye situasjoner krever tenkning som tar utgangspunkt i tidligere erfaringer. En nødvendighet er å sette kunnskap inn i et etisk perspektiv, som gir rom for kritisk refleksjon (Hovdenak & Wiese, 2017, ss. 172-174). Vi skal nå se nærmere på fronesis som sentralt for utøvelse av læreryrket. Fronesis som kunnskapsform, kan knyttes til praktisk fornuft (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 172). Denne formen for kunnskap kan inkludere en skjønsmessig evne til å reflektere og kan bidra til å utføre gode og fornuftige handlinger i konkrete situasjoner (Thomassen, 2006, s. 25). Fronesis kan hjelpe en lærer å forholde seg til kompleksiteten i profesjonell praksis (Hovdenak & Wiese, 2017, ss. 174-175). Ved å benytte seg av teoretisk kunnskap kombinert med tidligere, praktiske erfaringer, gir det et grunnlag for å vurdere hva som kan være riktig å gjøre i gitte situasjoner. Et eksempel på fronesis i praksis, kan være en lærer som deler ut lekser til elevene. En elev er faglig svak, og læreren vet at denne eleven ikke får tilstrekkelig hjelp til å utføre denne leksen hjemme. Hvordan skal læreren takle situasjonen? Hvilke valg skal læreren ta? I en slik situasjon er det nødvendig å reflektere, diskutere og avveie ulike etiske aspekt med andre kolleger da det gjelder elevens beste. Fronesis tillater og legitimerer altså usikkerhet, dilemmaer, diskusjoner og refleksjoner i praksis, før eventuelle avgjørelser tas (Hovdenak & Wiese, 2017, ss. 174-175). Som eksempelet overfor viser, vil praktisk kunnskap påvirkes av fronesis. Praktisk kunnskap kommer gjerne i form av erfaringer og ferdigheter der fronesis tillater evaluering og refleksjon. Videre er refleksjon som en del av profesjonsutøvelsen, belyst.

### 4.1.3 Refleksjon

I dette delkapittelet er det undersøkt fire ulike element i en refleksjonsprosess ved hjelp av Carol Rodgers (2002) sin videreføring av John Dewey sin tenkning. Deretter er refleksjon og handling beskrevet gjennom Donald Schön (1983) sine tanker angående refleksjon i handling og refleksjon over handling. I tillegg er det redegjort for hvordan sterk og kraftfull refleksjon, samt refleksjonsaktivitet kan påvirke den profesjonelle utviklingen gjennom et samarbeid.

#### 4.1.3.1 Refleksjonsprosess

Carol Rodgers (2002) viderefører John Dewey sin tenkning om fire element angående refleksjon. For det første kan det være en meningssskapende prosess hvor læreren tar med seg tidligere erfaringer inn i nye opplevelser (Rodgers, 2002, s. 845). Det lærere lærer av en

opplevelse, vil vedkommende bringe med seg inn som et instrument for å takle nye opplevelser (Rodgers, 2002, s. 847). En opplevelse kan betegnes som en interaksjon mellom læreren og omgivelsene, altså hvordan læreren kan påvirke omgivelsene og motsatt. Effekten av endringer hos læreren påvirker også miljøet rundt (Rodgers, 2002, s. 846). Første gang en nyutdannet lærer går inn i et klasserom, opplever kanskje vedkommende at elevene er urolige. Læreren forsøker en strategi for å få elevene til å sitte rolig, uten hell. Neste gang læreren kommer inn til elevene vil forhåpentligvis han eller hun ha reflektert over hvorfor den tidligere strategien ikke fungerte, og kan dermed ha funnet en ny strategi. Tidligere erfaringer kan ha ført til at læreren må ta i bruk nye strategier, fordi vedkommende har reflektert over hvorfor ting ikke fungerte første gang. For det andre hevdes det at refleksjon er en systematisk og disiplinert måte å tenke på (Rodgers, 2002, s. 849). Det trekkes frem tre faktorer som kan påvirke refleksjonen hos lærere, nemlig strøm av bevissthet, oppfinnelse og tro. Det eksisterer en bevisst strøm av tanker hos lærere og dette kan være tanker man har i hodet til enhver tid. Det kan være tanker om for eksempel organisering av undervisning. I en hektisk hverdag er dette ofte de eneste tankene lærere har tid til å bruke kapasitet på. I tillegg krever refleksjon en viss grad av oppfinnelse. Altså kan læreren tenke på tidligere erfaringer som kan brukes til å reflektere over andre liknende situasjoner. Tro kan være antakelser der læreren gjennom observasjon forsøker å finne et svar. For eksempel kan man gjennom refleksjon sitte med tanker om noe man har observert, der man senere i fellesskap kan undersøke dette (Rodgers, 2002, ss. 849-850). For det tredje, kan refleksjon skje i et felleskap i interaksjon med andre. Det å uttrykke seg i samtale med andre kan for det første frigjøre tanker hos lærere, og for det andre kan det føre til at lærere får frem hva han eller hun tenker. Fordelen med å reflektere i et fellesskap kan være å få bekreftelse og støtte på ens opplevelse, samtidig som lærere kan se noe i «et nytt lys», med tanke på at kolleger også kan dele sine erfaringer (Rodgers, 2002, s. 857). For det fjerde kan man se på refleksjon der holdninger styrer personlig og intellektuell vekst hos lærere. Hvilke holdninger lærere bærer med seg kan påvirke deres refleksjonsevne. Å være helhjertet og direkte samtidig som at man viser åpenhet og ansvar rundt refleksjon, kan bidra til intellektuell vekst (Rodgers, 2002, ss. 860-862). Disse fire elementene kan være nyttige verktøy for å delta i refleksjonsprosesser. En lærer baserer sine valg på handlinger og nedenfor er refleksjon og handling forklart.

#### 4.1.3.2 Refleksjon og handling

Utvikling av pedagogisk praksis kan knyttes til refleksjon, hvor handling er et sentralt element (Thomassen, 2006, s. 38). Donald Schön (1983) hevder at det man opplever som overraskende i egen praksis, gjerne utfordrer oss til å tenke igjennom det man gjør (Schön, 1983, ss. 49-55). Det skilles mellom refleksjon i handling og refleksjon over handling. Refleksjon i handling er altså refleksjon som foregår samtidig med handlingen. I en uforutsett situasjon gjelder det å tenke over hvilke handlinger og valg som kan være best, og deretter utføre handlingen. Man tenker gjennom hva man gjør da man står midt oppi situasjonen. Uavhengig av hvordan man reagerer, vil man allikevel tenke gjennom hvorfor man reagerer slik man gjør på bakgrunn av handlingene og valgene man tar (Schön, 1983, s. 54). Refleksjon over handling, er derimot refleksjon som foregår etter endt handling. Man tenker gjennom hvordan man kunne handlet annerledes dersom samme situasjon skulle oppstå senere. Gjennom å tenke over og begrunne valg som foretas i praksis, tilegnes kunnskap som stadig kan benyttes til kontinuerlig utvikling av refleksjon (Schön, 1983, ss. 49-55). For eksempel kan en lærer tenke over sine handlinger, uten å nødvendigvis klare å sette ord på hvorfor vedkommende handlet slik. De «vender tanken tilbake på handlingen» (Thomassen, 2006, s. 38). Refleksjon over handling krever et tilbakeblikk på tidligere praksis. Slik praksis består ikke bare av enkelte hendelser, men en samling av tidligere handlinger og erfaringer (Thomassen, 2006, ss. 37-39). Et repertoar av teoretisk og praktisk kunnskap kan gi rom for tolkning av nye, uforutsette situasjoner. Dersom man sitter med en følelse over å ha taklet en situasjon på en god måte, vil sannsynligheten for å gjenta denne handlingen være tilstede senere. Man reflekterer over hva som var utslaget for at denne handlingen førte til noe godt. Man reflekterer dermed over sine handlinger (Schön, 1983, s. 55).

Hos profesjonsutøvere er altså refleksjon en sentral aktivitet. Refleksjon kan være opplevelser og erfaringer som oppleves individuelt, der kunnskap utvikles gjennom de individuelle prosessene (Schön, 1983, ss. 49-55). Når en lærer for eksempel reflekterer over egen undervisning, bindes både teoretisk og praktisk kunnskap sammen (Postholm & Rokkones, 2012, ss. 21-24). Refleksjon kan knyttes til praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1999, ss. 40-45). Denne modellen består av tre nivåer der det første nivået, kalles P1. Innunder dette nivået står handlinger i sentrum, som for eksempel undervisningshandling. På det andre nivået, P2, står planlegging og begrunnelser sentralt. Planlegging av for eksempel undervisning på bakgrunn av ideer fra tidligere erfaringer og kunnskaper, som kan resultere i resonnering av hva man har lært gjennom planleggings- og undervisningsprosessen. Det tredje nivået, P3, omhandler moralske og etiske prinsipper. Læreren må vurdere om den planlagte

undervisningen er riktig eller forsvarlig (Handal & Lauvås, 1999, ss. 40-45). Refleksjon kan styrke lærerens selvstendighet i utvikling av profesjonalitet (Søndenå, 2004, s. 15). En lærer bør anvende refleksjon for å oppnå de ulike nivåene i praksistrekanten, noe som står sentralt i profesjonsutøvelsen. Å reflektere over handlingsvalg kan bidra til at læreren tenker gjennom hva vedkommende gjør, og hvorfor. Ikke alltid er det like enkelt å diskutere handlingsvalg i et fellesskap, og det kan oppstå spenninger mellom lærere da det gjelder meninger eller synspunkt. I neste delkapittel er begrepene svak, sterk og kraftfull refleksjon redegjort for.

#### 4.1.3.3 Svak, sterk og kraftfull refleksjon

Refleksjonssamtaler i fellesskap kan ofte skilles ved at vi på den ene siden finner svak refleksjon, og sterk refleksjon på den andre (Helstad, 2014, ss. 136-138). Svak refleksjon kjennetegnes ofte ved at innhold i samarbeidet mangler problematiseringer, samtidig som at konteksten kan virke overfladisk. Slike samtaler kan virke sosialiserende, men man oppnår i liten grad kunnskapsutvikling (Helstad, 2014, ss. 136-138). Derimot, kjennetegnes sterk refleksjon ved at relasjoner utfordres. Det vil i dette tilfellet si at det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring da det gjelder refleksjon i lærersamarbeidet. Dette er for å oppnå en undersøkende tilnærming (Helstad, 2014, ss. 136-138). I tillegg er det ofte de sterke refleksjonene som kan bidra til kunnskapsutvikling, fordi de bærer preg av at lærere blir utfordret av hverandre samtidig som at de oppnår en mer kritisk refleksjon (Helstad, 2014, s. 138). Sett i lys av sterk refleksjon, kan begrepet kraftfull refleksjon trekkes frem. Man kan se på kraftfull refleksjon som det å se tilbake på en situasjon å tenke gjennom hvordan situasjonen ble vurdert. Erfaringer eller oppfatninger lærere sitter med etter endt vurdering, kan bringes inn som en kilde til ny kunnskap i nye situasjoner (Søndenå, 2004, s. 27). For å oppnå en undersøkende tilnærming i refleksjonsprosessen som kan resultere i kunnskapsutvikling, er det nødvendig å knytte allerede eksisterende kunnskap sammen med ny kunnskap ved at lærere deler kunnskap med hverandre (Søndenå, 2004, s. 97). Evnen til å reflektere i samhandling med andre kan ses på som et viktig verktøy i det pedagogiske arbeidet (Søndenå, 2004, ss. 16-17). Sammenhengen mellom profesjon og refleksjon ligger i at refleksjon bygges opp gjennom dialog med kolleger. Da en lærer blir introdusert for ny kunnskap eller nye ideer gjennom refleksjonsprosessen, kan dette føre til en opplevelse av en indre uro nettopp fordi det ikke finnes noen svar på rett og galt. Det å skulle reflektere og innhente ny kunnskap kan gjøre refleksjonen mer kraftfull nettopp fordi det fører til en

innvendig uro (Søndenå, 2004, ss. 96-98). Å oppleve uro kan være avgjørende for å kunne forstå og diskutere (Søndenå, 2004, s. 27). Dersom refleksjonen skal gi utbytte i form av utvikling, gjelder det å bringe inn ny kunnskap og nye tanker slik at refleksjonsprosessen ikke bare går i en sirkel uten noen form for progresjon. Det må bringes inn noe nytt. Men, for å komme videre i tenkingen er det relevant å knytte sammen ny og gammel kunnskap. Man kan sammenligne kraftfull refleksjon med en lærer som aldri blir utlært. Det finnes alltid nye måter å lære og reflektere på (Søndenå, 2004, s. 107).

Opplevelsen av en indre uro kan i tillegg til kunnskapsutvikling, vekke en nysgjerrighet hos lærere. Nysgjerrighet kan åpne opp for nye forslag og nyansert tenking (Dewey, 1910, s. 30). Et nysgjerrig sinn kan bidra til utforskende og søkende prosesser. En indre uro kan føre til en trang av utforsking, noe som kan ses på som fysisk nysgjerrighet. Sosial nysgjerrighet er nysgjerrighet som utvikles gjennom et sosialt fellesskap. Ved å appellere til kolleger og undersøke hva slags opplevelser de sitter med, kan dette fylle sinnet med ny, interessant informasjon (Dewey, 1910, ss. 30-33). Å reflektere i et fellesskap kan føre til økt forståelse omkring egen profesjonell utvikling. Nedenfor er det redegjort for refleksjonsaktivitet gjennom et fellesskap.

#### 4.1.3.4 Refleksjonsaktivitet

Refleksjonsaktivitet kan føre til større bevissthet rundt egen profesjonell identitet (Smith & Ulvik, 2018, s. 94). Vi finner ulike nivåer av refleksjon ved hjelp av den såkalte «løkmodellen», hvor det ønskelige er å oppnå en dyptgående egenvurdering som kan betegnes som kjernerefleksjon (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 54). Det første stadiet omhandler hvilket miljø man befinner seg i. Å analysere egen arbeidssituasjon kan føre til en bredere forståelse av mulige handlingsvalg (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 54). Det andre stadiet går ut på å reflektere over egen kompetanse og deretter om refleksjonen rundt egne holdninger og verdier. Hva kan en lærer gjøre for å oppnå mål han eller hun har satt seg? Ved hjelp av de allerede nevnte stadiene, beveger vi oss inn i det innerste stadiet og kjernen av refleksjonen. Å granske sin egen selvforståelse, altså hvem man er som lærer og hvordan man vil bli, kan bidra til målrettet handling som igjen kan føre til profesjonell utvikling (Smith & Ulvik, 2018, ss. 94-95). Refleksjon er et sentralt element i en sosial kontekst, hvor både teoretisk og praktisk kunnskap kan bli vurdert. På denne måten kan en lærer oppleve utvikling, samt å få

en bedre selvforståelse. I kommende delkapittel er det undersøkt hva profesjonell utvikling innebærer.

## 4.2 Profesjonell utvikling

Nye læreplaner og nye reformer kan kreve stadig rom for forbedringer og utvikling hos lærere (Guskey, 2000, s. 3). Kunnskap utvikles på verdensbasis, og på denne måten må lærere utvikle seg for å følge med på den globale kunnskapsutviklingen. Det kreves et visst ansvar av lærere og skolens ledelse med alt fra hvordan skolen er organisert, til hvordan man fordeler arbeid og oppgaver i et fellesskap (Guskey, 2000, ss. 3-5). Det forventes også at lærere som en del av en profesjon stadig er i utvikling, og det må hele tiden arbeides for å utvikle for eksempel egen undervisningspraksis (Kvam, 2018, s. 12). Nedenfor er det spesifikt redegjort for hva som kjennetegner profesjonell utvikling.

### 4.2.1 Hva er profesjonell utvikling?

Profesjonell utvikling kan beskrives som en indre prosess som kan knyttes til egenvurdering, læring og endringer i både holdninger og handlinger (Smith & Ulvik, 2018, s. 89).

Profesjonell utvikling kan forsterkes både gjennom en individuell og en kollektiv bevegelse. Slik utvikling kan fremme kompetanseutvikling og større faglig tilfredshet. Troen på utvikling av kunnskap og ferdigheter kan bidra til vekst og styrke hos læreren (Guskey, 2002, s. 382).

Vi finner ulike faktorer som kan føre til profesjonell utvikling, som blant annet teoretisk kunnskap, forvaltning av teoretisk kunnskap i praksis, relasjonskvalitet og individuelle, personlige erfaringer (Rønnestad, 2008, s. 280). Hvilket forhold læreren har til teori, vil for det første påvirke egen utvikling. En åpen holdning til teori sammen med faglig nysgjerrighet kan være en viktig forutsetning (Rønnestad, 2008, ss. 280-281). For det andre kan deltakelse i praksis første gang oppleves krevende der mange nye og ukjente inntrykk kommer til syne. Håndteringen av denne deltakelsen vil forbedre seg etter hvert som læreren opplever og erfarer nye situasjoner og ny kunnskap. Det er ønskelig å oppnå en flyt i arbeidet der læreren har en innlevelse i arbeidet med selvkritisk bevissthet som grunnlag (Rønnestad, 2008, s. 283). For det tredje kan relasjoner til kolleger påvirke profesjonell utvikling. Støtte i arbeidsmiljøet, trygghet og tilfredshet på arbeidsplassen kan utgjøre en forskjell hos en lærer

(Rønnestad, 2008, s. 284). De erfaringer man tar med seg gjennom yrkesutøvelsen, er også av betydning da det gjelder profesjonell utvikling (Rønnestad, 2008, s. 286).

Guskey (2002) trekker frem hvordan profesjonelle utviklingsprogram kan skape endring i faktorer som blant annet omhandler læreres klasseromspraksis, endring i læringsutbyttet hos elever, og til slutt endring i læreres holdninger og tro (Guskey, 2002, s. 383). Den første faktoren omhandler undervisning. Kontinuerlig utvikling av undervisningspraksis bidrar til sterkere, faglig utvikling. Det er også viktig å ha i bakhodet at profesjonell utvikling er en pågående og kontinuerlig prosess, og ikke bare en hendelse. En pågående og kontinuerlig prosess menes i denne sammenheng som at lærere har mulighet til å diskutere, tenke ut å prøve nye praksiser (Guskey, 2002, ss. 382-383). Den andre faktoren omhandler hvordan profesjonell utvikling kan bidra til endring i elevers læringsutbytte. Gjennom å kontinuerlig endre og fornye klasseromspraksisen kan elevers læringsutbytte være et resultat av dette (Guskey, 2002, ss. 383-384). Gjennom å erfare utvikling og endring i klasserommet bringer dette oss inn på den siste faktoren, nemlig endringer i holdninger og tro. Forbedring av elevers læringsutbytte kan forme lærerens holdninger og tro (Guskey, 2002, ss. 383-384). Kjernen bak endringer av praksis ligger først og fremst i lærere selv. Ferdigheter kan blant annet spille en rolle da det kommer til en lærers utvikling. En organisasjon vil ikke oppleve utvikling dersom ikke lærere selv er villig til å endre praksis for å oppnå utvikling (Stoll, et al., 2006, ss. 243-244). Profesjonell utvikling kan kobles opp mot blant annet læring. Begrepet læring er redegjort for nedenfor.

#### 4.2.2 Profesjon og læring

Nært knyttet til profesjonell utvikling kan vi se profesjonell læring. Læring er en relativt permanent endring i enten kunnskap eller atferd (de Lange, 2014, s. 162). Læring bør ha et formål og relevans der det er muligheter til å reflektere kritisk over læringsopplevelser i et fellesskap (Fletcher, 2015, ss. 47-48). For å karakterisere læring må endringen være en følge av en erfaring (Woolfolk, 2004, s. 128). For eksempel kan en nyutdannet lærer for første gang dele ut et sett med oppgaver til elevene i klassen. Resultatene på disse oppgavene kan synliggjøre at ikke alle elevene mestrer et gitt nivå. På denne måten kan læreren forhøre seg med kolleger om hvilke endringer som bør gjøres for at elevene skal oppleve læring. Læreren ha da lært at det må tas forbehold om nivådeling på ulike oppgaver. Læring som utvikles



gjennom en profesjon kan være målrettet og arbeidsrelatert der endring og læring kan ses på som en prosess. Det kan være betydningsfullt å delta i aktiviteter som skaper rom for forbedringer (Fletcher, 2015, ss. 42-44). Et kollektivt ansvar for læring kan bidra til å opprettholde engasjement og ansvarlighet som kan føre til en god praksis (Stoll, et al., 2006, s. 226). I en profesjonell kontekst kan læring skje ved å produsere og skape ny kunnskap og endret praksis. Aksjonsforskning kan for eksempel være en tilnærming til profesjonell læring, som omfatter både emosjonelle, sosiale og kognitive sider. Aksjonsforskning kan beskrives som en kontinuerlig prosess av planlegging, handling og evaluering (Ulvik, 2016, ss. 17-18). Oppstår det en utfordring kan lærere ved hjelp av teori og tidligere erfaringer fra praksis, forsøke å løse problemet og deretter reflektere over utfallet.

Kari Smith og Marit Ulvik (2018) belyser og tolker Michael Erauts tre nivåer for læring, knyttet til profesjonell utvikling. Det første nivået kalles det implisitte nivået. Nyutdannede lærere som har liten, praktisk kunnskap fra tidligere erfaringer, kan oppleve læring som lite bevisst (Smith & Ulvik, 2018, s. 90). Gjennom opplevelser og erfaring kan læring etter hvert bli mer bevisstgjort. Det andre nivået er det reaktive nivået. Her forsøker lærere å se tilbake på sin handling ved hjelp av allerede eksisterende kunnskap (Smith & Ulvik, 2018, s. 91). Handlingen blir ikke analysert i den grad at den kan føre til ny kunnskap eller endret handling. Handlingen blir kun bevisstgjort (Smith & Ulvik, 2018, s. 91). Det tredje nivået omhandler intensjonsdrevet og målrettet læring. På dette nivået søkes det etter ny kunnskap som kan videreføres i planlegging av nye alternativer eller handlinger (Smith & Ulvik, 2018, s. 91). Dette nivået er ønskelig for å oppnå læring og utvikling. Innunder dette nivået kommer refleksjon synligere fram enn i de to foregående nivåene, nettopp fordi det søkes etter ny kunnskap (Smith & Ulvik, 2018, s. 91).

Nyutdannede og erfarne lærere kan lære av hverandres kunnskaper og forutsetninger (Raaen, 2010, ss. 235-237). Erfarne lærere besitter mange års kunnskap og har erfaring gjennom mange års undervisning. Nyutdannede vil kunne bringe nye impulser inn i skolen. På denne måten vil begge parter dra nytte av hverandre. Åpenhet for endring og nytenking kan bidra til profesjonslæring (Raaen, 2010, ss. 235-237). På bakgrunn av et samarbeid mellom erfarne og nyutdannede kan profesjonell kompetanse utvikle seg hos læreren ved at man har mulighet til å utvikle verdier, kunnskaper og ferdigheter (Raaen, 2010, s. 238). Et kollegialt fellesskap er viktig både for å få en opplevelse av støtte, men også for å bygge en kultur som genererer ideer og kritikk. Det å eksperimentere og prøve ut nye ideer føles tryggere dersom man har et

fellesskap å støtte seg til å reflektere sammen med (Raaen, 2010, ss. 238-241). Det finnes ulike teorier for læring og senere er det skrevet om situert læring som en retning innenfor en sosiokulturell forståelse av læring. En sosiokulturell forståelse av læring er relevant for forståelsen av læreres læring.

#### 4.2.2.1 Situert læring

Situert læring kan ses i lys av en sosiokulturell teori for læring. Et utgangspunkt for sosiokulturell læring er at man forsøker å forstå hvordan endring hos lærere oppstår i samspill med sosiale omgivelser (de Lange, 2014, s. 162). Lave og Wenger (2003) beskriver hvordan situert læring kan skje i sosiale sammenhenger og læring hos en lærer skjer hovedsakelig gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003, ss. 46-48). Det er altså mindre fokus på det mentale som skjer hos læreren, og et større fokus rettet mot læring som en aktivitet som skjer i et samspill mellom læreren og fellesskapet (Lauvås & Handal, 2000, s. 58). En nyutdannet vil for eksempel tilegne seg forståelse for hvordan skolens praksis fungerer etter hvert som vedkommende får bedre kjennskap til systemet og til kolleger. Læring skjer gjennom et praksisfellesskap som består av yrkesutøvere med ulike kompetanse og kunnskap (Lauvås & Handal, 2000, s. 58). Videre benytter Lave og Wenger (2003) seg av begrepet legitim perifer deltakelse. Dette begrepet beskriver hvordan en lærer blir en del av et praksisfellesskap og hvordan deltakelsen i fellesskapet foregår. Læreres deltakelse i praksisfellesskapet kan omtales som perifer fordi den er skriftende. Gjennom økt deltakelse kan lærere få stadig større forståelse og innflytelse. Økt deltakelse kan føre til bedre kvalifisering hos lærere (Lave & Wenger, 2003, ss. 36-38). Hensikten rundt legitim periferitet er å bevege seg i en retning av en full deltakelse (Lave & Wenger, 2003, ss. 36-38). Ved å bli en del av et fellesskap, kan lærere oppleve en skiftende deltakelse gjennom å delta i ulike former for lærersamarbeid. I neste delkapittel er det presentert ideer om hvordan et ideelt lærersamarbeid bør fungere og hvordan et uenighetsfellesskap fungerer, samt ulike former for lærersamarbeid.

### 4.3 Lærersamarbeid

En kollektiv utøvelse av læreryrket innebærer samarbeid med kolleger (Kvam, 2018, s. 12).

Kollegiets involvering i ulike utviklingsaktiviteter kan gi følelse av gjensidig avhengighet. Uten et samarbeid kan det være utfordrende å oppnå mål om forbedret undervisningspraksis (Stoll, et al., 2006, s. 227). Ulike samarbeidsmåter kan være effektive da det gjelder skoleutvikling, noe som kan føre til forbedring. Slik endring kan påvirke en hel skole og ikke bare individuelle klasserom eller individer (Darling- Hammond, et al., 2017, s. 10). Samarbeid i et trygt og tillitsfullt miljø kan danne et grunnlag for refleksjon over praksis der problemløsning og dilemmaer utforskes (Darling- Hammond, et al., 2017, s. 10). Senere er det redegjort for ulike ideer omkring lærersamarbeid, uenighetsfellesskap, samt ulike former for lærersamarbeid, basert på Andy Hargreaves (1996) sin tolkning av ulike samarbeidsformer. Fokuset i denne studien er som nevnt tidligere hvordan et lærersamarbeid kan fungere både i formelle og uformelle settinger, enten det gjelder planlagte eller ikke planlagte aktiviteter. Samarbeidet kan gjelde et helt personale, et team eller ulike grupperinger.

#### 4.3.1 Ideelle ideer om samarbeid

Lærersamarbeid kan forstås i lys av begrepet praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan være en gruppe mennesker som deler erfaringer og gir konstruktiv kritikk på en reflekterende, samarbeidende, inkluderende og løsningsorientert måte (Stoll, et al., 2006, s. 223). Samarbeid kan være nøkkelen for å utvikle skolens praksis og læreres utvikling kan være en grunnstein til forbedring av skolens praksis (Stoll, et al., 2006, s. 227). Medlemmer av et fellesskap må vise gjensidig engasjement og anerkjenne hverandre (Wenger, 2004, s. 174). Praksisfellesskap kan være et resultat av kollektiv læring over tid, forbundet med sosiale relasjoner der det vi gjør, kan gi økt struktur og mening (Wenger, 2004, s. 61). På den ene siden omfatter en slik praksis det eksplisitte samarbeidet fordi det sies, det representeres og det antas. Det omfatter språk, dokumenter, bilder, roller, kriterier, reguleringer og mye mer. På den andre siden omfatter en slik praksis også det implisitte, altså det tause. Det kan omfatte individuelle forståelser og antakelser (Wenger, 2004, ss. 61-62). Å ha en felles visjon er sentralt i et praksisfellesskap. Det bør være enighet innad i kollegiet om hvilke verdier som skal være i fokus. Et felles verdigrunnlag kan sikre at alle lærere ved en skole har en felles oppfatning av hvilke verdier som står i sentrum på deres arbeidsplass (Stoll, et al., 2006, s. 226).

Det trekkes frem ulike aspekter ved slik sosial praksis der det første aspektet dreier seg om mening og deltakelse (Wenger, 2004, s. 67). Den individuelle opplevelsen av verden og engasjementet lærere for eksempel har gjennom yrkesutøvelsen, er en prosess som kan oppleves som meningsfull. En slik prosess endrer seg stadig. Hvordan vi tenker, handler eller løser problemer kan påvirke egne oppfatninger og meninger over tid (Wenger, 2004, s. 67). Deltakelse i et praksisfellesskap kan dermed ses på som en prosess hvor det å skape relasjoner til kolleger står sentralt. Sentrale faktorer i en slik prosess kan omfatte handling, tanker, samtaler og følelser. Gjennom å delta i et sosialt fellesskap kan mening komme til syne, for eksempel gjennom hvordan lærere kan gjenkjenne seg i kollegaers situasjoner. På denne måten kan det bidra til at lærere opplever en gjensidig evne til å forhandle mening (Wenger, 2004, ss. 65-71). Det andre aspektet ved en sosial praksis, er fellesskap. Tre sentrale dimensjoner ved et fellesskap er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Den første dimensjonen, gjensidig engasjement, kan oppstå fordi lærere er engasjert i å gjøre ting sammen og det oppstår en relasjon mellom de ansatte. Prosessen rundt å skape relasjoner til kollegaer kan i enkelte tilfeller føre til uenighet. Uenighet mellom deltakere og deres meninger kan oppstå nettopp fordi mennesker er forskjellige av natur (Wenger, 2004, ss. 90-91). En slik uenighet kan være årsak til at det oppstår et engasjement i en virksomhet, nettopp fordi det gjennom uenighet kan dukke opp nye, bedre ideer enn de som allerede er planlagt. Den andre dimensjonen, felles virksomhet, kan være et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess der gjensidig engasjement kan føre til kompleksitet. Dersom det oppstår mange ulike meninger bør det bli enighet om hvilke løsninger som skal vedtas (Wenger, 2004, ss. 95-96). Den siste dimensjonen omhandler et felles repertoar, som kan være alt fra felles rutiner, til handlinger, begreper eller verktøy. Felles repertoar innad i en virksomhet kan utvikle seg ulikt på tvers av virksomheter (Wenger, 2004, ss. 100-101). Et klassetrinn kan for eksempel ha regler og rutiner for at elevene kan spise mat i timen, mens andre klassetrinn kan ha regler imot dette. Det tredje aspektet ved en sosial praksis, omhandler læring. Her trekkes også de tre nevnte dimensjonene frem, nemlig gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Samfunnsendringer kan være årsak til kontinuerlige endringer i skolens virksomhet. Gammel praksis bør legges vekk og dørene kan åpnes for en ny. Forandring og endringer kan føre til læring (Wenger, 2004, ss. 113-114). Kjennetegn ved læring gjennom gjensidig engasjement kan være oppdagelser, utvikling av gode relasjoner eller samtaler omkring hva som kan hemme eller fremme god praksis. Læring gjennom felles virksomhet kan være å ha et felles ansvar for å harmonisere motstridende fremstillinger av virksomheten.

Læring gjennom et felles repertoar kan være med å produsere eller innføre nye redskap eller artefakter og skape eller bryte gamle eller nye rutiner (Wenger, 2004, ss. 115-116).

Gjennom kollegasamarbeid kan drøftinger i et praksisfellesskap angående yrkespraksis resultere i at kunnskaper og ferdigheter videreutvikles (Nordahl, Lillejord , & Manger, 2013, s. 197). Teori og erfaringer er viktige element i møtet med yrkespraksis og disse to elementene kan bidra til utvikling. I et fellesskap er det rom for å diskutere forholdet mellom teori og praksis hvor lærere kommer til enighet over hvilke standarder som skal gjelde skolen og dens praksis (Nordahl, Lillejord , & Manger, 2013, s. 197). Alle skolens ansatte har et felles ansvar da det gjelder utvikling av profesjonelle standarder, og det skal være rom for at alle får komme med sin mening. Utvikling av slike standarder skapes gjennom diskusjoner der lærere kommer til enighet om hva som er den beste løsningen. Standardene må utvikles og fornyes i takt med samfunnsutviklingen og gjennom kollegialt samarbeid kan denne utviklingen finne sted (Nordahl, Lillejord , & Manger, 2013, s. 198). Praksisfellesskap krever at lærere utvikler et sett av normer der forskjell, likhet, uenighet og diskusjoner kan ses på som grunnsteiner til forbedring (Stoll, et al., 2006, s. 227). På bakgrunn av dette er det senere forklart hvordan et uenighetsfellesskap fungerer og hvordan dette kan påvirke lærere.

#### 4.3.2 Uenighetsfellesskap

I et lærersamarbeid kan det oppstå uenighet og det er sentralt hvordan lærere opplever dette. Uten uenighet hadde det ikke vært behov for å diskutere, reflektere eller ordne opp i problemer som oppsto. Uenighet kan bidra til utvikling av den profesjonelle praksisen, nettopp gjennom diskusjon, refleksjon eller problemløsning (Iversen, 2014, ss. 11-12). Uten diskusjoner, uenighet eller refleksjon hadde kanskje ikke lærere opplevd like stor utvikling?

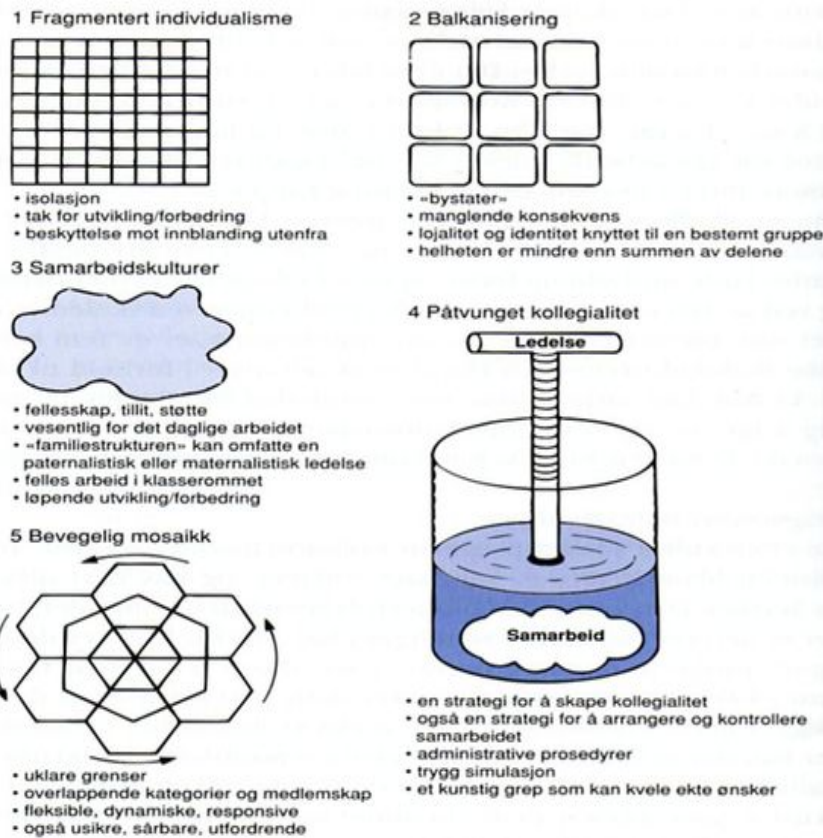
Definisjonen på et uenighetsfellesskap kan være en gruppe mennesker med ulike meninger som er i en prosess for å løse et problem eller en utfordring (Iversen, 2014, s. 12). Innad i en gruppe kan det oppstå uenighet mellom lærere (Iversen, 2014, s. 29). På en skole kan for eksempel lærere og andre ansatte ved skolen være uenige om det skal være tilbud om leksehjelp etter skoletid eller ikke. Diskusjon og uenighet kan gi lærere økt innsikt i andre kollegaers oppfatninger, og på denne måten kan lærerens egne oppfatninger bli mer forståelige for motparten. De aller fleste har en evne til å sette seg inn i andres ståsted å

begripe deres meninger selv om det er uenighet. Men, det er ikke alltid gitt at mennesker skal bli enige eller forstå hverandre. Lærerne kan bli enige om å være uenig, samt å bli enige om hvilke uenigheter de kan leve med. Til tross for dette trenger ikke uenighet å bety at mennesker er ubegripelige for hverandre (Iversen, 2014, ss. 12-13). Det skal sies at et uenighetsfellesskap ikke behøver å ses på som noe negativt, for det kan i enkelte tilfeller oppleves som noe positivt for eksempel da det kommer til utvikling. Deltakeres identitet kan formes gjennom et uenighetsfellesskap fordi læreres selvforståelse kan skapes eller formes i et samspill med andre (Iversen, 2014, s. 15). Læreres fremtreden i en sosial kontekst kan ses på som en balanse mellom selve situasjonen og hva læreren selv bringer inn i situasjonen. Dersom lærere bringer inn ulike tanker eller handlinger i en situasjon kan det oppstå uenighet (Iversen, 2014, ss. 30-32). En lærer kan også besitte ulike roller avhengig av situasjon og kontekst. En og samme person kan være både en arbeidstaker, kollega, forelder eller venn. De ulike rollene kan kreve ulike handlings- og tankemønstre sett i forbindelse med mottakergruppen. For eksempel ville nok ikke en lærer diskutert undervisningsopplegg med en venn, men derimot med en kollega. Uenighet kan også rettes mot en gruppes utfordringer. Dersom det oppstår uenighet i en beslutningsprosess kan dette resultere i at gruppen holder ulike muligheter åpne. En slik beslutningsprosess bør ende i et valg. Slike valg snevrer inn mulighetene, og avgjørelsene kan være basert på for eksempel avstemning eller beslutninger vedtatt av virksomhetens ledelse (Iversen, 2014, ss. 13-14). Et lærersamarbeid kan preges av uenighet og videre er det redegjort for ulike former for lærersamarbeid.

#### 4.3.3 Lærersamarbeid og læringsfellesskap

En kollektiv utøvelse av læreryrket innebærer som nevnt tidligere et samarbeid mellom kolleger, der læring og refleksjon i et fellesskap står i fokus (Kvam, 2018, s. 12). Organisering av lærersamarbeid kan inkludere et helt personale, eller det kan inkludere utvalgte grupper av lærere på tvers av trinn (Kvam, 2018, ss. 11-13). På et skolenivå kan et lærersamarbeid omfatte noe som angår hele skolen, som for eksempel skoleprosjekter, utviklingsplaner eller handlingsplaner. På et trinnivå, kan samarbeidet omfatte noe som angår klassetrinnet, som blant annet utvikling av ukeplaner eller lekser (Kvam, 2018, ss. 11-12). Vi kan dele inn i formelt og uformelt samarbeid. Formelt samarbeid omhandler samarbeid som er obligatorisk og avtalt. Det uformelle samarbeidet kan oppstå ut ifra læreres egne ønsker eller frivillighet, alt ettersom hvor stort behov det er for samarbeid (Kvam, 2018, ss. 14-15). Sett i lys av

formelt og uformelt samarbeid har læreryrket forandret seg med tiden. Andy Hargreaves (1996) tar for seg ulike former for samarbeid, hvor han benytter begrepene fragmentert individualisme, balkanisering, bevegelig mosaikk, samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet. Fragmentert individualisme kjennetegnes ved at lærere jobber adskilt og individuelt. Det er lite samarbeid og støtte, og dette kan gi problemer med fornyelse eller utvikling. Et klasserom der lærere er isolert fra bebreidelser eller kritikk fra kolleger, kan føles som et kjærkomment, privat territorium. Samtidig lukkes mulighetene for kollegiale tilbakemeldinger og støtte (Hargreaves, 1996, ss. 174-176). Balkanisering kan ses på som et begrep for gruppedannelse innad på en skole. Kjennetegn ved slike grupperinger kan være lav gjennomtrengelighet, altså er det ikke vanlig å være medlem av flere grupper, men at lærere holder seg til én gruppe. En lærer kan være sterkt knyttet til sin tilhørende gruppe og ofte kan slike grupper identifiseres ut ifra faglig ståsted (Hargreaves, 1996, ss. 223-225). Eksempler på slike grupper kan være fagseksjoner eller stabile trinnteam. Bevegelig mosaikk er en betegnelse på miljøer som omfatter ulike grupperinger hvor en lærer kan tilhøre flere grupper samtidig. Medlemskapet i de ulike grupperingene er ikke noe fastlåst eller inngrodd, men heller fleksibel og dynamisk (Hargreaves, 1996, s. 245). Samarbeidskultur kjennetegnes ved at lærere selv tar initiativ og sørger for spontanitet i samarbeidet. Det uformelle samarbeidet kan knyttes til en slik kultur for samarbeid. Slikt samarbeid kjennetegnes gjerne av de korte, spontane samtalerne på arbeidsværelset eller det kan gjelde å slå av en prat i gangen på vei til klasserommet. Samarbeidet er preget av frivillighet fra lærernes side hvor de ser nytten av utvikling og endring der det er få føringer fra ledelsen. Utviklingsorientert arbeid kan føre til endringer og utvikling. Et spontant og uformelt samarbeid kan preges av uforutsigbarhet i og med at lærerne selv styrer samarbeidet (Hargreaves, 1996, ss. 201-203). I motsetning til samarbeidskultur, refererer Hargreaves til påtvungen kollegialitet som kjennetegnes ved lite spontanitet og lite frivillighet fra lærernes side. Denne formen for samarbeid skjer ved administrativ regulering og samarbeidet blir sett på som obligatorisk, noe som gir lite rom for frivillig eller individuelt arbeid. Lærerne er pålagt å gjennomføre arbeid fra høyere hold, enten det kommer fra ledelsen eller fra myndighetene. Samarbeidet foregår til fastsatte tider hvor det er en grad av kontroll som bidrar til en forutsigbarhet i arbeidet (Hargreaves, 1996, ss. 204-205). Nedenfor kan vi se en illustrasjon over de ulike formene for samarbeid:



Figur 2: Ulike samarbeidsformer (Hargreaves, 1996, s. 247).

Begrepet profesjonelt læringsfellesskap bygger på en antakelse om at lærere som arbeider i fellesskap kan oppnå mer enn om de arbeider individuelt (Helstad, 2014, ss. 136-138). Sentrale element i profesjonelle læringsfellesskap er bredde i tenkning, som igjen kan føre til analyse og problemløsning (Emstad, 2014, ss. 37-39). Læringsfellesskap kan påvirke lærere på en god måte slik at læringskulturen på skolen kan utvikle seg (Postholm & Emstad, 2014, ss. 11-14). Felles, kritisk refleksjon over egen praksis kan føre til at lærere forstår sine egne erfaringer bedre. Ved å delta i et læringsfellesskap kan for eksempel læreres praksisteorier eller oppfattelser utfordres av andre. På denne måten kan eventuelle nye ideer eller teorier oppstå og det kan skje utvikling ikke bare individuelt, men også kollektivt (Postholm & Emstad, 2014, ss. 11-14). Et reflekterende og faglig fellesskap kan skape rom for å samtale omkring spørsmål eller problemer som eventuelt oppstår. Dialog lærerne imellom, kan føre til anvendelse av ny kunnskap som igjen kan resultere i utvikling (Stoll, et al., 2006, s. 226). Lærere kan oppleve støtte og utfordringer gjennom utforskende samtaler, samtidig som at spenninger og uenigheter kan komme til uttrykk. Effektivitet og utvikling kan avhenge av at kollegiet fremstår som et fellesskap. Sett i lys av et læringsfellesskap, kan samtaler mellom



lærere ha betydning for deres kunnskapsutvikling. Kvaliteten på samtalene vil være avgjørende for utvikling. Enten kan samtalene preges av overfladiskhet på den ene siden eller at man på den andre siden går i dybden. Samtaler hvor man går i dybden kan være de mest betydningsfulle, særlig dersom man vil oppnå en undersøkende tilnærming (Helstad, 2014, ss. 136-138). Gjennom samtale kan en lærer oppleve støtte, utfordringer, spenning eller uenighet. For å oppnå en undersøkende tilnærming etterstrebes balanse mellom støtte og utfordringer i samarbeidet, noe som kan knyttes opp mot sterk og kraftfull refleksjon (Helstad, 2014, s. 138). Samtalene i et læringsfellesskap kan både åpne og lukke muligheter for kunnskapsutvikling. Noen temaer blir tatt opp, mens andre blir liggende. Samtaler som preges av samarbeidsvilje og tillit, blir ofte gode og lærerike (Helstad, 2014, ss. 136-138).

Sett i lys av et læringsfellesskap kan lærersamarbeidet også preges av at skolens ansatte har med seg sitt individuelle særpreg inn i et fellesskap. Lojalitet og respekt for individuelle forskjeller, kan bidra til å skape en sterk lagkultur (Stoll, et al., 2006, s. 244). Det bør være en balansegang mellom å ivareta skolens felles mål, samtidig som at hver enkelt får bruke sine egne ressurser til utfoldelse og måloppnåelse (Bjørnsrud, 2009, ss. 42-46). Det er nødvendig med en balansegang mellom å tilegne seg skolens felles mål samtidig som at hver enkelt ivaretar sitt særpreg. Gjennom sosial samhandling med andre mennesker blir man den man er gjennom læring og utvikling. Et menneske er handlende og aktivt, og i møtet med andre mennesker skapes det mening og forståelse gjennom sosial samhandling. Du blir altså formet som menneske gjennom samhandling med andre mennesker, samtidig som at du selv også kan påvirke denne samhandlingen (Postholm & Emstad, 2014, ss. 11-14). For at et samarbeid skal defineres som et godt samarbeid, er det en forutsetning at alle stemmer blir hørt.

Samtidig som at lærere deltar i et lærersamarbeid der hver og en har sitt individuelle særpreg, har også ledelsen på skolene innvirkning på samarbeidet (Dahl, et al., 2016, s. 181). For å utnytte de ulike individuelle ressursene, må de synliggjøres. Samarbeidet må struktureres og det må avsettes tid til organisering av samarbeidet (Bjørnsrud, 2009, ss. 42-46). Muligheten for læring kan åpne seg ved at ledere tilrettelegger for systematisk læring innenfor arbeidstiden (Irgens, 2012, s. 218). De verdier lærere og rektorer legger til grunn for læring og utvikling vil ha mye å si for hvordan læringskulturen utvikles på skolen. Det er også interessant å se hvordan en rektor har hovedansvar for å lede lærere og ansatte, hvor rektoren bør legge ulike pedagogiske verdier til grunn for sine valg og handlinger (Wadel, 1997, ss. 50-54). Et lærersamarbeid kan også påvirkes av skolestørrelse. På små skoler kan det være

lettere å strukturere blant annet dynamikk, kommunikasjon og relasjoner. Færre lærere på en skole, krever desto mer engasjement fra hver enkelt lærer dersom skolens praksis skal kunne utvikles (Stoll, et al., 2006, s. 244).

I dette kapitlet har jeg tatt for meg relevant teori som kan belyse funn fra innsamlet datamateriale. Det er redegjort for kjente trekk ved en lærerprofesjon, samtidig som at skjønn, autonomi, fronesis og refleksjon er trukket inn som sentrale aspekt ved lærerprofesjonen. I tillegg er sentrale sider ved profesjonell utvikling belyst ved å ha redegjort for blant annet læring og situert læring. Avslutningsvis er det redegjort for hvordan et praksisfellesskap og et uenighetsfellesskap kan fungere. Til sist er det også trukket frem ulike former for et lærersamarbeid. For at teorien skal kunne diskuteres, må den ses i lys av studiens funn. Det er benyttet en kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju for å få samlet datamaterialet. I neste kapittel er den valgte metoden beskrevet.

## 5 Metode

Valg av forskningsdesign i denne studien var en kvalitativ undersøkelse med semistrukturert intervju som metode. I dette kapitlet er det redegjort for begrunnelse for valg av metode, samt hvilke kriterier jeg hadde for utvalget. Videre er det presentert en oversikt over utforming av intervjuguiden, samt hvordan intervjuene ble gjennomført. Intervjuenes validitet, reliabilitet og generalisering ble også undersøkt. I tillegg er forskningsetikk rundt innsamling av datamaterialet presentert.

### 5.1 Forskningsdesign

I dette delkapitlet er hermeneutikk som fortolkningsprosess presentert, samt hva kvalitative forskningsintervjuer kjennetegnes av, med et fokus rettet mot semistrukturert intervju som metode.

#### 5.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk defineres som det å fortolke en persons handlinger eller utsagn ved å fokusere på meningsinnholdet rundt det som blir presentert (Thagaard, 2009, s. 39). Det omhandler å forstå mennesket slik det viser seg gjennom utvalgte uttrykksformer (Thomassen, 2006, s. 159). Et sentralt element innenfor denne retningen er at det ikke finnes noen sannhet, og ulike fenomen kan dermed tolkes på ulike måter. Mening er et sentralt begrep, og mening skapes i sammenheng av det man studerer (Thagaard, 2009, s. 39). Å tolke intervjuer innebærer at forskeren fokuserer på meningen av det som blir formidlet gjennom intervjuet og deretter skaffer seg en forståelse av meningen. Det kan forekomme ulike beskrivelser av meninger i løpet av et intervju. Vi skiller mellom tykk eller tynn beskrivelse. En tynn beskrivelse gir en gjengivelse av det som er blitt observert. En tykk beskrivelse inneholder blant annet hva informanten mener og sier, samt hvilke fortolkninger informanten eller forskeren kan gi uttrykk for (Thagaard, 2009, ss. 39-40). En hermeneutisk fortolkning kan knyttes til en hermeneutisk sirkel. I kodingen, transkripsjonen og analysen av de gjennomførte intervjuene sto bevegelsen mellom helhet og deler av materialet, sentralt. Det å kunne gå frem og tilbake mellom de ulike spørsmålene og svarene i materialet bidro til å forstå meningen bak utsagnene (Thomassen, 2006, s. 91). Fortolkning av datamaterialet kan også knyttes opp mot

kritisk teori. En kritisk tilnærming til informantenes handlinger og meninger kan settes inn i en mer omfattende sammenheng. For eksempel kan samfunnsforhold påvirke informanternes utsagn, noe som var vesentlig å ta i betraktning da analysen ble gjennomført (Thagaard, 2009, ss. 41-42). Det ble gjennomført kvalitative intervjuer med et utvalg av informanter, nærmere bestemt semistrukturerte intervjuer. Senere er det redegjort for hva som kjennetegner kvalitative forskningsintervjuer.

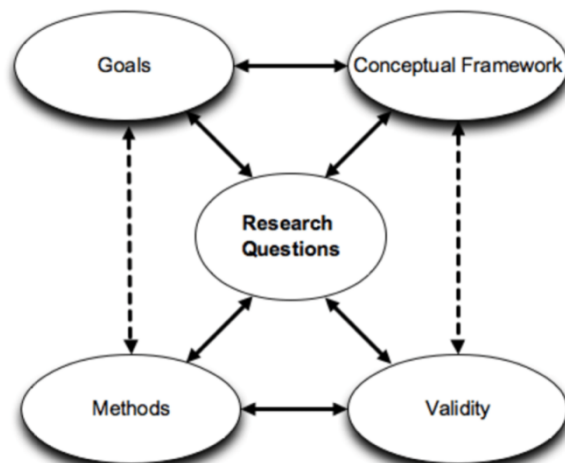
### 5.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan bidra til å forstå verden sett fra informantenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 20-21). Valget falt på kvalitativt intervju som metode fordi jeg var interessert i å undersøke hvordan informantene beskrev, fortalte og forklarte sine egne opplevelser og erfaringer rundt fenomenene profesjonell utvikling og lærersamarbeid. Informantene kunne ses på som subjekter og delaktigheten i intervjuene bidro til å skape mening og forståelse om bestemte fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 20-21). Det å ha mulighet til å undersøke hva folk gjør i det virkelige liv, kan være en styrke ved kvalitative undersøkelser (Silverman, 2014, ss. 167-169). Et kvalitativt intervju gjør det mulig å få frem både kompleksitet og nyanser ved å intervjuer ulike informanter, samt å få de til å fortelle om hendelser og situasjoner de har opplevd (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 146). Ved hjelp av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg), var det mulig å be informantene beskrive eller forklare fenomenene enda bedre, dersom noe var uklart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Senere er en nærmere beskrivelse rundt utviklingen av intervjuguiden presentert. Svakheter ved kvalitativ metode kan for det første knyttes opp mot tid. Det kan være tidkrevende å gjennomføre gode og systematiske undersøkelser (Richards, 2021, s. 26). For det andre kan en svakhet være i hvilken grad funnene kan ha en overføringsverdi. Innsamlet data er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Et spørsmål man som forsker bør stille seg, er hvor godt fenomenet blir representert, noe som kan knyttes opp mot validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Senere er validitet som begrep beskrevet.

Typiske kjennetegn ved semistrukturerte intervjuer er blant annet at intervjuene utføres ved hjelp av en planlagt intervjuguide som sikter inn mot bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Andre kjennetegn kan for eksempel være fleksibilitet rundt rekkefølgen av

spørsmålene, samt at det er mulighet for å snakke om ting som ikke er planlagt på forhånd. Semistrukturerte intervjuer har en overordnet intervjuguide der spørsmål og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Et intervju kan minne om en hverdagslig samtale, bortsett fra at det ligger visse andre forutsetninger til grunn. Blant annet er både tilnærming og teknikk nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et semistrukturert intervju ga i denne studien mulighet til å undersøke hvordan informantene oppfattet fenomenene lærersamarbeid og profesjonell utvikling.

Joseph A. Maxwell (2009) presenterer hvordan et forskningsdesign kan kobles sammen av ulike komponenter. Nedenfor vises en figur av hvordan de ulike komponentene henger sammen.



Figur 3: Viktige komponenter i kvalitativ metode (Maxwell, 2009, s. 217).

Som figuren viser, er de ulike komponentene nært knyttet til hverandre. Forskningsspørsmål, mål for studien og teori bør henge nøye sammen, nettopp fordi valg av teori kan avgjøre hvilke spørsmål forskeren velger å stille under intervjuet. Valg av metode må gjøre det mulig å få svar på forskningsspørsmålene (Maxwell, 2009, s. 217). Jeg tok utgangspunkt i komponentene overfor da jeg utviklet intervjuguiden. For det første hadde jeg tenkt gjennom hva jeg ville undersøke og lære av studien. For det andre tenkte jeg gjennom hvordan studien skulle gjennomføres. For det tredje måtte jeg tenke over hvilke teorier og tidligere forskning jeg kunne knytte min studie til. For det fjerde måtte jeg tenke gjennom hvilke tilnærminger og analyse jeg skulle foreta. Til slutt var spørsmålet om studiens gyldighet relevant. Hvordan skulle jeg tro på dataene jeg hadde samlet inn? For å samle inn datamaterialet, lå det noen kriterier til grunn for utvalget. I tillegg ble intervjuguiden utformet på bakgrunn av

problemstilling og forskningsspørsmål. Nedenfor er prosessen rundt datainnsamlingen presentert.

## 5.2 Datainnsamling

Proessen rundt innsamling av datamaterialet er i dette delkapittelet presentert. Aller først er det foretatt en beskrivelse rundt kriteriene for utvalget og deretter selve utvalget av informantene. Videre er prosessen rundt utvikling av intervjuguiden beskrevet, samt hvordan intervjuene ble gjennomført.

### 5.2.1 Kriterier for utvalg

To av de forhåndsbestemte kriteriene var at jeg ønsket å intervjuere lærere fra ulike skoler. Dette resulterte i to skoler i byen og en skole på bygda. Det er nødvendig å presisere at skolen på bygda var liten i størrelse, med få ansatte. Derimot var de to skolene i byen store i størrelse, med mange ansatte. Det var interessant å undersøke om det var noen ulikheter i vektlegging av profesjonell utvikling og lærersamarbeid på skolene, både i de formelle og uformelle samarbeidsarenaene. Videre ønsket jeg å intervjuere to av hvert kjønn på de ulike skolene, for å få en variasjon i utvalget. Dersom forsker og informant er av samme kjønn, kan man få en opplevelse av en felles forståelse. For eksempel, kan to kvinner forstå hverandre bedre enn en mann og en kvinne, nettopp fordi den kvinnelige informanten antar en forståelse hos den kvinnelige forskeren (Thagaard, 2009, ss. 106-107). Aldersforskjell og erfaring var nødvendigvis ikke et krav, men jeg fikk intervjuet et utvalg som besto av flere erfarne informanter, samt en informant som var nyutdannet og kun hadde tre års yrkeserfaring. Hensikten var å undersøke hvilke forståelser, opplevelser og erfaringer den nyutdannede informanten hadde omkring det å være en del av et lærersamarbeid sammenlignet med de erfarne informantene. Variasjon i alder og kjønn kan knyttes opp mot generalisering. Det vil si i hvilken grad én situasjon kan overføres til andre, liknende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Senere presenteres en utdypning av begrepet overførbarhet. Det er vanlig i kvalitativ forskning å studere én enkelt setting og studere kun et fåtall av enkeltpersoner, noe som kan påvirke overførbarheten (Maxwell, 2009, ss. 245-246). Etter å ha

tenkt gjennom hvilke kriterier jeg hadde for utvalget, var neste steg i prosessen å finne utvalget. Nedenfor er utvalget beskrevet.

### 5.2.2 Utvalg av informanter

Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire informanter ved tre ulike skoler. I og med at problemstillingen var såpass tilspisset, burde antallet informanter holde til å kunne få tilstrekkelig med informasjon. Samtidig var intervjuguiden formulert på en slik måte at jeg fikk svar på det jeg ville undersøke. Kvalitativ forskning er vanligvis basert på få intervjuer, og hvis det gjennomføres for mange kan dette bli tidkrevende (Richards, 2021, s. 26). Det bør intervjues så mange til det ikke er noe ny informasjon å innhente (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). I løpet av det siste intervjuet fikk jeg tilgang til informasjon som tidligere informanter allerede hadde snakket om. Derfor var fire informanter tilstrekkelig.

Utvelgelsen baserte jeg på et strategisk utvalg, hvor de utvalgte informantene hadde strategiske kvalifikasjoner med tanke på problemstilling og utvalgt teori (Thagaard, 2009, s. 55). Mitt utvalg var basert på at jeg spurte utvalgte ansatte ved en skole der jeg bor, samt ansatte på tidligere praksisskoler. Jeg spurte de utvalgte om de kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet. Informantene ble delt inn etter tall, og i resultatdelen er informant 1, 2, 3, og 4 presentert. Prosjektet er anonymisert og i henhold til personopplysningsloven, noe som er beskrevet senere under «godkjenning og samtykke». Jeg valgte å benytte tall for å unngå at informantene skulle bli gjenkjent. I resultatdelen er informantenes meninger og synspunkt presentert. Funnene bar preg av samfunnssituasjonen vi befinner oss i, og ulike tiltak og forbehold var mest synlig hos informantene som arbeidet ved storskolen. Så langt det var tilstrekkelig redegjorde informantene for hvordan skolens praksis og organisering opprinnelig var før COVID-19, slik at resultatene kunne bli mest mulig realistiske. Etter å ha funnet et utvalg av informanter, var neste steg i prosessen å utvikle en intervjuguide, samt å gjennomføre intervjuene. Nedenfor er det skrevet om utviklingen av intervjuguiden.

### 5.2.3 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og i tillegg til hvordan jeg bygget opp teoridelen. Intervjuguiden ligger som nevnt tidligere, vedlagt (se vedlegg). Jeg gjorde ferdig store deler av teorigrunnlaget som et utgangspunkt og en bakgrunn for utformingen av intervjuguiden. Grunnen til dette var for å være sikker på at teorigrunnlaget og spørsmålene i intervjuguiden hang sammen, slik at det ble en sammenheng mellom teori og metode som tidligere vist på modellen av Joseph A. Maxwell (2009). Teorien delte jeg inn i tre overordnede fenomen som kunne knyttes opp mot min problemstilling. Fra start, var tanken å også dele inn intervjuguiden i tre overordnede fenomen, slik som i teoridelen. Men, etter nøye overveielse valgte jeg å ta vekk lærerprofesjon, og behandlet det sammen under de to andre fenomenene. Jeg utformet dermed en intervjuguide som ble delt i to. Fenomenet lærersamarbeid ble undersøkt i den ene delen og profesjonell utvikling i den andre. Den første delen av intervjuguiden omhandlet hvordan et lærersamarbeid påvirket læreres egen utvikling i tillegg til hvordan samarbeidet opplevdes på arbeidsplassen. Den andre delen omhandlet hvordan et lærersamarbeid gjennom refleksjon, uenighet og samarbeidskultur kunne påvirke læreres profesjonelle utvikling.

Intervjuguiden ble revidert flere ganger parallelt med utviklingen av oppgavens teorigrunnlag, gjennom en hermeneutisk prosess. Første utkast inneholdt spørsmål som kunne tolkes uklart, der noen av spørsmålene var lite konkrete, og kunne fremstå som vel åpne. I tillegg til å finne en balanse mellom å stille åpne og ledende spørsmål, var oppfølgingsspørsmål noe jeg prioriterte i intervjuguiden. Informantens svar kunne utdypes ved hjelp av flere spørsmål dersom noe var uklart, eller det kunne føre til diskusjon og samtale om noe som nødvendigvis ikke sto i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Dette kan knyttes opp mot en modell kalt elv- med- sidestrømmer. Man følger et tema gjennom hele intervjuet, men temaet kan deles i flere deltemaer. For å holde seg innenfor hovedtemaet, er derfor oppfølgingsspørsmål viktig (Thagaard, 2009, s. 101). Nedenfor er det vist eksempler på spørsmål fra intervjuguiden:

- Har det noen ganger oppstått uenighet i teamet eller kollegiet?
  - Har du noen gang vært uenig i saker som blir tatt opp i kollegiet?
  - Har du noen konkrete eksempler på hva det var uenighet om?
  - Hvordan pleier dere å løse uenighet?



Oppfølgingsspørsmål kan gi informanten mulighet til å utdype noe som allerede er blitt sagt. Forskeren bør ha evnen til å lytte til informanten, samt å skape rom for at informanten kan gjentaka seg dersom noe oppleves uklart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). I tillegg kan forskeren vise åpenhet for nye fenomen, gjennom såkalt bevisst naivitet. I stedet for å ha kategorier å følge intervjuguiden slavisk, er det rom for å undersøke nye fenomen som kan dukke opp gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Etter å ha utviklet en intervjuguide var neste steg i prosessen å gjennomføre intervjuene. Videre er gjennomføringen av intervjuene beskrevet.

#### 5.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Grunnet samfunnssituasjonen vi befinner oss i, ble intervjuene gjennomført over nett. Det utvalgte programmet for å gjennomføre intervjuer, kalles Zoom. Vedlagt ligger en beskrivelse av hvordan forskningsintervjuer kan planlegges og utføres i Zoom (se vedlegg). Under «godkjenning og samtykke» er det beskrevet mer detaljert om valget av å benytte Zoom. Verdt å nevne er det også at gjennomføring av intervjuer over nett, kan ha hatt innvirkning på innsamling av datamaterialet. Dette kan for eksempel påvirke selve settingen rundt intervjuet og i tillegg dynamikken mellom informant og forsker. Det å for eksempel kunne få bekreftelser eller avkreftelser gjennom kroppsspråk, er utfordrende å oppnå gjennom skjermen.

I forkant av intervjuene ble det sendt ut et samtykkeskjema, samt informasjon rundt deltakelsen i dette prosjektet (se vedlegg). Samtykkeskjemaet ble fylt ut og sendt tilbake til meg, med informantens signatur. Informantene var fullt innforstått med at intervjuene måtte gjennomføres digitalt, selv om det hadde vært ønskelig å intervju dem ansikt til ansikt. Startfasen i intervjuene er avgjørende på den måten at forskeren bør skape en god atmosfære rundt det hele. Informantene skal føle seg avslappet og trygge gjennom hele intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 160-161). Før intervjuene startet forklarte jeg hva formålet med prosjektet var, samt at jeg spurte om det var greit at jeg tok opptak av det som ble sagt, selv om informantene allerede hadde godtatt dette ved å skrive under på samtykkeskjemaet. Videre spurte jeg om informantene hadde noen spørsmål før intervjuet ble satt i gang. Bruk av lydopptak gir en sikkerhet om at alt som blir sagt, kommer med. Dette var viktig for å få med

all viktig informasjon i analysen (Tjora, 2017, s. 166). I tillegg til at informantene skrev under på samtykkeskjemaet der informasjon rundt prosjektet sto forklart, var det i tillegg andre etiske hensyn å ta i betraktning. Nedenfor er forskningsetikk rundt prosjektet beskrevet.

### 5.3 Forskningsetikk

I dette delkapittelet er det redegjort for etiske prinsipp knyttet til innsamling av et datamateriale. I tillegg er begrepene validitet, reliabilitet og generalisering redegjort for.

Som forsker er det nødvendig å sette seg inn i ulike etiske prinsipp å undersøke ulike hensyn som burde overveies i gjennomførelsen av intervjuer. Det første er å ta stilling til informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 41-42). Deltakelsen i intervjuet var frivillig og de som deltok kunne bestemme over egen deltakelse. Informantene kunne når som helst trekke seg fra intervjuet uten å måtte begrunne det. Det andre prinsippet omhandler forskerens plikt til å respektere informantens privatliv (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 41-42). Informantene hadde rett til å bestemme selv hva slags informasjon de vil formidle og ikke. Til slutt er det forskerens ansvar å unngå skade hos informanten. De som ble intervjuet, skulle utsettes for minst mulig belastning. Under et intervju kan følsomme områder berøres, og dette burde unngås i den grad det var mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 41-42). Andre etiske betraktninger som bør ligge til grunn uavhengig hva slags forskning som foretas, er tillit og gjensidig respekt. Hvordan man oppfører seg og imøtekommer informantene, kan ha betydning for hvordan kommunikasjonen blir (Tjora, 2017, ss. 46-47). Deltakelsen i intervjuene var som nevnt frivillig, men informantene måtte skrive under på et samtykkeskjema der de godkjente deltakelse i prosjektet. Veidere er det redegjort for prosessen rundt godkjenning og samtykke.

#### 5.3.1 Godkjenning og samtykke

I tillegg til å forholde seg til ulike etiske prinsipp som ble nevnt ovenfor, har man som forsker meldeplikt i henhold til personopplysningsloven. Da prosjektet omfatter behandling av personopplysninger som skal lagres elektronisk på PC, må dette meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (Christoffersen & Johannessen, 2012, ss. 43-44). Søknad om tillatelse for å behandle personopplysninger ble godkjent som

forskningsprosjekt august 2020 (se vedlegg). Grunnet samfunnssituasjonen vi befinner oss i, falt altså valget på å intervjuer over Zoom. Bruk av dette programmet er i henhold til OsloMet (2020) sine krav og anbefalinger om bruk av Zoom i forskningsintervjuer, og det ble godkjent som databehandler av NSD.

Dersom de utvalgte informantene kan identifiseres, skal de samtykke til å delta i prosjektet. Samtykket skal være frivillig og informantene skal være godt informert om hva det betyr å delta i forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Da man transkriberer et intervju er det vesentlig å beskytte identiteten til informanten, og informantene må samtykke til deltakelsen for å vise at de har forstått hva det skal forskes på og hvorfor (Silverman, 2014, s. 145). I samtykkeerklæringen ble det som nevnt tidligere informert om prosjektets tema og problemstilling. I tillegg sto det kort om bevaring av personvern og en bekreftelse med godkjenning fra NSD. Videre var det også nødvendig å informere informantene om at all informasjon i dette prosjektet ble taushetsbelagt og anonymisert. Informasjon kan ikke formidles på en slik måte at dette kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Informasjonen som ble samlet inn under prosjektet, ble kun brukt til formålet dataene var ment å brukes til (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Dette fører oss over til begrepet konfidensialitet, som videre er nærmere beskrevet.

### 5.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet omhandler primært enigheten mellom forsker og informant om hvordan informanternes uttalelser kan benyttes som et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Informasjon fra informantene skal ikke formidles videre på en slik måte at de kan gjenkjennes (NESH, 2016). Informasjonsskrivet som ble sendt til informantene før intervjuene ble gjennomført, inneholdt informasjon om at sensitiv og personlig informasjon ikke ville bli fremstilt i prosjektet. Lydopptak etter intervjuene ville også bli slettet rett etter gjennomført transkripsjon. Dette gjøres fordi forskningen skal skje i rettslig forstand, og den må skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn (NESH, 2016). For å gjøre informantene anonyme benyttet jeg som nevnt tidligere tall i resultatdelen, slik at personlig informasjon ikke skulle komme ut. Samtykkedokumentene hvor informantens faktiske navn sto skrevet, ble oppbevart i en låst skuff frem til sensuren falt, da alt ble makulert og fjernet.

Det at informantenes uttalelser er blitt benyttet som et resultat av deres deltakelse, kan knyttes til validitet som begrep.

### 5.3.3 Validitet

Validitet kan knyttes til tolkning av data (Thagaard, 2009, s. 201). I kvalitativ forskning omhandler validitet gyldigheten av datamaterialet og vurderingen om de kan representere virkeligheten av det som blir studert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Innsamlet data er som nevnt tidligere, representasjoner av virkeligheten. Hvor godt blir fenomenene representert og hvor relevante er de for virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24)? Innsamlet data er ikke i seg selv gyldig eller ugyldig. Det som gjør data gyldig kan være slutningene en forsker trekker ut ifra dem (Kleven, 2008, s. 221). Validitet kan benyttes i kvalitative undersøkelser dersom dataene kan vise til gjennomsiktighet gjennom prosjektet. Med gjennomsiktighet menes hvordan jeg som forsker i dette prosjektet redegjorde for konklusjoner og hvordan jeg kom frem til tolkninger av analysearbeidet (Thagaard, 2009, s. 201). I analyse- og resultatdelen senere, er det redegjort for hvordan jeg kom frem til funnene. Validiteten kan styrkes ved at det blir redegjort og forklart hvordan jeg gikk frem gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2009, s. 202). Validitet kan også knyttes opp mot forskerens objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Kan kunnskap produsert via et intervju være objektiv? Objektiv kunnskap sies å være sann og sikker fordi den får verden til å fremstå slik den er, uten noen form for subjektiv innblanding (Thomassen, 2006, ss. 96-97). Som forsker er det gunstig å være objektiv så langt det er mulig for å kunne være åpen for ny innsikt. En viktig oppgave som forsker er å forstå personlige holdninger og fordommer som kan påvirke validiteten. Ved å legge vekk forforståelse og tidligere bakgrunnskunnskap kan validiteten i intervjuene øke. Det sentrale er å søke etter informantenes meninger og erfaringer uten at egne erfaringer eller kunnskap kommer i veien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Validitet bør ses på som et kvalitetskrav som bør være tilnærmet oppfylt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Men, enkelte elementer kan ha innvirkning på validiteten. For eksempel kan det være forskerens innvirkning på omgivelsene eller hva slags verdier forskeren har (Silverman, 2014, s. 91). For det første kan miljøet hvor fenomenet undersøkes, påvirke validiteten. Jeg intervjuet informanter på en skole i nærheten av der jeg bor, og på denne måten kunne min underliggende kunnskap om denne skolens eksisterende praksis påvirke selve intervjuprosessen. Dette kunne være positivt i den forstand at jeg kjente meg

igjen i noe av det informantene beskrev, og fikk av den grunn en større forståelse rundt fenomenet jeg undersøkte. På en annen side, kunne dette hindre meg i å se nyanser i den oppfattelsen jeg hadde rundt skolens virksomhet (Thagaard, 2009, s. 203). På samme måte som miljø og omgivelser kan påvirke validitet kan også relasjoner til informantene ha innvirkning. For eksempel hadde jeg kjennskap til informantene på den ene skolen fra før. Dette var hensyn som måtte tas i betraktning da jeg stilte spørsmål, tolket og analyserte funnene, slik at mine subjektive meninger om skolens praksis ikke påvirket resultatene (Thagaard, 2009, s. 203).

Begrepsvaliditet omhandler relasjonen mellom fenomenet som ble undersøkt og de konkrete dataene jeg fikk gjennom intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det kan beskrives som et slags målingsfenomen, hvor man undersøker om det er samsvar mellom fenomenet og resultatene. De dataene man samler inn bør være gode representasjoner av fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Sett i lys av min studie valgte jeg å utforme intervjuguiden slik at jeg fikk dekket fenomenene jeg skulle undersøke, altså lærersamarbeid og profesjonell utvikling. Det er nå blitt redegjort for tolkning av data og videre er begrepet reliabilitet beskrevet.

#### 5.3.4 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Gir undersøkelsen uttrykk for troverdighet? På lik linje med validitet er det nødvendig å redegjøre godt for hvordan dataene er blitt utviklet gjennom prosessen (Thagaard, 2009, ss. 198-199). Et utgangspunkt for reliabilitet er at en annen forsker skal kunne komme fram til samme resultat. Det at to forskere kommer frem til nærmest samme observasjoner og resultater, er så å si umulig. I en kompleks virkelighet ville en annen forsker få et annet resultat til tross for at det teoretiske bakteppet hadde vært likeverdig (Fangen, 2004, ss. 250-251). Forholdet mellom forsker og informant kan også påvirke reliabiliteten (Thagaard, 2009, ss. 198-199). Er informasjonen åpen og ærlig eller holder informanten igjen på informasjon? I likhet med validitet, var det nødvendig at jeg som forsker viste reliabilitet gjennom å beskrive analysen så detaljert som mulig. Det skulle være gjennomsiktighet også her (Silverman, 2014, s. 84). I transkripsjonen av intervjuene lyttet jeg til opptakene flere ganger, slik at jeg med sikkerhet fikk med meg alt informantene uttrykte. Dette ble gjort for å sikre at det var

reliabelt. Men, et for sterkt fokus på reliabilitet kan hindre kreativ tenking og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Begrepet generalisering kan knyttes til materialets pålitelighet, og dette er presentert nedenfor.

### 5.3.5 Generalisering

Generalisering er et begrep som kan knyttes til overføring. Altså, i hvilken grad enkelttilfeller kan overføres til for eksempel andre, allmenne situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Overføring kan kobles opp mot gjenkjennelse. Personer som har erfaringer med fenomenet som studeres, kan kjenne seg igjen i tolkningene rundt fenomenet (Thagaard, 2009, ss. 209-210). Mine funn kunne generaliseres fordi fenomenet jeg undersøkte omfattet så og si alle lærere ved ulike skoler. Lærere på andre skoler kunne mest sannsynlig ha kjent seg igjen i hvordan for eksempel et lærersamarbeid fungerer og hvordan uenighet i kollegiet praktiseres. Det som derimot kunne være mer utfordrende å generalisere, var hvordan samarbeid og praksis utføres på ulike skoler, da dette er noe som bestemmes individuelt på skolene i regi av skolens ledelse. På en annen side kunne ikke mine funn generaliseres, fordi jeg for det første gjennomførte intervjuer med få informanter. For det andre kunne informantenes meninger og perspektiv være ulike andre læreres meninger eller synspunkter. Men, fenomenet jeg undersøkte kunne være gjenkjennelig for andre lærere i og med at lærere har samme erfaringsbakgrunn. Å ende opp med to like resultat ved å gjenta samme datainnsamling to ganger kan som nevnt tidligere, være utfordrende. Ulike faktorer som for eksempel miljø, kan også påvirke resultatet (Fangen, 2004, s. 256). Kanskje informantene hadde endret svarene sine i et intervju med en annen forsker? Det er nå redegjort for ulike aspekt rundt forskningsetikk der ulike hensyn tas i betrakning for å bevare informantenes anonymitet. I neste delkapittel er det redegjort for fremgangsmåten i analysen av datamaterialet.

## 5.4 Analyse

Det ble foretatt en tematisk analyse for å undersøke datamaterialet og sammenligne informantenes meninger og utsagn. Grunnen til at valget falt på en tematisk analyse var fordi metoden er systematisk, samtidig som at man kan gjøre en god analyse mens man ennå er i en

læringsfase da det gjelder kvalitativ metode (Braun & Clarke, 2012, s. 58). Denne metoden passet fint for meg som ikke har så mye erfaring da det gjelder kvalitativ metode.

Tematisk analyse er en metode der man analyserer og identifiserer ulike mønstre fra datainnsamlingen, med et fokus rettet mot mening i datamaterialet (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Mening kan knyttes til hermeneutikk, som nevnt tidligere. Fokuset var rettet mot å fortolke informantenes utsagn ved å fokusere på meningsinnholdet (Thagaard, 2009, s. 39). Videre kan mønstrene i intervjuene deles inn i temaer og de kan deretter sammenlignes (Braun & Clarke, 2012, ss. 57-58). En slik analyse ga rom for å undersøke hvordan informantene opplevde og erfarte fenomenene som skulle undersøkes (Silverman, 2014, s. 213). Altså, fenomenene lærersamarbeid og profesjonell utvikling. Det kreves ikke at man følger stegene kronologisk, men man kan velge å følge stegene slik man selv ønsker (Braun & Clarke, 2012, ss. 93-94). Dette kan knyttes opp mot en hermeneutisk prosess der koder og temaer revideres og endres underveis i prosessen. På denne måten veksler man mellom de ulike stegene i analysen. Nedenfor er det presentert en oversikt over stegene i analysen, der det samtidig er gitt en konkret beskrivelse av hvordan jeg gikk fram i analysen ved hjelp av de ulike stegene.

Den tematiske analysen ble gjennomført i seks steg. Første steg var å lytte til intervjuene å gjennomgå dem flere ganger. For å kunne utvikle en større forståelse av datamaterialet var det nødvendig å foreta en transkripsjon av materialet. Jeg transkriberte ved hjelp av en transkripsjonsmal utformet av David Silverman (2006). Transkripsjonsmal ligger vedlagt (se vedlegg). Dette var et forarbeid til koding og tematisering. Transkripsjon er en kompleks prosess, samtidig som at det ikke finnes noen formelle krav til hvordan man skal gå frem for å utføre transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Som forsker står man selv fritt til å velge hva transkripsjonen skal inneholde. Enten kan man transkribere ordrett og tilføye pauser, gjentakelser og lyder, eller så kan man velge en mer formell, skriftlig stil å utelukke pauser og lyder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg lyttet gjennom alle intervjuene for så å transkribere dem ordrett. Dette gjorde det lettere for meg å plukke ut det mest essensielle da jeg senere skulle kode materialet. I transkripsjonen valgte jeg å ta med tenkepauser. Sekundene der informantene tok en pause for å tenke ble uttrykt med følgende tegn: «(1)» eller «(2)». Disse tegnene viste hvor mange sekunder pause informantene hadde. I tillegg valgte jeg å transkribere lyder som for eksempel latter. Disse lydene ble uttrykt slik: «hehe». Disse anså jeg som stemningsskapende. Såkalte visuelle ledetråder, kan gi et visuelt innblikk i

stemningen gjennom intervjuet (Tjora, 2017, s. 175). Etter å ha transkribert følte jeg å ha utviklet en større forståelse av datamaterialet. Ved å sjekke det transkriberte materialet opp mot lydfilene, forsikret jeg meg om at jeg ikke hadde utelatt viktig informasjon (Braun & Clarke, 2012, ss. 57-58). Etter å ha foretatt en transkripsjon av alle intervjuene ble det enklere for meg å finne de relevante utsagnene for min oppgave.

Steg nummer to er koding, et viktig steg i analyseprosessen. Koder kan man se på som det meningsbærende innholdet i datamaterialet og de er relevante for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2012, ss. 61-62). Viktige utsagn fra intervjuene ble samlet i koder og formålet med kodingen var å finne meningsbærende element i datamaterialet. Koding kan knyttes opp mot en hermeneutisk sirkelbevegelse, der jeg beveget meg mellom transkripsjonens helhet og deler av det transkriberte materialet (Thomassen, 2006, s. 91). Jeg plukket ut meningsbærende element som var relevante for min problemstilling og sorterte kodene ved hjelp av farger (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 173). Som nevnt ovenfor, så jeg først på fenomenene lærersamarbeid og profesjonell utvikling. I transkripsjonene brukte jeg én farge der informantene snakket om *lærersamarbeid* og én annen farge der informantene snakket om *profesjonell utvikling*. Dette var de første kodene jeg forholdt meg til. Dette kan omtales som deduktive koder, fordi jeg visste hva jeg skulle se etter og hvor jeg skulle plassere kodene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 47).

Det tredje steget i analyseprosessen går ut på å endre koder til temaer (Braun & Clarke, 2012, s. 63). Jeg tok utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål for å finne potensielle temaer. Med utgangspunkt i intervjuguiden, erstattet jeg de to innledende kodene med nye temaer. Det er fullt mulig å fjerne og legge til koder eller temaer underveis i prosessen (Braun & Clarke, 2012, ss. 61-63). Først ble koden lærersamarbeid delt inn i to nye temaer. I intervjuguiden lå fokuset rettet mot *når* og *hvordan* samarbeidet foregikk og *hva* samarbeidet gikk ut på. De nye temaene ble da *arenaer for lærersamarbeid* og *innhold i lærersamarbeidet*. Disse temaene fikk hver sin farge. Dette kan omtales induktive koder fordi jeg oppdaget noe nytt som kunne føres inn under koden lærersamarbeid (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 47). Koden der informantene snakket om profesjonell utvikling ble endret til temaet *individuell læring og utvikling*, som også fikk egen farge. Jeg endte altså til slutt opp med tre temaer, nemlig arenaer for lærersamarbeid, innhold i lærersamarbeidet og individuell læring og utvikling. Videre, tok jeg først utgangspunkt i temaet arenaer for lærersamarbeid, hvor



fokuset lå på når og hvordan samarbeidet foregikk. Etter å ha gått gjennom de transkriberte intervjuene kom det frem tre undertemaer. Disse undertemaene var *fellestid, teammøter og uformelle samarbeidsarenaer*. Innenfor temaet jeg kalte innhold i lærersamarbeidet, videreførte jeg undertemaene fra temaet arenaer for lærersamarbeid, men fokuset her var rettet mot hva samarbeidet gikk ut på. Jeg slo sammen fellestid og teammøter og endte opp med to undertemaer, nemlig *innhold i fellestid og teammøter og uformelle samarbeidsarenaer- innhold i samtalene*. Undertemaet innhold i fellestid og teammøter delte jeg igjen inn i tre, nemlig *Fagfornyelsen, eksterne ressurser i samarbeidet og forskningsbasert kunnskap*. Innenfor temaet jeg kalte individuell læring og utvikling, fant jeg to undertemaer. Disse undertemaene var *refleksjon og uenighet*.

Det fjerde steget i prosessen omhandlet å gjennomgå temaene jeg fant, for å undersøke om temaene var relevante med tanke på forskningsspørsmålene. I tillegg bør de utvalgte temaene gi en pekepinn på hva som kan inkluderes og hva som bør ekskluderes innenfor temaene (Braun & Clarke, 2012, s. 65). Sett i lys av temaene jeg fant, harmonerte disse med problemstilling og forskningsspørsmål. Det femte steget i prosessen var å definere temaene jeg hadde funnet. Etter å ha gjennomgått temaene i steg fire og gjennomgått forskningsspørsmålene og transkripsjonene enda en gang, valgte jeg å lage et nytt tema, *samarbeidskultur*. Innenfor dette temaet delte jeg inn i undertemaene *medbestemmelse og erfaringer og praktiske tips*. Jeg hadde da funnet fire temaer totalt, nemlig arenaer for lærersamarbeid, innhold i lærersamarbeidet, individuell læring og utvikling og samarbeidskultur. Det å finne temaer som har et enestående fokus som ikke overlapper hverandre og som i tillegg kan gi svar på forskningsspørsmålene, anses som gode temaer (Braun & Clarke, 2012, ss. 66-67). Da det gjaldt temaet arenaer for lærersamarbeid, fant jeg undertemaer som informerte om ulike møtevirksomheter, både formelt og uformelt. Temaet innhold i lærersamarbeidet ga innblikk i hva de ulike møtevirksomhetene kunne inneholde. Temaet individuell læring og utvikling inneholdt to undertemaer som sentralt for læreres læring og utvikling. Temaet samarbeidskultur tok for seg hvordan samarbeid kunne påvirke en lærers læring og utvikling. Dette er eksempler på at temaene hadde et enestående fokus. Det siste steget i analysen gikk ut på å presentere funn fra temaene og undertemaene jeg fant. Formålet med en slik presentasjon er å gi et innblikk i dataene basert på analysen (Braun & Clarke, 2012, s. 69). Med utgangspunkt i temaene og undertemaene jeg fant, er det i neste kapittel presentert funn fra datamaterialet.

## 6 Resultat

Gjennom temaanalysen kom jeg altså frem til fire temaer, nemlig arenaer for lærersamarbeid, innhold i lærersamarbeidet, individuell læring og utvikling og samarbeidskultur. I dette kapitlet er funn fra de ulike temaene presentert. Under hvert av de fire temaene er også undertemaene presentert, slik det ble redegjort for i analysedelen. Formålet var altså å undersøke hvordan informantene kunne oppleve profesjonell utvikling gjennom et lærersamarbeid. Små tekstutdrag fra de ulike intervjuene har hjulpet til å underbygge og belyse funnene. Første tema som er beskrevet, er arenaer for lærersamarbeid.

### 6.1 Arenaer for lærersamarbeid

Alle informantene deltok på ulike former for samarbeid i løpet av en uke. De beskrev både de timeplanfestede og de mer uformelle møtene. De timeplanfestede møtene var avsatt på visse tidspunkt og nedenfor er det gjort rede for når og hvordan. Innenfor dette temaet er også undertemaene fellestid, teammøter og uformelt samarbeid presentert.

Informant 1 og 2 arbeidet på samme skole og fortalte at det ble avsatt tid til formelt samarbeid hver mandag og tirsdag. Informant 3 fortalte at det var avsatt tid til teammøte og fellestid en gang i uka. Informant 4 deltok på flere samarbeidsmøter ved siden av den fastsatte fellestiden. Skolen benyttet seg blant annet av samarbeid på trinn og samarbeid i fagseksjoner.

#### 6.1.1 Fellestid

Informantene kalte fellestiden for PU- tid, altså pedagogisk utviklingstid. Her deltok alle lærere, samt skolens ledelse. Dette var fastsatte møter som ble gjennomført en gang i uka. Informant 1 og 2 nevnte at PU- tiden på deres skole var rettet mot pedagogisk utvikling der rektor og ledelsen styrte møtene, men i tillegg sto lærerne fritt til å komme med innspill og ønsker for hva fellestiden kunne inneholde.

Informant 1: Ja, altså på tirsdagene er det PU- tid. Da er det ledelsen som på en måte styrer møtene, men (1) vi lærerne får jo lov til å komme med ønsker om hva vi vil jobbe med.

Informant 2: Det er jo tirsdagene som alle er samla og det er viktig at alle lærerne er til stede. Det er satt opp en plan i medbestemmelse med jeg som tillitsvalgt i Utdanningsforbundet sammen med ledelsen, og vi prøver å ta hensyn til ønsker og så videre.

Informant 3 fortalte at det i fellestiden var ledelsen som styrte innholdet. På grunn av samfunnssituasjonen, hadde de det siste året benyttet Zoom for å gjennomføre fellestiden. Videre fortalte informant 4 at alle lærerne på skolen var samlet i fellestiden og ledelsen styrte møtene. Det var avsatt tid til fellestid hver tirsdag.

### 6.1.2 Teammøter

Teammøter ble gjennomført en gang i uka hos alle informantene. På skolen hvor informant 1 og 2 arbeidet var dette møter som alle på huset hadde mulighet til å delta på. På grunn av små forhold var også SFO- leder tilstede. Sakslister ble utarbeidet av tillitsvalgt, teamleder og ledelsen. I tillegg til å organisere det praktiske arbeidet ble det også avsatt tid til det mer pedagogiske samarbeidet. Informant 3 fortalte at deres teammøter var delt inn i hvert enkelt trinn på skolen og samarbeid i team var noe av det som ble prioritert høyest. Teammøtene ble gjennomført på morgningen før skolen startet, noe som var ulikt organiseringen på skolene hos de andre informantene. Her kunne de planlegge undervisning, sette opp en oversikt over hva trinnet skulle gjennom i løpet av uka eller diskutere regler og rutiner. Det var avsatt tid til disse møtene fast en morgen hver uke.

Informant 3: Vi samarbeider mest i team og innad på teamet. Hos oss så er det teamleder som styrer møtene. Når vi deltar i større prosjekt, så setter vi av teammøter og mer tid til dette.

Informant 4 opplyste om at teammøtene gikk med til samarbeid på trinn, men også gjennom noe som ble kalt «smålag». Innad i «smålaget» samarbeidet to kontaktlærere om to parallellklasser. Da det var trinntid samarbeidet alle kontaktlærerne sammen på trinnet. Det var fastsatt en time til de to ulike møtevirksomhetene i løpet av uka. Da det var trinntid, ble møtene styrt av trinnleder i samarbeid med en undervisningsinspektør. I tillegg til «smålag»

og trinntid, deltok informanten på møter der lærerne samarbeidet i fagseksjoner, som for eksempel norskseksjonen. Lærerne ble plassert i seksjoner etter hvilke fag de hadde. Dette samarbeidet ble det avsatt en time til i løpet av uka. Dersom det var behov, var undervisningsinspektøren med på disse møtene også. Teamsamarbeid på denne skolen skjedde altså både på trinnet, «smålaget» og i fagseksjoner.

### 6.1.3 Uformelle samarbeidsarenaer

I tillegg til de fastsatte samarbeidsmøtene deltok lærerne i uformelt samarbeid. Det kunne være samarbeid som foregikk mellom lærere på arbeidsrommet eller samarbeid rundt organisering av fag. I forbindelse med den nye læreplanen følte informant 1 det var en lav terskel med å få hjelp fra kollegaene til å forstå innholdet. Hun tok med seg gode tips og råd fra kollegaene sine. Det hvilte også mye ansvar rundt det å være kontaktlærer. En god ledelse og støttende kolleger som støttet valgene hun tok, var viktig. Informant 2 fortalte at det uformelle samarbeidet kunne gjelde samarbeid om fag eller om en klasse. Det hendte at lærerne delte seg i mindre grupper der lærerne på småtrinnet samarbeidet og lærerne på mellomtrinnet samarbeidet. Da det ikke var så mange tilstede mente informanten det var lettere å bli en del av samarbeidet og å samarbeide sammen. Informant 3 fortalte at det var utfordrende å få til uformelt samarbeid på grunn av samfunnssituasjonen vi befinner oss i. Lærerne pleide å sitte på lærerværelset hvor veien til hverandre var kort. Nå for tiden satt de i kohorter eller hadde hjemmeskole og brukte mye tid på digitale arenaer dersom de skulle nå hverandre. I tillegg var informanten praksisveileder og hadde nylig hatt studenter i praksis. Studentene hadde interessante og meningsfulle samtaler som informanten anså som betydningsfullt. Funnene ovenfor har vist en variasjon i møtevirksomhetene på de ulike skolene. I neste delkapittel er funn omkring innholdet i de ulike møtevirksomhetene beskrevet.

## 6.2 Innhold i lærersamarbeidet

Det var ulikt hvordan skolene benyttet fellestid, teammøter og uformelle samarbeidsarenaer, men felles for alle skolene var at innholdet i lærersamarbeidet var påvirket av implementering av den nye læreplanen. To av skolene fikk veiledning fra en høgskole som samarbeidende

institusjon. I tillegg beskrev tre av informantene hvordan forskningsbasert kunnskap ble benyttet i fellestiden. Nedenfor er det redegjort for hva innholdet i de ulike møtevirksomhetene var. Undertemaet innhold i fellestid og teammøter er delt inn i Fagfornyelsen, eksterne ressurser i samarbeidet og forskningsbasert kunnskap. I undertemaet uformelle samarbeidsarenaer er det redegjort for innholdet i disse samtalen.

### 6.2.1 Innhold i fellestid og teammøter

Da det gjaldt fellestid, fortalte informant 1 og 4 at denne tiden gikk med til organisert arbeid styrt av ledelsen. Informant 1 fortalte at tillitsvalgt i Utdanningsforbundet, teamleder og rektor satt opp en agenda med ønsker for et kvart år av gangen, der krav fra skoleeier og ønsker fra lærerne ble diskutert. Da de hadde møter med rektor satt de opp en agenda for et kvart år av gangen der rektors ønsker og krav fra skoleeier ble gitt, samtidig som at lærerne kom med sine ønsker. Det var en god blanding av hva rektor, skoleeier og lærerne ønsket. Det å være en liten skole med mange drevne og rutinerne folk, gjorde det enklere å få avsatt tid til egne ønsker. En god dialog med en lydhør rektor gjorde samarbeidet enklere. Selv om skolen hadde en felles plan de skulle følge, var rektor åpen for at lærerne kunne komme med innspill dersom noe hastet. Informant 3 påpekte som nevnt tidligere, at skolen noen ganger pleide å delta i større prosjekt. Lærerne benyttet for det meste teammøter for å utføre arbeidet, enten før skolen eller at de noen dager satt litt lengre for å planlegge. I slutfasen av prosjektene brukte de gjerne fellestiden på gjennomgang og refleksjon. I og med at informant 4 arbeidet på en storskole ble PU- tiden brukt til et nært samarbeid med en høgskole, der veiledning og kursing sto sentralt. Dette var i tillegg til å arbeide med Fagfornyelsen, noe de også brukt mye tid på. I tillegg var det et stort fokus på relasjonsbygging i fellestiden. Informanten snakket også om hvordan lærerne på skolen fikk tilbud om å delta på ulike kurs og opplæring.

Informant 4: Det er god delingskultur. Hvis jeg lager et opplegg så låner de andre det hvis de vil. Vi har egne «banker» for ulike fag, hvor det ligger masse opplegg. Har du et opplegg som har funka godt, så legger du det inn der så kan andre bruke det.

Lærerne ved skolen fikk en gang kurs i hvordan de kunne samarbeide på tvers av fagene å dele gode opplegg med hverandre.

Da det gjaldt teammøter, fortalte både informant 1, 3 og 4 at denne tiden stort sett gikk med til planlegging og organisering. Informant 1 nevnte at møtene stort sett gikk med til å diskutere praktiske løsninger og organisering, samt ulike saker de ansatte hadde på hjertet. Diskusjon av praktiske løsninger kunne være alt fra timeplaner til hvor skolen skulle sette inn vikarer dersom det var behov for det.

Informant 1: Jeg føler ikke det går med for mye tid til praktisk organisering, i og med at vi er en såpass liten skole. Det er veldig oversiktlig. I tillegg er det åpent for å ta opp saker å komme med ting til sakslista. Det kan være alt fra ting man står i, ting man lurer på, til for eksempel regler da. Så det er alt fra praktiske småting til det mer pedagogiske.

Informant 3 opplyste om at samarbeidet stort sett dreide seg om rammer, struktur, arbeidsplaner og opplegg. De siste årene hadde teamet blitt flinkere til å fordele ansvar seg imellom om hvem som skulle lage hvilke opplegg. Noen hadde for eksempel hovedansvar for norsk og noen for matte. De samlet alle oppleggene i en bank der lærerne kunne hente ut det nødvendige å bruke det på sin måte. I teamtiden ble det også lagt til rette for å ta opp viktige saker dersom noen hadde noe på hjertet. Dersom noen hadde saker som var ønskelig å ta opp skulle dette gå gjennom teamlederen. Dersom det var saker man virkelig brant for så ble det avsatt tid til å gå gjennom det. Det var ikke nødvendigvis slik at det ble avsatt tid samme dag saken kom opp, men så fort som mulig ved neste anledning. Informant 4 fortalte om da «smålaget» hadde møter. Det var ingen spesifikke som styrte møtene, men lærerne fikk en liste med punkter fra ledelsen som skulle gjennomgås. Dersom det var spesielle ting som skulle tas opp i «smålaget» var undervisningsinspektøren også med på disse møtene. For eksempel samarbeidet lærerne på «smålaget» om organisatoriske ting som å føre anmerkninger eller planlegge aktivitetsdager.

#### 6.2.1.1 Fagfornyelsen

Sentralt hos alle informantene lå fokuset på den nye læreplanen. Et sterkt fokus knyttet til implementering av Fagfornyelsen hadde innvirkning på informantenes kunnskaper og kompetanse. Gjennomgående hos tre av informantene ble det lagt mest vekt på samarbeids- og refleksjonsoppgaver som kunne føre til utvikling av praksis eller individuell læring. Den

fjerde informanten påpekte at lærerne ved skolen valgte en litt annen vinkling ved implementering av læreplanen, nemlig et tverrfaglig elevprosjekt som er nærmere beskrevet senere. Informant 1, 2 og 3 nevnte at mye av fjoråret gikk med til å arbeide med Fagfornyelsen. Informant 3 fortalte at fellestiden det siste året var rettet mot agendaer og innhold fra den nye læreplanen. Lærerne på skolen begynte å se på læreplanen i god tid før sommeren. De øvde seg og brukte mye av fellestiden på å sette seg inn i den. Ledelsen hadde en klar tanke på hva som skulle gjennomgås blant annet i fellestiden. I likhet med informant 3 påpekte også informant 1 at Fagfornyelsen var i fokus på deres skole.

Informant 1: I fellestiden bruker vi noen ganger kanskje halve tiden på den. At det er en time hver gang. Sette opp nye felt og fagområder. Jeg føler man får bryna seg faglig, og alle som jobber hos oss er godt utdanna, som har veldig engasjement for skole. Så man føler man deltar i både faglig og pedagogisk arbeid.

Det ble blant annet benyttet ressurser fra Udir sine nettsider der det lå refleksjonsoppgaver tilgjengelig. Informant 2 mente arbeidet rundt Fagfornyelsen fungerte greit, og det var mye som var gjennomtenkt og matnyttig både med tanke på individuell utvikling og skoleutvikling generelt.

Informant 2: Jo altså, nå i det siste har vi blitt introdusert for Udir og det samarbeidsopplegget der. Så det er det som er mest aktuelt. Jeg føler at det fungerer og det er ålreit å bruke det. Vi har pusha litt på å bruke det, men det er litt uvant.

Informant 3: Vi har gjerne brukt Udir sine sider. Der ligger det planleggingsverktøy og ulike ressurser. Og ledelsen har gjerne en tanke om hva som skal gjennomgås. Jeg føler det fungerer bra.

Som nevnt tidligere, hadde lærerne ved skolen hos informant 1 og 2 mulighet til å komme med innspill og ønsker i fellestiden. Men, samtidig påpekte informant 1 nødvendigheten med at rektor holdt styr på at lærerne kom seg gjennom temaer forbundet med Fagfornyelsen. Informant 4 fortalte at lærerne hadde jobba med Fagfornyelsen i tre år, der fokuset lå på det tverrfaglige. Lærerne på skolen kalte det tverrfaglige arbeidet for «prosjekt».

Informant 4: Over to uker skal elevene jobbe i en fast gruppe, hvor de får en tverrfaglig oppgave hvor de skal fordype seg i et tema og en problemstilling. Dette er fordi vi har et fokus rettet mot dybdelæring. Nå hadde vi livsmestring denne perioden, og da var det mange som valgte å gå sammen i gruppa og de planlagte en overnattingstur, nettopp for å se hvordan dette kunne påvirke den psykiske helsa.

Hensikten med «prosjektet» var at elevene skulle arbeide sammen i en fast gruppe over to uker. Elevene kunne selv velge hvilket fag de ville ha vurdering i, i og med at oppgaven var vid og stor. Lærerne brukte teammøtene og trinntiden til å evaluere dette prosjektet.

#### 6.2.1.2 Eksterne ressurser i samarbeidet

To av skolene samarbeidet eksternt med en høgskole. På den ene skolen var fokuset rettet mot veiledning på utvalgte utviklingsområder de ansatte på skolen hadde lyst til å jobbe ekstra med. Informant 1 og 2 kunne informere om at høgskolen var inne som en ressurs for kommunen. Høgskolen hadde et samarbeid med ulike skoler innenfor samme kommune.

Informant 1: Vi bruker litt tid på veiledning fra høgskolenivå. De er inne som en ressurs for kommunen, på hver skole. De som jobber på skolen finner utviklingsområder som de har lyst til å jobbe med, sammen med høgskolen. Og da bruker vi litt tid på det også. For da får vi lekser og ting vi må tenke over til neste gang.

Informant 4 nevnte at samarbeid med en utvalgt høgskole fungerte fint. I fellestiden ble det brukt mye tid på veiledning og kursing om blant annet hvordan stille gode og reflekterende spørsmål. Lærerne fikk opplæring i ulike teknikker og fikk tips de kunne ta med seg inn i klasserommet. På denne måten fikk lærerne trent seg i å stille «de gode spørsmålene», samtidig som at elevene ble trent til å reflektere rundt spørsmål og svar. Da det gjaldt teammøter gikk samarbeidet med høgskolen ut på å se hvordan skolen brukte «prosjektet» i samsvar med prinsipp og retningslinjer i Fagfornyelsen. De undersøkte hvorvidt «prosjektet» var lagt til rette for god tverrfaglig utdypning.



Informant 4: Det er stort fokus på tverrfaglighet og et fokus på at elevene kan velge hva de vil fordype seg i. Det er viktig å lære elevene at oppgaven skal ha et visst omfang. Men, det bunner jo i hvordan vi lærerne kan bruke prosjektet for å få til dette som står i Fagfornyelsen.

Lærerne var i en startfase av prosjektet og elevene ved skolen var dette året forsøkskaniner da det gjaldt «prosjektet».

### 6.2.1.3 Forskningsbasert kunnskap

Mye av det pedagogiske arbeidet informantene fortalte om, kunne knyttes til forskningsbasert kunnskap. Det ble for eksempel benyttet forskningsbaserte artikler i utviklingsarbeidet. Det ble avsatt tid i fellestiden til å sette seg ordentlig inn i ulike artikler, samtidig som at lærerne fikk lekser i å reflektere rundt de de hadde lest. Forskningsbasert kunnskap kunne gi et nyanserende blikk på egen praksis. Å knytte kunnskap fra egne erfaringer til kunnskaper fra forskning, så de på som relevant for egen utvikling. Informant 1 og 2 fortalte at dersom en ansatt fant en ny, spennende artikkel om lesing, skriving eller relasjoner så brukte de noe av fellestiden på denne. En god artikkel kunne gjennomgås av lærerne i fellestiden, først hver for seg og deretter ble det avsatt tid til diskusjon.

Informant 2: Vi får i hjemmelektse å lese, også tar vi det opp til diskusjon og prater rundt artikkelen vi har funnet. Det fungerer bra. Enten finner lærerne noe eller så finner ledelsen noe, også prater vi om det. Det kan både være fagrelatert, organisatorisk eller relasjonsrelatert.

Selv om det ikke var fastsatt forskningsbasert innhold på agendaen i fellestid eller teammøter, uttrykte informantene at innholdet var av interesse rundt utvikling av egen praksis. Slik forskning kunne være inspirasjon hentet fra for eksempel kurs, sosiale medier eller prosjekt fra andre skoler. Dette var et godt alternativ til å holde seg oppdatert på nyere forskning. Mulighet for å diskutere forskning og metoder på fellesmøter, ga en viss pekepinn på hvorvidt lærerne holdt seg oppdaterte på egen praksis. Informant 3 nevnte at skolen for eksempel brukte opplegg fra Skrivestien etter påmelding i regi av skolens ledelse. Dette var for å rette et fokus mot kompetanseutvikling og ferdigheter i skriving hos elevene. Kartleggingen rundt

hvor de sto og hvilke mål de skulle sette seg, var helt sentralt skulle prosjektet ha noen effekt. Etter endt prosjekt foretok lærerne ofte refleksjonssamlinger i etterkant.

Informant 3: Vi har sett på forskning og hatt refleksjonssamling etterpå. Vi har gjerne hatt i lekse å se på en artikkel (1) og gjort oss opp noen tanker rundt det da.

Samtidig påpekte informant 3 at ledelsen på skolen ikke var opptatt med å kaste seg på prosjekt eller forskning bare for å gjøre det.

Informant 3: Vi er kritiske til hva vi blir med på. Det er ikke (1) sånn at vi er med bare for å bli med. Da vi blir med, så har vi en klar plan på hvorfor vi deltar.

Rektor stilte seg kritisk til hva de ble med på og ikke, for det var ikke alt som nødvendigvis hadde effekt forskningsmessig.

### 6.2.2 Uformelle samarbeidsarenaer- innhold i samtale

Det å være samlet på et arbeidsrom gjorde veien for uformelt samarbeid kortere og informantene anså slikt samarbeid som positivt. De spontane samtale kunne være en positiv del av hverdagen. Rommet for å ta opp saker der og da, åpnet opp for verdifull refleksjon. Slike samtaler kunne omhandle konkrete situasjoner om noe som kunne være utfordrende å diskutere i de fastsatte møtetidene. Informant 1 påpekte at slike samtaler ofte gjaldt lekser eller hvordan å løse enkelte hverdagsproblemer. Å lufte tanker med kolleger å bli enige om hvordan man skulle løse småting, gjorde hverdagen litt enklere.

Informant 1: For eksempel kan man snakke om elevsituasjoner, som ikke nødvendigvis trenger å angå hele teamet eller alle lærerne. Det er en fin delingskultur der man kan ta opp ting som man føler fungerer og ting som ikke fungerer i det hele tatt.

I forbindelse med Fagfornyelsen påpekte informanten at det var en lav terskel for å dele ting med hverandre. Både ting som funket, men også ting som kunne gjøres bedre eller om det gjaldt ting som ikke funket i det hele tatt. I tillegg var det viktig for informanten at det var en

lav terskel for å ta diskusjoner rundt utfordringene ved å være kontaktlærer. Det kunne være alt fra hvordan tilrettelegge for enkeltelever eller hvordan man skulle håndtere uforutsette elevsituasjoner. Det å samarbeide på lærerværelset med en annen kollega, anså informant 2 som viktig for egen utvikling. Å samarbeide om et fag eller en klasse førte til at informanten hentet mange gode råd gjennom å dele praktiske tips da det for eksempel gjaldt varierte undervisningsopplegg.

Informant 2: Jeg vil jo si (2) smarte måter å lære bort ting på. Utnyttelse av læringsstrategier.

Informant 3 fortalte om at lærerne til vanlig forsøkte å sette av tid til observasjon lærerne imellom. Det å snakke om å teste nye ting, var viktig. Ikke bare med tanke på fag, men også da det gjaldt klasseledelse. Å være praksisveileder førte til gode diskusjoner innad i praksisgruppen. Informanten fortalte at hun gjennom praksisgruppen fikk andre synspunkt gjennom erfaring- og kunnskapsdeling.

Informant 3: Man blir inspirert og det (1) påvirker meg i stor grad. Mer enn at man sitter alene og leser.

Å være en del av et godt lærersamarbeid kan bidra til læring og utvikling hos den enkelte lærer. Nedenfor er det presentert funn knyttet til lærernes læring og utvikling.

### 6.3 Individuell læring og utvikling

Informantene hadde tanker om hvordan et lærersamarbeid kunne påvirke deres læring og utvikling. Informantene mente at refleksjon gjennom de ulike samarbeidsformene kunne bidra til utvikling. Det var også interessant å høre hvordan uenighet innad i et lærersamarbeid kunne føre til utvikling hos informantene. Nedenfor er det redegjort for ulike funn knyttet opp mot individuell utvikling og læring gjennom et lærersamarbeid, basert på informantenes uttalelser og synspunkt. Temaet er blitt delt inn i undertemaene refleksjon og uenighet.

### 6.3.1 Refleksjon

Et interessant funn var hvordan informantene forholdt seg til refleksjon i lærersamarbeidet, særlig i fellestiden. Dette viste seg å være nyttig for å utvikle seg profesjonelt. Det å kunne lufte tanker i et fellesskap og reflektere rundt problemer som oppsto, var viktig for informantene. Det å reflektere sammen og komme frem til best mulig løsning, anså informantene som meningsfylt og lærerikt.

Informant 1: Ja, jeg føler kollegaene mine gjør meg klokere. Ting jeg kanskje ikke har tenkt på og som utfordrer tanker man har, slik at man kan tenke på en litt annen måte. Det sitter mye kloke folk på huset, og alle har forskjellige erfaringer og utdannelser og det er lurt at det er en bredde i utdannelser.

Informant 1 og 2 så veldig positivt på avsatt tid til refleksjon i fellestiden. Refleksjon og erfaringsdeling kunne for eksempel hjelpe lærerne i klasseromssituasjoner. Dette kunne for eksempel gjelde alt ifra opplegg, til relasjoner med elever eller tilrettelegging av undervisning. Fellestiden var organisert slik at lærerne hadde en runde hvor de enten leste noe, eller fortalte om ting de hadde på hjertet. Tanker ble lagt frem og diskusjoner ble satt i gang, enten for hele kollegiet eller i mindre grupper. I tillegg fortalte informant 2 at ønsket om enda mer tid til refleksjon, var tilstede.

Informant 2: Det er kanskje noe man føler man ikke har nok tid til. Jeg synes det skulle vært mer tid til det, men de siste årene har det vært fokus på det. Mer enn tidligere.

Informant 3 mente også at det ble avsatt mindre tid til refleksjon enn ønsket. Dersom det ble avsatt tid, var det gjerne en utfordring rundt at lærerne ikke satt av nok tid til et grundig forarbeid. I forkant av fellestiden ble det bestemt ulike temaer som skulle gjennomgås. Det ble ikke like god kvalitet under fellestiden da enkelte lærere ikke hadde lest artikler eller gjort viktige forberedelser i forkant. Dette reduserte naturligvis muligheten for å reflektere i fellesskap.

Informant 3: Vi har hatt mange fellestider der det er bestemt ulike tema. I forkant av dette skulle vi ha lest en artikkel, men (2) da ikke alle gjør det så blir det ikke like god kvalitet. Dem legger til rette for refleksjon, men mange griper ikke den muligheten.

Informant 4 fortalte om hvordan skolehverdagens dilemmaer skapte refleksjon og diskusjon i fellestiden. Det kunne brukes tid på alt fra småsaker til større saker som skulle bli vedtatt. Gjennom refleksjon følte informanten det var ålreit å høre hvordan kolleger tenkte i gitte situasjoner. Det kunne gjelde ting som var greit å gjøre og ting man ikke burde gjøre, for eksempel i klasseromsituasjoner. Erfaringsdeling var veldig positivt. I slutten av hver fellestid ble det avsatt tid der lærerne kunne dele positive erfaringer med hverandre. Her var det rom for å dele både noe positivt, men også ting som ikke hadde gått like bra. De snakket gjerne om hvorfor ting gikk galt og hvordan de kunne forbedre dette.

### 6.3.2 Uenighet

Uenighet var noe alle informantene kunne bekrefte at var tilstede på arbeidsplassen. Det var ulikt hvordan fenomenet oppsto. Det kunne oppstå uenighet omkring organisering eller uenighet knyttet til undervisningspraksis. To av informantene uttrykte at uenighet ikke nødvendigvis bare var negativt. Uten diskusjon ville man ikke kommet noen vei og det kunne resultere i lite utvikling og læring. Det ble uttrykt at de utviklet seg mye ved å diskutere og være uenige. Informant 1 beskrev arbeidsplassen som en arena hvor det sjelden var store uenigheter, men dersom det var uenighet skyldtes dette småting som for eksempel hvordan lærerne skulle takle en utfordring. Uten diskusjoner ville det fort blitt kjedelig og lærerne hadde opplevd lite utvikling, og dersom det oppsto uenighet mente informant 1 at det var knyttet nysgjerrighet til diskusjonene.

Informant 1: Også tenker jeg det er bra med litt diskusjoner og litt spørsmål rundt hvorfor tenker du det og hva er begrunnelsen. Man er mer nysgjerrig på (2) at her var vi ikke enige nei, og hva er grunnen til det?

I likhet med informant 1 fortalte informant 2 at det sjelden forekom store uenigheter på arbeidsplassen. Det hendte det var uenighet og diskusjoner, for det var ulike meninger om ulike saker. Men, dersom det ikke hadde vært ulike meninger om en sak, så hadde det heller

ikke vært noe å ta tak i. Ledelsen på skolen var opptatt av å finne en løsning, men iblant måtte lærerne være enige om å være uenig. Sett i lys av samfunnssituasjonen vi befinner oss i, opplyste informant 3 om uenighet innad i kollegiet knyttet til organisering av hjemmeskole. Det hendte enkelte ganger at lærerne på teamet ikke ble enige, og dermed sto teamlederen til ansvar om å ta avgjørelser. Det var mange ulike meninger om hvordan skoledagene skulle organiseres gjennom skjermen. På grunn av hjemmeskole opplevde de fleste lærerne et større press og måtte dermed strukturere hverdagen på en annen måte enn vanlig. I fellestiden løste de som regel uenighet ved at enten ledelsen tok avgjørelser eller at flertallet avgjorde.

Informant 3: Hvis det er saker jeg er uenig i å må gi meg, så er jeg ikke illojal.

Hvis jeg gir meg, så gir jeg meg. Da er jeg ferdig med det. Man må jo bare gjøre det beste ut av situasjonen.

Andre ganger mente informant 3 at uenighet kunne føre til at hun sto sterkere i det hun gjorde og det hun sto for. I diskusjoner der det oppsto uenighet, endret ikke informanten nødvendigvis oppfatning, men fikk en større tro på det hun selv mente. Informant 4 kunne også opplyse om uenighet på arbeidsplassen. Han opplevde å være uenig med trinnet om hvordan de skulle arbeide med det tverrfaglige «prosjektet». I tillegg var det uenighet blant skolens ansatte om de skulle møte på jobb eller ikke, med tanke på COVID- 19.

Informant 4: Vi er uenige iblant vi, hehe. Men, vi inngår kompromisser. Vi gjør det sånn, men vi trenger ikke nødvendigvis være enige med hverandre i det. Vi er lojale mot det som blir vedtatt. For eksempel under corona er det egentlig ingen som vil møte på jobb, men vi gjør det jo selv om, hvis ikke går det jo ikke rundt.

Samtidig opplevde han ikke uenighet knyttet til «smålaget» og samarbeidet innad i denne gruppen fungerte veldig bra. Refleksjon og uenighet er to faktorer som kunne føre til utvikling og læring hos informantene. I tillegg kunne også samarbeidskulturen på informantenes arbeidsplass påvirke deres læring og utvikling. I neste delkapittel er informantenes uttalelser om samarbeidskulturen på deres skole beskrevet, samt hvordan det kunne påvirke deres læring og utvikling.

## 6.4 Samarbeidskultur

Å utforske ting sammen med kolleger anså informantene som lærerikt. Alt fra å reflektere rundt forskningsbaserte artikler eller metoder, til å teste ut nye læringsstrategier i klasserommet anså informantene som betydningsfullt for egen utvikling og læring. Et godt samarbeid kunne bidra til økt motivasjon og pågangsmot. Et tett samarbeid og god delingskultur var også viktig. Informantene opplevde samarbeidet på sin arbeidsplass ulikt. Enkelte mente at samarbeidet var bra, og andre mente det kunne vært bedre. En grunn til dette kan ha noe med skolestørrelsen å gjøre. Det å være ansatt på en liten skole, trenger nødvendigvis ikke å bety at det pedagogiske arbeidet er dårligere av den grunn. Sentrale aspekt som gikk igjen hos alle informantene rundt temaet samarbeidskultur, var blant annet medbestemmelse og erfaringer og praktiske tips. Videre er det redegjort for informantenes tanker rundt de to undertemaene.

### 6.4.1 Medbestemmelse

To av informantene kunne meddele at de tidligere hadde fått fem ulike satsningsområder fra kommunen skolen skulle fokusere på. Det ble et år fylt med overflatelæring, fremfor dybdelæring. Istedenfor å fokusere på å oppfylle alle de ulike satsningsområdene, valgte skolen selv ut egne satsningsområder i samarbeid med veiledere fra høgskolen de samarbeidet med.

Informant 1: Det er dybdelæring man vil gjennomføre og høgskolen vi samarbeider med, var helt enig. Det er fint å kunne sette egne satsingsområder på hver enkelt skole i samarbeid med veilederne fra høgskolen. Høgskolen tillater oss til å ha et samarbeid hvor ting man tar opp, er ting som vi på skolen er interessert i selv. At dem ikke skal komme som veiledere å tre sitt prosjekt over hodet på oss. Og da er det litt mer motiverende for oss å jobbe også.

Informant 2: Det har ikke vært så ille nå, men for mange år siden kom det mye nytt som vi følte oss tvunget til å gjøre. Særlig med nye satsningsområder og (1) nye faguttrykk (2) og dybdelæring som nå er viktigere enn tidligere.

Informant 3 opplyste at de nylig hadde byttet ledelse på skolen, og dette var en stor overgang fra tidligere. Den største overgangen var at den nye ledelsen la til rette for at kollegiet fikk lov til å vurdere og styre fellestiden i større grad nå, enn tidligere. De mer erfarne lærerne var negative til en slik omstilling, fordi de var vant til å ha ting som det var før. De nyutdanna var derimot mer positive og åpne for endring der de ansatte sto mer fritt til å kunne velge selv hva for eksempel fellestiden kunne brukes til. Informant 4 følte samarbeidet på arbeidsplassen var bra. Det var generelt god delingskultur på skolen og det var rom for å si sin mening og man ble hørt. Det var rom for å si det man ønsket, noe som ga mulighet til å påvirke hverandre i positiv retning. Informanten påpekte at ikke alle var komfortable med å si sine meninger i plenum i fellestiden. Derfor var det fint å kunne bringe saker inn i fellestiden via trinnlederne. Da det gjaldt møter på «smålaget» var det fler som turte å si sine meninger da det ikke var like mange tilstede. Deltakelsen i «smålaget» så ut til å ha positiv effekt på både informantens motivasjon og pågangsmot.

Informant 4: Jeg ser det når du er på «smålag» hvor det er et bra samarbeid, så gir det mer motivasjon og pågangsmot. Mens andre steder hvor andre har sterke meninger, da trekker jeg meg mer tilbake og sier minst mulig. Jeg gidder ikke bruke noe energi på det.

I tillegg påpekte informantene at det generelt var en god kultur innad i kollegiet for å lytte til hverandre. Det å bli hørt førte til en trygghet hos informantene. Informantene følte samarbeidet bidro til at han kunne stå tryggere i lærerrollen å ha tro på sine meninger og synspunkt. Det var rom for å komme med sine meninger å si ifra i større grad enn hva han hadde opplevd på tidligere arbeidsplasser. Sett i lys av det tverrfaglige «prosjektet» mente informantene det var fint at trinnet hadde en grunntanke om prosjektet og at «smålaget» sto fritt til å justere detaljene i prosjektet. Det var større fokus på medbestemmelse nå enn tidligere, og dette førte til bedre stemning innad i «smålaget». Medbestemmelse og følelsen av å bli hørt, var noe informantene verdsatte høyt. Det å kunne ha mulighet til å velge ut satsningsområder slik som informant 1 og 2, kunne føre til dybdelæring. Informant 4 var opptatt av medbestemmelse som pådriver til økt motivasjon og pågangsmot.

#### 6.4.2 Erfaringer og praktiske tips



Informant 1 påpekte at det å være en del av et samarbeid kunne gi lærdom og utvikling. Å ha en lav terskel for å tilby og få hjelp, kunne være positivt. Iblant kunne det være vanskelig å ta valg alene og derfor var støtte fra kolleger og ledelse, viktig. Diskusjoner rundt praktiske tips og råd, samt idemyldring om hva som funket og ikke, kunne bidra til at lærerne turte å prøve nye ting.

Informant 1: Særlig det med å være kontaktlærer. Det hviler mye ansvar, men det å føle at man har ledelse og kolleger i ryggen på valg man tar, og samtidig har diskusjoner, det er viktig. Jeg tenker at det er viktig at man tør å prøve å tenke nye tanker og at skoleledelsen tillater oss å prøve.

I tillegg ga informanten uttrykk for at hun følte at utenforstående satt inne med fordommer da det gjaldt skolestørrelse.

Informant 1: Mange tror at (2) fordi det er liten skole, at det er, hva skal jeg si, dårligere pedagogisk opplegg og diskusjoner og sånt. Men, det vil jeg jo si at det absolutt ikke er. Og det er mange som tror vi har dårligere faglig miljø. Men, det er jo antakelser.

Informant 1 og 2 fortalte at de opplevde samarbeidet på arbeidsplassen som bra. De påpekte også hvordan gode råd og tips for eksempel kunne tas med inn i klasserommet. I tillegg kunne idemyldring og erfaringsdeling bidra til at de turte å prøve ut nye ting både i klasserommet men også i lærersamarbeidet. Det var et godt og stabilt faglig miljø, hvor delingskulturen sto sterkt. I tillegg var det rom for å dele ting, enten det gjaldt ting lærerne følte fungerte bra eller om det gjaldt ting som ikke fungerte like godt og som måtte endres. Å være et lite personale gjorde samarbeidet enklere. Alle lærerne ved skolen kunne delta i samarbeidet, og det ble lettere å dele informasjon å jobbe sammen om ting. Følelsen av å bli hørt var også noe informant 2 påpekte var enklere på en skole der forholdene var små. Det å ha mulighet til å være innom alle klasser samtidig som at man lærer alle elever å kjenne, kan gjøre lærersamarbeidet mye lettere.

Informant 1: Jeg føler at man får bryna seg faglig, og alle som jobber hos oss er godt utdanna folk som har (1) veldig engasjement for skole. Så man føler man deltar i samarbeid både faglig, pedagogisk og didaktisk.

Informant 2: Jo, jeg synes det er bra jeg. Vi er ikke så mange, men det er jo et samarbeid som alle er med på. Da får alle samme informasjon og kan jobbe med de samme tingene.

Informant 2 fortalte at det var en sterk delingskultur på skolen, og erfaringsdeling var positivt. Særlig erfaringsdeling da det gjaldt undervisningsopplegg. Det var en kultur for å dele praktiske tips for å få nyanserte og varierende undervisningsopplegg.

Lærerne ved skolen var generelt flinke til å dele med lærere som nødvendigvis ikke var like rutinerte. Erfaringsdeling og et godt samarbeid kunne påvirke egen læring og utvikling. Det gjaldt ikke bare erfaringsdeling om undervisningsopplegg, men informant 2 mente også det kunne være god delingskultur i forbindelse med ideer i fellestid og teammøter. Sett i lys av å utvikle en god klasseromspraksis, var det kultur for å dele metoder å lære bort ting på.

Informanten følte et savn da det gjaldt tilbud om eksterne kurs, for han tok med seg mye læring fra disse. Men, gjennom et godt samarbeid kunne dette kompensere for de eksterne kursene og det løste mye av de hverdagslige utfordringene. Ledelsen var opptatt av å legge til rette for diskusjon og refleksjon i fellestid, der det var et fokus rettet mot å få i gang gode og faglige diskusjoner. Det ble som nevnt tidligere brukt både forskningsartikler, samt gode moduler fra for eksempel Udir i lærersamarbeidet. Informant 3 mente påvirkning fra andre kolleger kunne bidra til individuell utvikling og læring. Informanten påpekte at hun stadig var i en prosess og profesjonell utvikling hadde ingen start eller stopp. Informanten tok med seg inspirasjon fra lærersamarbeid inn i klasserommet, og noe hun synes fungerte godt var observasjon fra andre kollegaer.

Informant 3: Å teste ut nye ting. Ikke bare med tanke på fag, men også dette med klasseledelse. Ulike måter å gjøre ting på, (2) for eksempel observasjon mellom lærere.

Utforskende arbeidsmåter som for eksempel observasjon var noe informant 3 kunne ønske seg mer av. Det ble avsatt lite tid til dette. Enkelte ganger kunne det være sunt å slippe noen av de faste rammene og strukturene og hun ønsket at kollegiet var mer åpne for å prøve ut nye ting.

Informant 3: Det å slippe opp på noe av de faste rammene og endre litt struktur er viktig. Skulle ønske flere lærere var mer vågale og turte å gjøre ting. Den beste måten å lære på er å feile.

Videre fortalte informant 3 at samarbeidet ikke var knirkefritt. Informanten påpekte at samarbeidet kunne vært bedre. Informanten oppsummerte startfasen i samarbeidet, slik:

Informant 3: Det er ikke naturlig for alle å dele alt man sitter inne med. Om man samarbeider og prater sammen så blir det med praten. Vi blir enige om å gjøre det på den måten, men det er ikke alle som er villige til å endre seg av den grunn.

Samtidig påpekte informanten at hun lærte mye av å utforske nye ting i samarbeid med andre kolleger. I tillegg mente hun at samarbeid på tvers av team ga mulighet for nye ideer og impulser. Ved å være praksisveileder tok informanten med seg mye erfaringer, kunnskap og inspirasjon fra sine praksisstudenter. Vedkommende lærte i tillegg best gjennom erfaringsdeling og hvordan man kunne løse spesifikke ting i et fellesskap. Observasjon av andre læreres undervisningsøkter og kollegaveiledning, ble sett på som stor lærdom. Dessverre var det avsatt lite tid til dette på skolen.

Det lå naturligvis et stort fokus knyttet til Fagfornyelsen hos de utvalgte informantene. Informant 1 uttalte at arbeidet med den nye læreplanen var tidkrevende. Lærerne fikk prøve ut ulike ting, og rektor var veldig tydelig på at dette var et prosjekt som skulle gå over flere år. Det var ikke forventninger fra ledelsen om at alt skulle gå på skinner etter et halvt år. Godt samarbeid med kolleger, kunne gjøre det lettere å forstå og utforske læreplanen i et fellesskap. Som nevnt tidligere påpekte informant 3 at det det siste året var et fokus rettet mot Fagfornyelsen. I likhet med informant 2, hevdet informant 3 at hun lærte aller mest gjennom erfaringsdeling. For eksempel lærte hun mye da hele kollegiet reflekterte og diskuterte relevante forskningsartikler eller benyttet andre verktøy for å sette i gang gode diskusjoner og refleksjon i fellestiden. Informant 4 fortalte om ledelsens fokus på Fagfornyelsen. På denne skolen var det også fokus på hvordan å «angripe» planen. Ledelsen hadde en tanke og en plan for hvordan lærerne skulle jobbe med den. I forbindelse med det tverrfaglige «prosjektet», var det mange erfarne lærere som tidligere hadde vært på kurs da det gjaldt prosjektarbeid.

Informant 4: Flere lærere har vært i England og sett hvordan man kan gjennomføre prosjekt, også kommer dem tilbake til oss og viser hvordan ting kan gjøres.

Videre beskrev informanten lærersamarbeidet som godt, og et tett samarbeid i «smålag» og fagseksjoner ga økt trygghet og troen på at blant annet undervisningsoppleggene var gode nok.

Informant 4: Jeg vil si at når man samarbeider så tett i fagseksjoner som man gjør, så har man mer trygghet når man vet at to andre lærere gjennomfører det samme. Man vet at det man har er godt nok. Men hvis jeg skulle stått der alene og skulle laget opplegg selv uten å ha noen å spørre, så hadde jeg vært mer usikker tror jeg.

Et godt samarbeid der det var rom for erfaringsdeling og gode delingskulturer generelt, kunne føre til individuell utvikling og læring. Det er i dette kapitlet blitt presentert ulike funn rundt fenomenene lærersamarbeid og profesjonell utvikling, basert på utvalgte informanternes meninger og uttalelser. Det var interessant å undersøke hvordan informantene benyttet de formelle og uformelle samarbeidsarenaene, samt hvordan innholdet i disse arenaene kunne føre til økt læring og utvikling hos den enkelte lærer. Funnene er i neste kapittel blitt diskutert.

## 7 Diskusjon

I dette kapitlet er studiens funn diskutert. Funnene har bidratt til å kunne belyse og besvare problemstillingen *på hvilke måter kan lærersamarbeid bidra til profesjonell utvikling hos lærere?* Som nevnt tidligere, var det i denne oppgaven rettet et fokus mot et lærersamarbeid som foregikk på lærerværelset eller arbeidsrommet og i organisert møtevirksomhet, altså gjennom formelle og uformelle samarbeidsarenaer. Diskusjonen tar utgangspunkt i informantenes beskrivelser av egne opplevelser og funnene fra analysen ses i lys av relevant teori. Forskningsspørsmålene nedenfor vil også belyses gjennom diskusjonsdelen:

- Hvordan opplever lærere å delta i lærersamarbeid?
- Hvordan kan lærere dra nytte av fellesskapets drøftinger i egen undervisning?
- Hvilke erfaringer har lærere med støttende vs. ikke støttende/ utfordrende lærersamarbeid?
- Hvordan opplever lærere forholdet mellom lærersamarbeidet og egen profesjonell utvikling?

### 7.1 Møtevirksomhet gir mulighet for utvikling

I dette delkapitlet vil jeg drøfte Andy Hargreaves (1996) ulike former for samarbeid opp mot funnene. I tillegg vil Etienne Wengers (2004) grunnleggende aspekt ved et praksisfellesskap trekkes inn i analysen av funnene. I tillegg til problemstillingen kan forskningsspørsmålene «hvordan opplever lærere å delta i lærersamarbeid?» og «hvordan opplever lærere forholdet mellom lærersamarbeidet og egen profesjonell utvikling?», trekkes inn.

#### Frivillig samarbeid- muligheter og begrensninger

Gjennom funnene påpekte to informanter hvordan det pedagogiske arbeidet ble basert på forskningsbasert kunnskap i fellestiden. Lærerne benyttet refleksjon og diskusjon i etterkant av å ha gjennomgått gode artikler. Dette kan ses i sammenheng med hvordan et praksisfellesskap fungerer. Et reflekterende, faglig fellesskap kan gi rom for samtale omkring spørsmål eller problemer som kan oppstå. Slik dialog kan føre til anvendelse av ny kunnskap

og utvikling (Stoll, et al., 2006). Informantene påpekte at slikt innhold var av interesse for utvikling av egen praksis. Opplevelsen av et godt samarbeid og engasjementet for yrket, kan oppleves som meningsfullt (Wenger, 2004). Samarbeidet kunne oppleves som meningsfylt fordi det ble gjennomgått aktuell forskning som kunne gi et nyanserende blikk på egen praksis. Videre kan et praksisfellesskap knyttes opp mot Hargreaves (1996) betegnelse på en samarbeidskultur. Slik kultur kjennetegnes ved at lærere selv tar initiativ til et samarbeid. Samarbeidet er preget av frivillighet, hvor lærere ser nytten av utvikling og endring (Hargreaves, 1996). Samarbeidet kan også ses på som en stadig endring i hvordan lærere tenker og handler, noe som over tid kan påvirke læreres oppfatninger (Wenger, 2004). Samarbeidet rundt forskningsbasert kunnskap var frivillig fra informantenes side og ofte var det lærerne ved skolen som kom med forslag til artikler som skulle gjennomgås. Slikt frivillig samarbeid kan knyttes til begrepet gjensidig engasjement nettopp fordi deltakerne i fellesskapet var opptatt av å gjøre ting sammen (Wenger, 2004). Sett fra en annen side er det ikke alltid like lett å få tid til å gjennomgå god forskning eller frivillig arbeid. I en travel hverdag ligger det forventning til læreren om både planlegging, for- og etterarbeid av egen undervisning, samtidig som at lærere må delta på ulike møter (Skaalvik & Skaalvik, 2012). En av informantene påpekte nødvendigheten med å undersøke og utforske relevante forskningsartikler i fellestiden, etterfulgt med refleksjonssamlinger i etterkant, men han følte ikke alltid tiden strakk til. Et ønske var at det gjerne kunne vært avsatt enda mer tid til refleksjon og annet pedagogisk arbeid.

Samtaler i praksisfellesskap kan både åpne og lukke mulighetene for kunnskapsutvikling (Helstad, 2014). Sett i lys av det uformelle samarbeidet og de mange gode samtalene på lærerværelset, arbeidsrommet eller i gangen, åpner det seg desto flere muligheter for utforsking og kunnskapsutvikling uavhengig av for eksempel tid eller fastsatt møtetid. Dette kan også ses i lys av en samarbeidskultur som preges av spontanitet (Hargreaves, 1996). Et slikt samarbeid kan preges av uforutsigbarhet, noe som kan føre til endring og utvikling. En av informantene mente slikt samarbeid var viktig for egen utvikling og han plukket opp mange gode råd ved å dele praktiske tips med kollegaene. Informanten satt med en følelse av at tiden for de gode samtalene ikke alltid strakk til, i likhet med da lærerne utforsket forskningsbaserte artikler i fellestiden. Noen temaer ble tatt opp, mens andre ble liggende. En årsak til dette kan ha med tid å gjøre. I en stressende hverdag opplever lærere en økning i arbeidsoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det er ikke alltid like lett å få til et slikt samarbeid i og med at lærere stort sett har individuelle undervisningsplaner å forholde seg til.

Videre fortalte også en annen informant om verdien av det uformelle samarbeidet. Samtaler om konkrete situasjoner som kunne være utfordrende å reflektere over i fellestid, var noe som ble prioritert som samtaleemner for eksempel på arbeidsrommet. Grunnen til at enkelte samtaler ble fortalte på arbeidsrommet og ikke i fellestiden, var fordi konkrete situasjoner ikke nødvendigvis angikk alle lærere. Samtalene kunne omhandle hvordan læreren kunne løse et hverdagsproblem på best mulig måte. Dette kan knyttes opp mot Wengers (2004) tredje aspekt, nemlig læring gjennom et felles repertoar. Iblant må lærere produsere eller innføre for eksempel nye regler eller rutiner og bryte opp de gamle, dersom endring og læring skal finne sted (Wenger, 2004).

### Påtvunget samarbeid- muligheter og begrensninger

I funnene ble det påpekt av en informant at ledelsens vedtak rundt skolens deltakelse i et prosjekt med fokus mot skolebasert kompetanseutvikling, altså «Skrivestien». De brukte fellestiden til å gjennomgå prosjektet. En slik form for samarbeid kan knyttes opp mot begrepet påtvungen kollegialitet (Hargreaves, 1996). Det kjennetegnes ved at det er lite rom for spontanitet og frivillighet, og lærerne blir nærmest påtvungen en form for samarbeid fra administrativt hold. Samarbeidet forgår til fastsatte tider hvor det er en grad av kontroll (Hargreaves, 1996). Hvordan kan lærerne føle utvikling og glede rundt samarbeidet dersom de blir påtvunget dette fra ledelsens hold? Eller sett i et annet lys, hvordan skal ledelsen forholde seg til pålagte arbeidsoppgaver fra for eksempel myndighetene? På en side er ledelsen pålagt å gjennomføre en viss mengde arbeid bestemt fra myndighetene. Samarbeid må foregå til fastsatt tid hvor møtene preges av en grad av kontroll (Hargreaves, 1996). Det kan tenkes at møtene må foregå til fastsatt tid med krav til obligatorisk deltakelse nettopp fordi ledelsen er pålagt å videreformidle kunnskap, verdier eller informasjon fra øvrig hold. Dette kan være for å kvalitetssikre skolens virksomhet og progresjon i en verden i stadig forandring (Guskey, 2000). For eksempel fortalte informanten at ledelsen i forkant av fellestiden bestemte ulike temaer som skulle gjennomgås. På den andre siden påpekte informanten at ledelsen for eksempel aldri ble med på større prosjekt bare for å bli med. De deltok av grunn fordi de hadde troen på at prosjektet kunne føre til utvikling både hos elevene men også de ansatte ved skolen. Da skolen ble med på slike prosjekt måtte lærerne ofte sette av mer tid til arbeidet ved siden av den fastsatte tiden. Informanten fortalte at ikke alle lærerne var like interessert i å jobbe overtid, og dermed ble også kvaliteten deretter. Ut ifra informantens

utsagn kan det tolkes at et slik påtvunget samarbeid ikke nødvendigvis fører til utvikling. Det kan tenkes at denne informanten opplevde mindre utvikling gjennom det påtvungne samarbeidet enn det de andre informantene gjorde der samarbeidet i større grad var basert på frivillighet. Dette kan være fordi det ble påpekt at kvaliteten på arbeidet ikke opplevdes som optimalt. Derimot, da det gjaldt teammøter, kunne informantene meddele at det her var større frihet til å komme med innspill dersom lærerne hadde viktige saker de ville ta opp. Sett i lys av gruppedannelse slik et teamarbeid består av, kan dette knyttes opp mot balkanisering. Det er vanlig at lærerne holder seg til én gruppe hvor det er lav gjennomtrengelighet (Hargreaves, 1996). På en side kan slikt samarbeid føre til færre nye impulser eller nye ideer. En av informantene påpekte hvor mye hun satt pris på et lærersamarbeid på tvers av teamene de gangene det var mulig. Det kunne fort bli stagnering og lite utvikling ved å hele tiden skulle samarbeide med de samme lærerne. Men, hvordan opplever lærere lærersamarbeid preget av erfaringsdeling og refleksjon på tvers av team, dersom gruppen er preget av balkanisering og lav gjennomtrengelighet? Dette kan knyttes opp mot sterk og kraftfull refleksjon. Det kan tenkes at relasjonen til lærere på tvers av team ikke er like stabil som relasjonen en lærer har til medlemmene i sitt eget team. På tvers av team kan miljøet virke ukjent og fremmed til sammenligning med det teamet vedkommende egentlig tilhører. Sett i lys av relasjoner, bør det skapes en opplevelse mellom støtte på den ene siden og utfordring på den andre, da lærere er i en refleksjonsprosess (Helstad, 2014). Opplevelsen av å ikke ha like god relasjon til lærere på tvers av team, kan øke sjansene for at det oppstår spenninger mellom lærerne. Refleksjonen som da blir iverksatt kan gi en følelse av indre uro, nettopp fordi man kanskje ikke er like kjent med prosedyrene innad i andre team på skolen. På denne måten kan det oppstå en undersøkende tilnærming (Søndenå, 2004). Informanten fortalte at hun fikk utbytte av å samarbeide på tvers av team på skolen fordi hun fikk nye ideer og impulser, noe hun mente kunne føre til utvikling.

Den nyutdanna informantene kunne opplyse om at han deltok i ulike former for organisert samarbeid. Informanten deltok både i trinn-, og fagseksjonsmøter til fastsatte tider. På bakgrunn av dette kan det fastslås at informantene deltok i flere miljøer samtidig, hvor overgangen mellom de ulike gruppene var fleksibel og dynamisk. Dette kan betegnes som bevegelig mosaikk (Hargreaves, 1996). I tillegg kan deltakelsen i ulike grupperinger betegnes som legitim (Wenger, 2004). En skiftende deltakelse der lærere beveger seg mellom ulike grupperinger, kan føre til større forståelse og innflytelse (Wenger, 2004). Sett i lys av å være nyutdannet, kan deltakelse i ulike grupper skape større forståelse og innflytelse både på



hvordan skolen som virksomhet fungerer, men det kan også gi økt forståelse om dynamikken i gruppen som læreren tilhører. Økt deltakelse kan føre til utvikling og bedre kvalifisering hos lærere. Informanten ga uttrykk for at det var rom for å komme med forslag til endring og kollegaene var generelt flinke til å lytte til hverandre. Et lærersamarbeid kan preges av at skolens ansatte har med sitt eget individuelle særpreg inn i fellesskapet. Det bør holdes et fokus rettet mot å ivareta skolens felles mål, samtidig som at hvert enkelt medlem bringer inn sine egne ressurser for å nå mål (Bjørnsrud, 2009). Det å kunne veksle mellom ulike samarbeidsformer kan tolkes som positivt med tanke på at man blir eksponert for nye ideer og impulser som kan føre til utvikling, på lik linje som informanten ovenfor hevdet.

En av informantene nevnte at teammøtene på skolen foregikk på morgningen før skolen startet. Under Corona var organiseringen annerledes enn vanlig, men teammøtene foregikk vanligvis om morgningen til fastsatt tid. Her ble det planlagt undervisningsøkter, satt opp oversikter over hva som skulle foregå på trinnet i løpet av uka, og det ble diskutert regler og rutiner. Læring gjennom et felles repertoar kan for eksempel føre til produksjon av nye rutiner eller regler (Wenger, 2004). Kan lærere oppleve større grad av effektivitet og utvikling på morgenmøter til forskjell fra møter på ettermiddagen? Informanten synes det var mer gunstig å gjennomføre morgenmøter enn å skulle ha møter på ettermiddagen. Det var bedre å ha det om morgningen da man var klar i hodet og engasjementet var på topp. Etter en dag med undervisning er man som regel tung i hodet og generelt sliten etter en lang arbeidsdag. Det kan tenkes at det blir mer effektivitet i arbeidet da møter gjennomføres på morgningen, fremfor på ettermiddagen. Engasjement og ansvarlighet er nøkkelen for å opprettholde et kollektivt ansvar for læring, noe som kan resultere i god praksis (Stoll, et al., 2006). Sett fra en annen side, må lærere i større grad forholde seg til tiden da de har morgenmøter. For å rekke undervisningsøktene, må møtetidene overholdes. Et økende tidspress og økende mengde arbeidsoppgaver er et velkjent fenomen i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dersom møtene hadde foregått på ettermiddagen, hadde det tross alt kunnet være rom for slingsmonn.

Et godt lærersamarbeid kan føre til forbedringer og ulike samarbeidsmåter kan være effektive da det gjelder skoleendring (Darling- Hammond, et al., 2017). Med utgangspunkt i dette utsagnet har jeg nå sett på hvordan fellestid og teammøter og frivillig og uformelt samarbeid kan påvirke en lærers utvikling. For det første kan forskningsbasert kunnskap gi mulighet for økt utvikling og læring innad i et lærersamarbeid. Flere informanter opplevde utvikling gjennom en god samarbeidskultur ved å frivillig avsette noe av fellestiden til utforsking av

forskningsbaserte artikler (Hargreaves, 1996). En annen informant opplevde utvikling gjennom å delta i ulike former for organisert samarbeid. Gjennom bevegelig mosaikk deltok informanten i ulike samarbeidsformer, noe som kunne tolkes positivt i den forstand at det førte til nye ideer og impulser på tvers av de ulike grupperingene (Hargreaves, 1996). Til slutt kan det tenkes at informanten som opplevde et såkalt påtvunget samarbeid der ledelsen vedtok at skolen for eksempel skulle delta i et større skriveprosjekt, nødvendigvis ikke opplevde like stor utvikling. Men, derimot i deltakelsen i team opplevde informanten desto større utvikling nettopp fordi lærerne sto mer fritt til utforsking av frivillige eller ønskelige temaer. I tillegg foregikk disse teammøtene på morgningen, og det kan tenkes at morgenmøter kan være mer effektive enn møter på ettermiddagen. Her hadde de mulighet til å utforske nye ideer og impulser lærerne satt inne med.

## 7.2 Refleksjonens betydning for utvikling

I dette delkapittelet vil jeg kommentere og drøfte funnene gjennom Donald Schöns (1983) teori om en refleksiv praksis. I tillegg belyses funnene med utgangspunkt i Carol Rodgers (2002) videreføring av John Deweys tenking om ulike element som kan bidra til refleksjon. I tillegg vil også Kari Søndénås (2004) begrep kraftfull refleksjon trekkes inn. Betydningen av refleksjon for en lærers utvikling kan i tillegg til problemstillingen ses i lys av forskningsspørsmålet «hvilke erfaringer har lærere med støttende vs. ikke støttende/ utfordrende lærersamarbeid?».

### Betydningen av skjønn i refleksjonsprosessen

Noe alle informantene hadde til felles var fokuset tilknyttet refleksjon både i fellestiden og gjennom de uformelle samtalene på arbeidsværelset. Enkelte informanter trakk frem betydningen av at det ble avsatt nok tid til refleksjon og at det var nyttig å kunne lufte tanker i fellesskap. Refleksjon kan knyttes til praksistrekanten, hvor lærere på det tredje nivået vurderer moralske og etiske prinsipp (Handal & Lauvås, 1999). En av informantene la særlig vekt på fordelene med å ha kloke og gode kolleger rundt seg, med både ulike erfaringsbakgrunn og ulike utdannelser. På denne måten ble det en bredde i tenkingen og i refleksjonsaktivitetene. En evne til å reflektere over egen praksis, kan gi en profesjonell utøver innsikt for videre praksis (Handal & Lauvås, 1999). Dersom det ikke hadde vært

tilrettelagt for refleksjon, hvordan kan da den profesjonelle praksisen utvikles? Imidlertid kan skjønn anses å være nødvendig i profesjonelt arbeid (Dahl, et al., 2016). Gjennom erfaringer kan skjønn og vurderingsevne bygges opp og handlingskompetansen kan bli desto bedre (Ohnstad, 2015). I tillegg kan fronesis og god handlingskunnskap påvirke en lærers handlingsvalg (Grimen, 2008). Men, det hevdes at skjønn og dømmekraft utvikles gjennom refleksjon, og dersom det er mangel på refleksjon i et fellesskap kan dette påvirke hvordan lærere handler i uforutsette situasjoner (Ohnstad, 2015). Det kan tolkes dithen at refleksjon kan forsterke en lærers profesjonelle praksis.

### Refleksiv praksis

Informantene påpekte nødvendigheten ved å reflektere i et fellesskap der man kunne dele tanker omkring handlingsvalg i uforutsette situasjoner. Det kunne gjelde ting som var greit å gjøre i et klasserom eller ting man helst burde unngå å gjøre i klasserommet. En informant mente refleksjon for eksempel kunne være til hjelp da det gjaldt undervisningsopplegg, relasjonsbygging eller tilrettelegging av undervisning. Refleksjon kunne være positivt med tanke på for eksempel hvordan lærerne kunne handle i ulike klasseromssituasjoner. Det å bli utfordret til å beskrive og forklare tanker, kan forstås i lys av Donald Schön (1983) sin teori om refleksiv praksis. Han hevder at det man opplever gjennom egen praksis, kan utfordre en til å tenke gjennom det man gjør. Refleksjon over handling dreier seg om å vende tanken tilbake på tidligere handlinger. Man tenker gjennom hva som kunne vært gjort annerledes dersom liknende situasjoner skulle forekomme på et senere tidspunkt (Schön, 1983). Slik refleksjon over praksis sto sentralt i informantenes erfaringer. I tillegg opplyste informanten at det i fellestiden ble avsatt tid å reflektere over ulike saker lærerne hadde på hjertet. Tanker kunne bli lagt frem og det ble tilrettelagt for diskusjoner, enten for hele kollegiet eller så ble de delt i mindre grupper. Gjennom å tenke over og begrunne valg som foretas i praksis, tilegnes kunnskap som stadig benyttes til kontinuerlig utvikling av refleksjon (Schön, 1983).

Carol Rodgers (2002) påpeker ulike grunnelement som er vesentlig for refleksjon, ved hjelp av John Deweys tenking. I likhet med Schön (1983) beskriver også Rodgers hvordan refleksjon i et fellesskap kan bidra til å se ting i et nytt perspektiv. Det å uttrykke seg i samtale med andre kan frigjøre tanker, samtidig som at lærere selv forklarer hvordan vedkommende tenker. I tillegg påpeker Rodgers (2002) hvordan lærere kan ta med seg tidligere erfaringer å

bringe inn i nye opplevelser. I likhet med å vende tanken tilbake på tidligere handlinger, kan lærere ta med seg lærdom fra tidligere erfaringer som et instrument inn i nye opplevelser (Rodgers, 2002). Dette kan knyttes opp mot mine funn der en informant fortalte om hvordan lærerne innimellom satt av tid til observasjon av hverandre. Det gjaldt å snakke om å teste nye ting. Det trengte nødvendigvis ikke alltid omhandle det faglige. Noen ganger kunne det gjelde klasseledelse. Til tross for hvordan refleksjon kan påvirke læreres utvikling i en positiv retning, mente likevel noen av informantene det ble avsatt for lite tid til refleksjon. Det var et sterkt ønske om mer avsatt tid, men tiden strakk ikke alltid til. Et kjent fenomen i læreryrket er nettopp tidspress. Lærere opplever økende tidspress og en økning i antallet arbeidsoppgaver og møter. Skolehverdagen kan oppleves som hektisk der det er liten mulighet til å ta gode pauser (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Hos en av informantene kom det frem at en gjentakende utfordring var at kollegaene sjelden satt av nok tid til et grundig forarbeid på refleksjonsoppgavene, noe som resulterte i dårligere kvalitet på refleksjonsøktene i fellestiden. Dersom det ikke blir gjort et godt forarbeid, hvordan kan da informanten forholde seg til refleksjonen som ble avsatt i fellestiden? Det kom frem at mangelen på et grundig forarbeid reduserte muligheten for å kunne reflektere i fellesskap. På bakgrunn av dette fortalte informanten at ledelsen satt av mindre tid til refleksjon enn det som var ønskelig.

### Relasjoners betydning for refleksjon

Som nevnt tidligere, påpeker Rodgers (2002) at refleksjon kan skje i et fellesskap med andre, hvor det å uttrykke seg muntlig kan frigjøre et sett av tanker man sitter inne med. Refleksjon kan bygges opp gjennom dialog med kolleger. Kari Søndena (2004) beskriver evnen til å reflektere i samhandling med andre som et viktig pedagogisk verktøy. Respektfulle forhold kan gi økt tillit og endring i tenking og praksis. Men, i enkelte tilfeller kan det være utfordrende å forholde seg til enkelte kolleger dersom man sitter med en følelse av å ha ulike verdier eller syn på en sak. Fra en synsvinkel kan en god relasjonskvalitet betraktes som nødvendig for å oppnå profesjonell utvikling (Rønnestad, 2008). Trygghet og stabilitet i arbeidsmiljøet kan utgjøre en forskjell hos en lærer. En av informantene opplyste at det ikke lå like naturlig for alle å dele tanker de satt inne med. Det var enighet om å gjøre ting på en måte, men ikke alle var villige til å endre seg av den grunn. Individuelle og tause forståelser kan være avgjørende for at en virksomhet skal lykkes (Wenger, 2004). Sett i lys av en refleksiv praksis kan lærere besitte mer kunnskap enn de gir uttrykk for (Schön, 1983).

Enkelte ganger kan det oppleves utrygt å reflektere over egen praksis dersom man ikke er trygg på kollegaene rundt seg? Gjennom for eksempel et påtvunget samarbeid kan lærere ufrivillig bli satt til å samarbeide med lærere de ikke har en så god relasjon til (Hargreaves, 1996). En administrativ organisering kan være en årsak til at lærere enkelte ganger velger å unngå å dele kunnskap de sitter med, nettopp fordi de kanskje blir plassert med kolleger de ikke ha så god relasjon til. Videre fortalte informanten at samarbeidet og forholdet til enkelte kolleger kunne vært bedre. På bakgrunn av dette kan man stille seg spørsmål om hvordan refleksjon i et fellesskap kan fungere dersom læreren opplever å måtte arbeide med kolleger som besitter andre verdier enn læreren selv? Sett fra en synsvinkel kan dette imidlertid knyttes til sterk og kraftfull refleksjon. Dersom relasjoner utfordres kan lærere oppnå en undersøkende tilnærming (Helstad, 2014). Det er ønskelig å oppnå en undersøkende tilnærming i refleksjonsarbeidet gjennom at det kontinuerlig etterstrebes balanse mellom opplevelse av støtte og utfordringer lærerne imellom (Helstad, 2014). Sett i lys av informantens utsagn kunne det oppstå utfordringer rundt å skulle reflektere med kolleger man ikke hadde en så god relasjon til. Men, sett i lys av kraftfull refleksjon kan en slik «usikker» relasjon muligens føre til en undersøkende tilnærming i samarbeidet? Balansen mellom å oppleve støtte og å bli utfordret kan føre til en indre uro og usikkerhet. Det konkluderes med at det ligger en del uro, spenning og usikkerhet til grunn for å forstå verdien av refleksjon da læreren i dette tilfellet måtte samarbeide med kolleger hun ikke opplevde å ha så god relasjon til. Å oppleve uro trenger nødvendigvis ikke være negativt, for det kan være avgjørende for å kunne forstå og diskutere (Søndenå, 2004).

Som en oppsummering vil jeg kommentere hvordan refleksjon innad i et lærersamarbeid kan bidra til utvikling hos lærere. For det første kan refleksjon bidra til at lærere får tenkt gjennom og satt ord på sine handlingsvalg (Grimen, 2008). Dette kan ha innvirkning på hvordan lærere eventuelt handler annerledes dersom det skulle forekomme lignende situasjoner ved en senere anledning. For det andre kan refleksjon bidra til et nyansert syn, nettopp fordi kolleger uttrykker seg og frigjør tanker gjennom kommunikasjon med hverandre. Samhandling gjennom respektfulle forhold anses å være nødvendig da det gjelder refleksjonskvalitet, men det at en lærer opplever å ha dårligere relasjon med enkelte kolleger, trenger ikke nødvendigvis å være en ulempe. Det å oppleve både støtte og utfordringer kan gjøre refleksjonskvaliteten kraftigere (Søndenå, 2004). Dette fordi det ligger en del uro og spenning til grunn, som kan føre til økt kvalitet da det gjelder forståelser og diskusjoner.

### 7.3 Uenighet som betydning for utvikling

I dette delkapittelet vil jeg drøfte funnene gjennom å trekke inn Lars Laird Iversens (2014) tanker om et uenighetsfellesskap. I tillegg vil det være relevant å se uenighet i lys av en lærers anvendelse av skjønn og fronesis. Deretter vil også John Deweys (1910) tanker rundt nysgjerrighet trekkes inn. Uenighet som betydning for en lærers utvikling kan i tillegg til problemstillingen ses i lys av forskningsspørsmålet «hvilke erfaringer har lærere med støttende vs. ikke støttende/ utfordrende lærersamarbeid?».

#### Uenighet og nysgjerrighet

Alle informantene kunne bekrefte at det forekom uenighet på arbeidsplassen. Det kom frem at lærerne hadde ulike meninger om saker, noe som førte til diskusjon. To av informantene mente uenighet ikke nødvendigvis trengte å være negativt. Uten diskusjoner kunne arbeidstiden fort bli kjedelig og lærere hadde opplevd lite utvikling (Guskey, 2002). Dersom det ikke hadde vært ulike meninger om en sak hadde det heller ikke vært noe å diskutere. På en side mente den ene informanten det kunne oppstå nysgjerrighet knyttet til diskusjoner og uenighet. Nysgjerrighet kan medføre nyansert tenking og et nysgjerrig sinn kan føre til søkende og utforskende prosesser (Dewey, 1910). I likhet med opplevelse av en indre uro gjennom refleksjon, kan også indre uro oppleves gjennom en trang til utforskning knyttet til uenighet (Dewey, 1910). Informanten påpekte at det oppsto en viss spenning rundt årsakene til uenigheten, der begrunnelser om hvorfor lærerne tenkte forskjellig sto sentralt. Lars Laird Iversen påpeker nettopp at uenighet kan gi økt innsikt i andre personers verdensbilde og gjennom uenighet og diskusjon kan disse bli mer forståelige (Iversen, 2014). Dewey (1910) påpeker en undersøkende tilnærming i et fellesskap av kolleger hvor de beskriver at opplevelser kan fylle læreres sinn med ny, interessant informasjon (Dewey, 1910). For eksempel påpekte enkelte informanter at samarbeid kunne skape rom for å dele gode råd og tips. Det hevdes at en profesjonell yrkesutøver skal ta ansvar for å arbeide med å fornye sin egen praksis (Lillejord & Manger, 2013). For å kunne fornye og endre egen praksis kan dette ses i lys av Dewey (1910) og hans tanker rundt nysgjerrighet. Som nevnt tidligere, hevder Dewey at nysgjerrighet kan føre til nyansert tenking og et nysgjerrig sinn vil i tillegg føre til søkende og utforskende prosesser. To av informantene påpekte eksplisitt at uenighet kunne

føre til økt utvikling. Dette kan knyttes til nyansert tenking, nysgjerrighet og utforskende prosesser (Dewey, 1910).

### Uenighet og autonomi

I motsetning til informantenes utsagn beskrevet ovenfor, opplyste to informanter at de valgte å gi seg dersom det oppsto uenighet innad i kollegiet. Det er ikke alltid gitt at mennesker skal bli enige eller forstå hverandre (Iversen, 2014). Dette kan stå i motsetning til hva Dewey (1910) hevder, som nevnt ovenfor. Men, enkelte ganger måtte lærerne bare være enige om å være uenige. Det kan tolkes som at informantene ga seg med verdigheten i behold og at ga etter for vedtaket besluttet fra administrativt hold, etter å ha reflektert rundt egne handlingsvalg (Nordtvedt, 2008). Hvordan påvirkes en lærers autonomi av et uenighetsfellesskap? Sett i lys av informantene som valgte å gi seg, kan det tenkes at det kan være utfordrende å oppleve selvbestemmelse dersom man gir etter. Videre kom det frem at uenighet enkelte ganger kunne gi informanten enda mer tro på det vedkommende selv mente eller sto for. Hvorfor skal læreren gi seg eller føye seg dersom læreren selv har kloke meninger eller forslag? På en side kan et praksisfellesskap være en styrke med tanke på å ha en felles visjon, altså en enighet om hvilke verdier som bør være i fokus (Stoll, et al., 2006). På en annen side kan dette være en utfordring med tanke på at ikke alle nødvendigvis er enige, noe som kan påvirke lærerens autonomi. Dersom en lærer må legge vekk sine meninger til fordel for andre, kan graden av selvbestemmelse svekkes. Samtidig kan uenighet ses på som en grunnstein til forbedring i et praksisfellesskap (Stoll, et al., 2006). Uenighet kan også påvirke læreres individuelle identitet. En deltakers identitet formes gjennom å delta i et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Læreres selvforståelse skapes gjerne i et samspill med andre, og av den grunn må man både forstå seg på uenighetsfellesskapet i seg selv, men også på læreres posisjonering i det (Iversen, 2014). På bakgrunn av at informantene valgte å gi seg kan det være utfordrende for dem å forme sin identitet gjennom deltakelse i uenighetsfellesskapet. Samtidig kan det tenkes at uenighet ikke nødvendigvis svekker autonomien hos en lærer. Basert på mine funn kom det frem at læreren opplevde en sterkere tro på hva vedkommende selv sto for til tross for at læreren valgte å gi etter.

### Skjønn og fronesis gjennom en uenighetsprosess

Det at informantene valgte å gi seg, kan forstås i lys av begrepet epistemisk skjønn. Mine tolkninger av deres uttalelser kan ses i lys av at deres gode handlingskunnskap og dømmekraft ble holdt igjen på bakgrunn av de valgte å gi seg da det oppsto uenigheter. Det epistemiske skjønn omhandler altså i hvilken grad lærere evner å handle profesjonelt ut ifra uforutsette situasjoner (Molander & Grimen, 2008). Deres skjønnsmessige resonnering resulterte i at de til slutt valgte å gi seg (Molander & Grimen, 2008). Men, hva kunne skjedd dersom lærerne ikke valgte å gi seg? Dersom informantene hadde stått på sine meninger kan det på en side tenkes at de hadde opplevd økt utvikling ved at det potensielt kunne bli skapt diskusjoner rundt lærernes ulike meninger og synspunkt. På en annen side kan det tenkes at det aldri hadde blitt enighet, nettopp fordi lærernes synspunkt var vidt forskjellige. Det epistemiske skjønn kan utdypes videre på bakgrunn av fronesis som kunnskapsform. Fronesis knyttes til praktisk fornuft og danner en god basis for utøvelse av skjønn. Det sies at å møte nye situasjoner krever følsomhet, åpenhet og en god handlingskunnskap bør ligge til grunn (Hovdenak & Wiese, 2017). I hvilken grad baserte informantene sine handlinger på fronesis? En tolkning kan være at de valgte å gi seg for å unngå feider eller store problemer. På en side kan det være fint å føye seg etter flertallet, for å unngå å skape unødvendige diskusjoner. På en annen side kunne det vært interessant dersom informantene fikk frem sine meninger. Det kan tenkes at de satt inne med like gode meninger som andre, til tross for at de ga etter. På grunn av dette kan det tenkes at de to informantene ikke opplevde like stor grad av utvikling gjennom uenighet slik de to andre informantene gjorde.

Som en oppsummering vil jeg kommentere hvordan uenighet innad i et lærersamarbeid kan bidra til utvikling hos lærere. Uenighet trenger nødvendigvis ikke være negativt. Som nevnt ovenfor mente to av informantene at uenighet kunne bidra til utvikling. Gjennom økt nysgjerrig ovenfor hverandre, ga dette rom for opplevelsen av en mer nyansert og utforskende utviklingsprosess (Dewey, 1910). I tillegg er det interessant å tenke hvordan en lærers autonomi kan styrkes eller svekkes gjennom et uenighetsfellesskap. En lærer kan oppleve økt grad av selvbestemmelse dersom egne synspunkter og meninger kommer frem. Dersom en lærer gir etter til tross for at vedkommende sitter inne med kloke tanker og meninger, kan dette påvirke autonomien i en negativ retning. På bakgrunn av hva funnene viste kan det tolkes at de to gjenværende informantene ikke nødvendigvis opplevde like god utvikling på sine arbeidsplasser. Deres skjønnsmessige resonnering endte i et handlingsvalg hvor de valgte å trekke seg tilbake dersom det oppsto uenighet (Molander & Grimen, 2008). Hva hadde vært



det beste for deres utvikling? En fordel kunne vært om de hadde turt å møte utfordringene og uenighetene de ble utsatt for, slik som de to andre informantene gjorde ved å benytte seg av en nysgjerrig og undersøkende tilnærming.

#### 7.4 Ulike faktorer som påvirkningskraft for utvikling

I dette delkapittelet vil jeg drøfte funnene gjennom Kari Smith og Marit Ulvik (2018) sin videreføring av Michael Erauts tre nivåer for læring, samt Jean Lave og Etienne Wengers (2003) beskrivelse av situert læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap.

Forskningsspørsmålene «hvordan opplever lærere å delta i lærersamarbeid» og «hvordan kan lærere dra nytte av fellesskapets drøftinger i egen undervisning?», kan i tillegg til problemstillingen trekkes inn her.

##### Skolestørrelse – muligheter og begrensninger

Informantene la vekt på hvordan et godt lærersamarbeid både i fellestid og i team kunne bidra til utvikling og læring. I tillegg kunne et godt samarbeid føre til økt motivasjon og pågangsmot. Informantene hadde ulike meninger da det gjaldt kvaliteten på lærersamarbeidet. Ut ifra funnene kan det være interessant å trekke frem skolestørrelsens betydning for samarbeidskulturen. På en side kan det tenkes at en liten skole vil oppleve det enklere å strukturere både kommunikasjonen og relasjoner lærere imellom (Stoll, et al., 2006). Med færre lærere kreves det desto mer engasjement fra hver enkelt lærer dersom skolens praksis skal utvikles. En av informantene satt med en følelse av at utenforstående hadde fordommer rundt dårligere pedagogisk utvikling på grunn av skolestørrelsen. Selv om skolen var liten i størrelse, trengte ikke dette nødvendigvis påvirke utviklingen hos lærerne. Det kom frem at informanten opplevde lærersamarbeidet som godt og at delingskulturen var sterk. To av informantene arbeidet på samme skole, og den andre informanten mente også at et lite personale gjorde samarbeidet enklere. Det var enklere å få tilgang til informasjon å jobbe tettere da personalgruppa var liten. Et godt samarbeid kan knyttes opp mot Erauts tredje nivå for læring, nemlig intensjonsdrevet og målrettet læring. På dette nivået søkes ny kunnskap som kan brukes i nye, kommende handlinger (Smith & Ulvik, 2018). Læring bør være målrettet slik at lærere kan se på endring som en prosess (Fletcher, 2015). For eksempel hadde de ansatte ved denne skolen et fokus på å sette av tid til refleksjon i fellestiden. Sett fra

en annen side kan det derimot være en ulempe ved å arbeide på en mindre skole. Det kan være mindre rom for å utforske nye ideer å oppleve nye impulser dersom kollegiet er lite. På storskolen kan det derimot tenkes at tilgangen til nye ideer og impulser er lettere tilgjengelig i og med at det er et større antall ansatte å ta av. For eksempel fortalte en annen informant hvordan det ble skapt rom for en god delingskultur på hans arbeidsplass. Ikke alle var like komfortable med å si sin mening høyt i plenum da det var fellestid, men derimot da det var trinnmøter eller «smålag» var det derimot flere som turte å ytre seg. I motsetning til en liten skole, kom det frem at en storskole og nylig utskiftet ledelse kunne by på utfordringer i samarbeidet. Tilvenningen av den nye ledelsens organisering og rutiner var en overgang fra tidligere. De erfarne lærerne ved denne skolen var negative til store omveltninger, mens de nyutdanna var derimot mer positive til en endring. Det nevnes imidlertid at profesjonell kompetanse utvikles gjennom et samarbeid med kolleger der verdier, kunnskaper og ferdigheter står sentralt (Raaen, 2010). Det å tilhøre et fellesskap der man kan støtte seg til kolleger å reflektere sammen, kan føles trygt. Hvordan kan den profesjonelle kompetansen utvikles dersom samarbeidet ikke fungerer optimalt? Sett i lys av informantens utsagn, kan det tenkes at det er mer utfordrende for de ansatte ved denne skolen å oppnå intensjonsdrevet og målrettet læring, som nevnt ovenfor (Smith & Ulvik, 2018). Dersom det ikke er et fungerende samarbeid, hvordan kan de ansatte søke etter ny kunnskap i et fellesskap? Organisering fra administrativt hold kan knyttes opp mot påtvungen kollegialitet (Hargreaves, 1996). På en side kan det tenkes at det kunne forekomme uenighet eller kritikk rettet mot ulike vedtak som ble besluttet av skolens ledelse nettopp fordi lærerne selv hadde liten frihet til å medvirke i vedtakene. Når dette er sagt skal det også sies at kulturen i et fellesskap kan generere både ideer, men også kritikk (Raaen, 2010). På en annen side trenger ikke nødvendigvis hverken skolestørrelse, uenighet eller kritikk ses på som negativt. Grunnen til det kan være fordi det kan oppstå et større mangfold av for eksempel ideer gjennom et fellesskap som genererer uenighet (Wenger, 2004). Som nevnt ovenfor utvikles kompetanse i samarbeid der kunnskaper og verdier står sentralt (Raaen, 2010). Dersom det er et stort antall ansatte som besitter ulike typer kunnskap og verdier, kan det tenkes at profesjonell kompetanse kan utvikles gjennom et fellesskap der det skapes et rom for å utforske de ulike kunnskapene og verdiene. Til tross for mulighetene ved å dele kunnskaper og verdier ble det fortalt at det ikke lå like naturlig for enkelte ansatte å dele det man hadde på hjertet. Til tross for en nylig utskiftet ledelse kan det tenkes at informanten ikke hadde like stort utbytte av samarbeidet og ikke nødvendigvis hadde mulighet til å oppleve utvikling i like stor grad sammenlignet med de andre informantene som for eksempel arbeidet ved en mindre skole.

## Samarbeid med eksterne ressurser- medbestemmelsens betydning

Det hevdes at troen på kontinuerlig utvikling av kunnskap og ferdigheter kan bidra til vekst og styrke hos læreren (Guskey, 2002). Tre av informantene kunne meddele at et samarbeid med eksterne institusjoner kunne føre til individuell utvikling, men også forbedret kvalitet da det gjaldt skolens praksis. Det å kunne velge ut satsningsområder lærerne selv ville jobbe med, fungerte fint. Dette kan knyttes opp mot autonomi og retten til selvbestemmelse på bakgrunn av læreres evne til å sette egne mål og reflektere rundt handlingsvalg (Nordtvedt, 2008). Samtidig kan dette problematiseres med tanke på at desto mer uforutsigbare arbeidsoppgavene er, desto mer utfordrende kan det være å lage regler for hvordan arbeidet skal utføres (Mastekaasa, 2008). I denne sammenheng kunne det være utfordrende for lærerne å velge ut hvilke mål og satsningsområder som skulle gjelde på skolen og samtidig hvilke regler som skulle gjelde da oppgavene ble iverksatt og utført. Informantene opplyste at de tidligere ikke hadde hatt like store valgmuligheter og medbestemmelse da det gjaldt utvalgte satsningsområder. De mente selv at dette førte til overflatelæring fremfor dybdelæring, noe som var lite heldig for egen utvikling. En annen informant fortalte at lærerne i samarbeid med en høgskole hadde et stort fokus på medbestemmelse innad i «smålaget» da det tverrfaglige «prosjektet» ble utviklet. Informanten opplyste om at større grad av autonomi og selvbestemmelse førte til en bedre stemning innad i «smålaget».

En av informantene fortalte om hvordan det ble lagt vekt på veiledning og kursing om ulike spørreteknikker og ellers praktiske tips lærerne kunne ta med seg inn i klasserommet. Dette kan knyttes opp mot begrepet felles repertoar (Wenger, 2004). I fellestiden ble det vektlagt en felles gjennomgang av handlinger og rutiner om for eksempel hvordan lærerne skulle opptre i klasserommet. Samtidig påpekte informantene hvordan enkelte kolleger trakk frem sine sterke meninger i fellesskapet. Dette resulterte i at informantene trakk seg tilbake i diskusjoner og sa minst mulig. Hvordan kunne da informantene oppleve utvikling gjennom et felles repertoar? Da det gjaldt deltakelse i trinntid og «smålaget» følte informantene det var rom for å komme med innspill og forslag der alle ble lyttet til. En positiv effekt av dette var at han selv følte han sto tryggere i lærerrollen og turte å ha tro på egne meninger. Det ga et større pågangsmot og økt motivasjon til å legge inn en ekstra god innsats i arbeidet. Dette kan knyttes opp mot Eraut sitt andre nivå for læring. Det reaktive nivået omhandler hvordan en nyutdannet kan se tilbake

på sine handlinger ved hjelp av allerede eksisterende kunnskap (Smith & Ulvik, 2018). Ved å diskutere handlinger i fellesskap samtidig som at man får en bekreftelse på at kollegaene lytter, gjør det enklere å stå tryggere i lærerrollen. I tillegg kunne den nyutdannede oppleve utvikling gjennom såkalt situert læring. Etter hvert som en nyutdannet får bedre kjennskap til skolens system, kan dette resultere i økt læring gjennom et praksisfellesskap bestående av yrkesutøvere med ulik kunnskap og kompetanse (Lauvås & Handal, 2000). Videre kan deltakelse i et praksisfellesskap betegnes som legitim. Dette er en beskrivelse på hvordan lærere kan bli en del av fellesskapet og hvordan deltakelsen i fellesskapet foregår (Lave & Wenger, 2003). Sett fra den nyutdannede informantens ståsted, kan deltakelsen beskrives som at han opplevde støtte fra kolleger og han turte å si sine meninger på grunnlag av at han ble lyttet til.

#### Fagfornyelsen som faktor for utvikling

Hos informantene var det et stort fokus rettet mot Fagfornyelsen, noe som også kan knyttes opp mot begrepet felles repertoar. Informantene studerte Fagfornyelsen som et verktøy gjennom et fellesskap. En viktig faktor da det gjelder profesjonell utvikling er blant annet at utvikling av undervisningspraksis kan bidra til sterkere, faglig utvikling hos læreren (Guskey, 2002). Hos to av informantene kom det frem at Fagfornyelsen skulle jobbes grundig med og det var ingen krav eller forventinger om at lærerne skulle forstå eller skulle ha gjennomgått den nye læreplanen i løpet av et kortere tidsrom. Det å arbeide med den nye læreplanen i fellesskap skapte rom for utforskning, læring og utvikling. Muligheten til å diskutere og prøve ut nye praksiser er viktig i et utviklingsarbeid (Guskey, 2002). Et såkalt gjensidig engasjement oppstår da lærere er engasjert i å gjøre ting sammen (Wenger, 2004). Samtidig kan et økende tidspress føre til en hektisk hverdag (Skaalvik & Skaalvik, 2012). En av informantene fortalte at halve fellestiden som regel ble brukt til å utforske planen, mens andre informanter mente at det generelt burde vært avsatt mer tid. På bakgrunn av manglende tid eller tidspress, kan dette påvirke en lærers utvikling ved at gode diskusjoner og utforskning kan bli hindret eller avbrutt. Sett i lys av den nyutdannede informantens ståsted, mente han at et tett samarbeid kunne skape rom for trygghet og mindre usikkerhet. Dette kan knyttes opp mot det å reflektere over egen kompetanse og refleksjon rundt egne holdninger og handlinger (Korthagen & Vasalos, 2005). Refleksjonsaktivitet kan føre til større forståelse rundt egen

profesjonell identitet. Informanten beskrev lærersamarbeidet som godt, og arbeid i «smålag» førte til økt trygghet og troen på at egne undervisningsopplegg var gode nok.

Som en oppsummering vil jeg kommentere hvordan ulike faktorer i lærersamarbeidet kan bidra til utvikling hos lærere. For det første kan et godt lærersamarbeid kjennetegnes ved at det er lagt til rette for god delingskultur, samtidig som at alle blir lyttet til og kan komme med sine egne meninger og synspunkt. For det andre er det nødvendig å skape en god delingskultur dersom lærere skal oppleve utvikling. Det kan tenkes at det både er fordeler og ulemper ved å oppleve utvikling både ved små og store skoler. På en side kan det tenkes at lærere ved mindre skoler vil oppleve et tettere samarbeid enn lærere ved store skoler (Stoll, et al., 2006). En av informantene opplevde samarbeidet på sin skole som noe utfordrende. Ut ifra mine tolkninger rundt informantens utsagn, kan det tenkes at denne informanten ikke nødvendigvis opplevde like stor grad av utvikling som de andre informantene. Samarbeidet opplevdes ikke som knirkefritt, og en faktor kunne være skolens nye ledelse. I tillegg kan et nært samarbeid med eksterne institusjoner og arbeidet med Fagfornyelsen, påvirke en lærers utvikling. Det at to informanter kunne være med å bestemme hvilke to satsningsområder skolen skulle bli bedre på, førte til økt grad av selvbestemmelse. Som nyutdannet kan en god samarbeidskultur føre til utvikling gjennom det å ta del i et praksisfellesskap, noe som igjen kan føre til læring.

I diskusjonsdelen har jeg drøftet og kommentert det jeg anser som de mest sentrale og interessante funnene fra resultatdelen, i tillegg til å knytte dette opp mot oppgavens teorigrunnlag. Ulike faktorer som kan fremme profesjonell utvikling hos lærere gjennom et lærersamarbeid er blant annet refleksjon, uenighet og også hvordan ulike eksterne faktorer påvirker utviklingen. Det var også interessant å se hvordan både de formelle, men også uformelle arenaene kunne føre til utvikling på ulike måter. I neste kapittel er det skrevet en konklusjon som oppsummerer studien og diskusjonsdelen basert på studiens funn.

## 8 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å besvare problemstillingen *på hvilke måter kan lærersamarbeid bidra til profesjonell utvikling hos lærere?* Jeg har undersøkt hvordan et lærersamarbeid kan bidra til profesjonell utvikling både gjennom formelle og uformelle samarbeidsarenaer, altså i møtevirksomhet eller på lærerværelset eller arbeidsrommet. Gjennom denne studien har jeg fått større innsikt i hvordan ulike lærersamarbeid fungerer og i tillegg fått innblikk i hvordan de utvalgte informantene opplevde samarbeidet. Det har vært interessant å høre hvordan informantene opplevde samarbeidet på sin arbeidsplass og hvordan dette kunne påvirke utviklingen deres. I denne studien ble det gjort funn som viste hvilke samarbeidsformer og innhold som kunne bidra til profesjonell utvikling hos lærere. Ved hjelp av problemstillingen og forskningsspørsmålene fikk jeg et nærmere innblikk i hvordan refleksjon, uenighet og eksterne faktorer kunne bidra til profesjonell utvikling. Gjennom en hermeneutisk tilnærming har jeg analysert og tolket informantenes beskrivelser. Ved å benytte meg av en kvalitativ metode og semistrukturerte intervjuer har jeg fått et nærmere innblikk og en dypere forståelse av informantenes erfaringer rundt fenomenene lærersamarbeid og profesjonell utvikling. I diskusjonsdelen ble studiens mest sentrale og interessante funn diskutert og knyttet opp mot teoridelen.

For det første var et interessant funn hvordan enkelte informanter vektla betydningen av et uformelt samarbeid, altså et samarbeid basert på frivillighet som foregikk på lærerværelset eller arbeidsrommet. Dette ga et stort læringsutbytte i form av at det var muligheter for å snakke om situasjoner som lærerne opplevde som nyttige eller utfordrende. Sett i lys av de timeplanfestede møtene, kom det frem at det var teammøter eller møter i mindre grupper som var mest fruktbare. På den ene skolen ga informantene uttrykk om at fellestiden også ga utbytte, noe som kan være på grunn av skolestørrelse og få ansatte. Men, da det gjaldt teammøter, trinntid, «smålag» eller fagseksjoner, var det her informantene følte de utviklet seg mest. En årsak til dette kan være at de selv hadde en viss grad av selvbestemmelse og kunne bruke tiden på situasjoner lærerne befant seg i der og da uten behov for organisering fra administrativt hold, slik som for eksempel i fellestiden. For det andre viste refleksjon seg å være nyttig for å utvikle seg profesjonelt. Det var interessant å undersøke i hvilken grad lærerne benyttet seg av nyere forskning eller forskningsbasert kunnskap som kunne være aktuell for egen utvikling. Informantene fortalte at det stort sett var et fokus rettet mot artikler som kunne ha betydning for det arbeidet og den pedagogiske utviklingen lærerne drev med

der og da. Det ble avsatt tid til å diskutere og reflektere rundt det aktuelle materialet i fellesskap. Informantene fikk en følelse av at det å kunne diskutere å ta opp ting i et fellesskap skapte en god og trygg ramme rundt profesjonsutøvelsen. Å komme frem til gode løsninger var meningsfylt og lærerikt. Å skape en god kultur for erfaringsdeling kunne bidra til at lærerne gjorde hverandre gode og det ble lettere å stå i rollen som en profesjonsutøver. Andre mente det ble avsatt for liten tid til refleksjon og de skulle ønske det kunne vært avsatt enda mer tid til dette. Dette kan tolkes som positivt for det kan tyde på at refleksjon har en positiv effekt ved utviklingen hos læreren. For det tredje viste uenighet seg å være et element i lærernes profesjonelle utvikling. Uenighet trenger nødvendigvis ikke å ses på som noe negativt. Noen informanter mente at uenighet kunne resultere i nyttige diskusjoner som kunne bidra til læring og utvikling gjennom nysgjerrighet og utforsking. Andre påpekte at uenighet rundt hverdagslige utfordringer forekom. Det hendte at de ga etter for å legge saken bak seg til tross for at de kanskje hadde gode meninger og forslag som ikke kom gjennom. Uenighet kan påvirke graden av en lærers autonomi, slik det ble drøftet i diskusjonsdelen. For det fjerde viste det seg at ulike eksterne faktorer som skolestørrelse, samarbeid med høyskoler og Fagfornyelsen kunne påvirke den profesjonelle utviklingen. I diskusjonsdelen ble fordeler og ulemper ved både små og store skoler trukket frem. Samarbeid med høyskoler kunne påvirke lærernes grad av medbestemmelse i lærersamarbeidet. Grunnet ny læreplan, vektla informantene behovet for å gjennomgå og undersøke Fagfornyelsen i samarbeidet. Med dette arbeidet fulgte mange spennende oppgaver lærerne kunne ta med seg som inspirasjon for å forbedre blant annet undervisningen.

Etter å ha gjennomført denne studien har jeg fått en bredere forståelse og større innsikt i hvilke måter et lærersamarbeid kan føre til profesjonell utvikling. Enkelte informanter opplevde et godt og stabilt samarbeid, mens andre følte det kunne vært bedre. På en side er lærersamarbeid et krav, men på en annen side, basert på funnene, kan det tyde på at det er et ønske om mer avsatt tid til å dyrke et praksisfellesskap som kan bidra til individuell vekst og resultere i en skole under utvikling. I neste kapittel er det skrevet noen avsluttende kommentarer og refleksjoner knyttet til masteroppgaven.

## 9 Egne refleksjoner og forslag til videre forskning

*«Man lærer så lenge man lever»*

Dette sitatet gjenspeiler studietiden og har satt sitt preg på meg som nyutdannet. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg utviklet en større forståelse rundt fenomenene jeg har undersøkt, og læringskurven har vært bratt. For hver uke som har gått, har det stadig åpnet seg nye muligheter for utforskning og læring. Prosjektet har vært lærerikt og givende og mange valg er blitt gjort for å komme i mål. Noe tekst har blitt fjernet, mens ny tekst har blitt lagt til. Jeg har fått faglig påfyll rundt et område jeg har interesse for, noe jeg forhåpentligvis kan ta med meg ut i arbeidslivet å utforske videre.

Under oppstarten av denne studien følte jeg meg litt rådvill da det gjaldt utvelgelse av teori og teoretikere jeg kunne benytte meg av. Jeg hadde bestemt meg lenge før sommeren at jeg hadde lyst til å skrive om akkurat dette fagfeltet, så det var en liten motivasjon i seg selv. Det var mye teori og pensum å ta av, så desto viktigere var det for meg å snevre inn omfanget slik at jeg fikk undersøkt det jeg ville. Det var litt frem og tilbake i starten, men etter noen runder med avklaringer fikk jeg bedre innsikt og oversikt over det hele. På grunn av oppgavens avgrensning falt valget på de teoriene og de teoretikerne som er beskrevet i teoridelen, nettopp fordi jeg mener de passet fint for å underbygge funnene og diskusjonen. Jeg føler at jeg har vokst mye som menneske, men også som kommende profesjonsutøver gjennom å ha utforsket et spennende og interessant felt. Gjennom denne studien har jeg fått enda mer kunnskap omkring et spennende og relevant felt gjennom å lese teori, men også gjennom å intervju informanter for å høre deres meninger og tanker rundt lærerhverdagen. Med tanke på at intervjuene ble utført over Zoom på bakgrunn av samfunnssituasjon vi befinner oss i, er det vanskelig å si om jeg kunne fått et annet resultat dersom intervjuene hadde blitt gjennomført fysisk. På en side blir det uvant og litt rart å ikke lengre skulle delta på forelesninger å diskutere faglige utfordringer med medstudenter. Studietiden har vært både utfordrende, morsom og lærerik. På en annen side skal det bli spennende å tre inn i de voksnes rekker og jeg er nå klar for å være lærer på heltid.

Et lite utvalg kan gjøre det krevende å generalisere ut ifra funnene, men likevel kan funnene ha en viss overføringsverdi. Mest sannsynlig kan andre lærere kjenne seg igjen i



informantenes beskrivelser. Dersom jeg hadde hatt mulighet til å gjøre denne studien om igjen, ville jeg nok spurt informantene og gravd ennå dypere omkring hvordan de mente at samarbeidet kunne vært lagt opp annerledes slik at de kunne opplevd mest mulig læring og utvikling. Hvilke konkrete tiltak mener de kunne vært gjort for å få et enda bedre samarbeid? I tillegg hadde det vært interessant å undersøke ledelsens syn på organisert lærersamarbeid i tillegg til lærernes. Det hadde vært interessant å se skolelederens meninger i lys av informantenes meninger og utsagn. Hvilke visjoner eller mål har ledelsen for samarbeidet?

### 9.1 Videre forskning

Denne studien har hatt et fokus rettet mot en lærers profesjonelle utvikling gjennom et lærersamarbeid. Det foregår mye forskning på feltet og det kan være mye som ikke ennå er oppdaget. Det var særlig to ting jeg bet meg merke i, da jeg gjennomgikk funnene. Det første var skolestørrelsen. Hvilken betydning kan en liten skole med få ansatte ha for en lærers utvikling? Hvilken betydning kan en stor skole med flere ansatte ha for lærers utvikling? Eller sett i et annet lys, hvilken rolle kan ledelsen ha på små og store skoler og hvordan påvirker deres organisering læreres profesjonelle utvikling? Det finnes både fordeler og ulemper da det gjelder skolestørrelse, men da dette kom frem i et av intervjuene gikk det opp for meg at et lærersamarbeid er ulikt organisert. Man skal ikke ta for gitt at et samarbeid er likt ved alle skoler selv om skolene er pliktige til å følge de samme overordnede styringsdokumentene. Det hadde vært interessant å utforske hvilke likheter og forskjeller som finnes og hva som blir vektlagt i et lærersamarbeid ved en liten skole og en stor skole. Samtidig kunne man undersøkt hva lærere selv tenker kan være grunnen til at lærersamarbeidet foregår slik det gjør på arbeidsplassen og hvordan det påvirker deres egen utvikling. Er det mulig å finne svar på hvilke måter lærere opplever størst utvikling med tanke på skolestørrelse?

Det andre jeg bet meg merke i, var hvilken rolle ledelsen hadde da det gjaldt organisering av et lærersamarbeid, med særlig fokus på de fastsatte møtetidene. I møtetidene kom både grad av medbestemmelse og uenighet frem som påvirkende faktorer. Ut ifra funnene kom det frem at ledelsen hadde klare planer og mål for hva fellestiden skulle omhandle til enhver tid. Dersom ledelsen hadde latt lærerne medvirke og dersom de hadde hørt på lærernes behov eller ønsker, hadde da fellestiden og lærersamarbeidet vært preget av større utvikling og progresjon enn det var tidligere? Det er opp til de forskjellige skolene hvordan de organiserer

et lærersamarbeid i «bunden tid», men det hadde vært interessant å undersøke om det hadde vært forskjeller i de fastsatte møtetidene som enten var styrt av ledelsen på den ene siden eller en mer selvbestemt, lærerstyrt retning på den andre siden. Hvordan erfares og oppfattes egentlig autonomi og uenighet i skolen per dags dato? Hadde lærerstyrt møtetid ført til større utvikling hos læreren?

## 10 Litteraturliste

- Aamodt, P. O., & Raaen, F. D. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (ss. 271-290). Abstrakt Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling- tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I *APA Handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research Designs* (ss. 57-71). American Psychological Association. DOI: 10.1037/13620-004
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T. H., & Rasmussen, B. (2002). *Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket*. SINTEF- rapport, IFIM. Hentet fra Sintef.no: [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/en-kollektiv-og-attraktiv-skole.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/en-kollektiv-og-attraktiv-skole.pdf)
- Carlsten, T. C., Throndsen, I., & Björnsson, J. K. (2020). *TALIS 2018: flere hovedfunn fra ungdomstrinnet*. NIFU- rapport. Hentet fra Udir.no: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/talis\\_2018\\_kortrapport2\\_ils.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/talis_2018_kortrapport2_ils.pdf)
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Mausehagen, S. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Darling- Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning policy institute. Hentet fra Learningpolicyinstitute.org: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- de Lange, T. (2014). Aktivitetsteori og læring. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikken grunnbok* (ss. 162-178). Cappelen Damm.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co.
- Elstad, E., Helstad, K., & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad, & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (ss. 17-38). Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B. (2014). Ledelse av samspillprosesser i skoleutvikling. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (ss. 23-43). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Vigmestad & Bjørke.
- Fletcher, M. (2015). Professional learning. I O. Zuber-Skerritt, M. Fletcher, & J. Kearney, *Professional learning in higher education and communities: towards a new vision for action research* (ss. 41-75). Palgrave.
- Gjersø, L., Harsvik, T., Loftsgarden, M., Rosvoll, T. M., & Strøm, G. L. (2016). *Et spørsmål om tid*. Hentet fra Utdanningsforbundet.no:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport\\_1.2016\\_et\\_sporsmal-om-tid.-rapport-fra-medlemsundersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_1.2016_et_sporsmal-om-tid.-rapport-fra-medlemsundersokelse-om-arbeidstid-i-skolen.pdf)
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 71-86). Universitetsforlaget.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), ss. 45-51. Hentet fra Uknowledge.uky.edu:  
[https://uknowledge.uky.edu/edp\\_facpub/7/](https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/7/)
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), ss. 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid: når undervisning i samarbeid gir læring for alle*. Cappelen Damm.
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of research in science teaching*, 49(3), ss. 333-362. Hentet fra Google Scholar: [https://www.researchgate.net/profile/Joan-Heller/publication/259129061\\_Differential\\_effects\\_of\\_three\\_professional\\_developme](https://www.researchgate.net/profile/Joan-Heller/publication/259129061_Differential_effects_of_three_professional_developme)

- nt\_models\_on\_teacher\_knowledge\_and\_student\_achievement\_in\_elementary\_science/  
links/5c22c8f4299bf12be39a04ec/Differential-effects-of- DOI 10.1002/tea.21004
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad, & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (ss. 134-151). Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(02), ss. 170-184. DOI: 10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 217-231). Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. H. Aschehoug & Co.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), ss. 219-233. Hentet fra Idunn.no: [https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/file/pdf/33192825/np\\_2008\\_03\\_pdf.pdf](https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/file/pdf/33192825/np_2008_03_pdf.pdf)
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), ss. 47-71. DOI: 10.1080/1354060042000337093
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra tidsbrukutvalget*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler*. Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelens Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring: og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å bli lærer. I T. Manger, S. Lillejord, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (2. utg., ss. 9-31). Fagbokforlaget.
- Marthinsen, M., & Postholm, M. B. (2012). *Personalutvikling i en lærende organisasjon*. Tapir Akademisk Forlag.

- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 306-320). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman, & D. J. Rog (Red.), *Applied social research methods* (2. utg., ss. 214-253). SAGE Publications.
- Meld. St 14. (2019-2020a). *Kompetansereformen- Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16. (2016-2017a). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21. (2016- 2017b). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6. (2019-2020b). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander, & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (ss. 44-54). Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Grimen, H. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 179-196). Universitetsforlaget.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier- en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 13-27). Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* (4. utg.). Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicolaisen, H., Nyen, T., & Olberg, D. (2005). *Lærernes arbeidstid: evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006*. Fafo- rapport. Hentet fra Fafo.no: [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/508.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/508.pdf)

- Nordahl, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Den profesjonelle lærer i møtet med andre. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2* (2. utg., ss. 195-229). Fagbokforlaget.
- Nordtvedt, P. (2008). Profesjon og paternalisme. I A. Molander, & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 251-260). Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2015). *Profesjonsetikk i skolen* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Postholm, M. B., & Emstad, A. B. (2014). Bokens innramming og innhold. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (ss. 11-20). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-49). Fagbokforlaget.
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I G. Engvik, T. L. Hoel, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (ss. 235-249). Tapir Akademisk Forlag.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 279-294). Universitetsforlaget.
- Richards, L. (2021). *Handling qualitative data* (4. utg.). SAGE Publications.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), ss. 842-866. Hentet fra Google Scholar: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33963457/Rodgers\\_\\_C.\\_%282002%29.\\_Defining\\_Reflection\\_Another\\_Look\\_at\\_John\\_Dewey\\_and\\_Reflective\\_Thinking\\_Teachers\\_College\\_Record\\_\\_104%284%29\\_\\_842-866..pdf?1402945771=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33963457/Rodgers__C._%282002%29._Defining_Reflection_Another_Look_at_John_Dewey_and_Reflective_Thinking_Teachers_College_Record__104%284%29__842-866..pdf?1402945771=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D)
- Rutiner for bruk av Zoom i forskningsintervjuer.* (2020, Juni 19). Hentet fra Oslomet.no: <https://ansatt.oslomet.no/rutine-zoom-forskningsintervjuer>
- Saabye, M. (Red.). (2015). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt Forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Egmont hjemmets bokforlag.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3. utg.). SAGE Publications .
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith, & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere* (2. utg., ss. 88-107). Universitetsforlaget.
- Soldal, H., & Thorsen, K. E. (2021). *Læreres samarbeidstid er "over-organisert" og bidrar i liten grad til å utvikle egen praksis*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidstid-fagartikkel-laererrollen/laereres-samarbeidstid-er-over-organisert-og-bidrar-i-liten-grad-til-a-utvikle-egen-praksis/283598>
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren- rollen og utdanningen*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 29. (1994- 1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole- ny læreplan*. Hentet fra Stortinget.no: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325>
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), ss. 221-258. DOI 10.1007/s10833-006-0001-8
- Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (ss. 130-142). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning: en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese, & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis* (ss. 17-35). Fagbokforlaget.



- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra Udir.no:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2020-2021). *SFS 2213: undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnsoppl ring*. Hentet fra Utdanningsforbundet.no:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnsopplaring/sfs-2213----2020-2021.pdf>
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av l ringskultur. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (ss. 39-56). Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (2004). *Praksisf llesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.

# 11 Vedlegg

## Vedlegg 1- Godkjenning NSD

21.08.2020- Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet om *profesjonsutvikling i skolen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan en lærer opplever profesjonell utvikling gjennom å være en del av et lærersamarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette er en masteroppgave som har som formål å undersøke hvordan et godt lærersamarbeid kan bidra til profesjonell utvikling. Profesjonell utvikling kan oppstå dersom den enkelte lærer, og praksisfellesskapet utvikler sin kvalitet i yrkesutøvelsen.

Problemstilling:

*På hvilke måter kan lærersamarbeid bidra til profesjonell utvikling hos lærere?*

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever lærere å delta i et lærersamarbeid?*
- 2. Hvordan kan lærere dra nytte av fellesskapets drøftinger i egen undervisning?*
- 3. Hvilke erfaringer har lærere med støttende vs. ikke støttende/utfordrende lærersamarbeid?*
- 4. Hvordan opplever lærere forholdet mellom lærersamarbeidet og egen profesjonell utvikling?*

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

Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet. Min veileder i prosjektet er Inger Ulleberg.

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

Jeg tar utgangspunkt i å spørre lærere ved tidligere praksisskoler, samt en skole i nærheten av der jeg bor. Det vil være interessant å intervjuer både menn og kvinner, samt at det er interessant å intervjuer ulike aldersgrupper.

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

Jeg vil foreta intervjuer, og har utviklet en intervjuguide, hvor ulike spørsmål skal besvares. Da det gjelder personopplysninger, vil kun alder og eventuell arbeidserfaring komme frem. Opplysningene vil bli registrert gjennom lydopptak gjort på telefon i Diktafon- appen (NSD). Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmålene i intervjuguiden hvor informasjonen både samles og lagres elektronisk og på lydopptak.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er kun student og veileder som har tilgang til opplysningene.

Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene vil ikke bli frigjort offentlig, men lagres på privat PC.

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

Opplysningene slettes da prosjektet avsluttes og oppgaven er levert, noe som etter planen er i mai 2021. Alt av personopplysninger og data vil slettes etter prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Oda Hagen Johansen
- Inger Ulleberg

Du kan henvende deg til personvernombudet ved Oslo Metropolitan University. Ta kontakt med Ingrid S. Jacobsen.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Inger Ulleberg  
(Veileder)

Oda Hagen Johansen  
(Student)

## Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 18.05.2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3- Intervjuguide

### Generelt:

- Hva slags utdanning og undervisningsfag har du?
  - Hva slags arbeidserfaring har du og hvilke oppgaver har du som lærer i dag?
  - Hvor lenge har du vært i yrket? Har du arbeidet ved flere skoler?
1. Kan du fortelle meg om lærersamarbeidet du deltar i?
    - Hva samarbeides det om?
    - Når samarbeides det?
    - Hvem samarbeider sammen?
    - Hvilke arenaer benyttes for samarbeid (fellestid, teammøter)?
    - Brukes noen konkrete verktøy, metoder eller rammeverk i samarbeidet?
    - Hvem bestemmer innholdet i de organiserte møtene?
  2. Hvordan opplever du samarbeidet på din arbeidsplass?
    - Har det oppstått uenighet i kollegiet?
      - o Har du noen konkrete eksempler på hva det var uenighet om?
      - o Hvordan pleier dere å løse uenighet?
      - o Dersom det ikke blir enighet, hvem tar avgjørelsene?
  3. Har du noen gang vært uenig i saker som er blitt tatt opp i samarbeidet?
    - Hvordan kan du gjøre din egen praksis best mulig, til tross for at du er uenig?
    - Har du eksempler på ganger hvor du har vært uenig med flertallet?
  4. Benytter dere eksterne faktorer som for eksempel nyere forskning i lærersamarbeidet?
    - Benytter dere for eksempel forskning angående teori, metoder eller praksis?
    - Kan du komme med eksempler på hvordan dette blir brukt i samarbeidet?
  5. Har du merket noen endring i samarbeidet de årene du har jobbet?
    - I så fall, hvordan og hva tror du er årsaken?
  6. Hvordan føler du samarbeidet påvirker egen utvikling?
    - Hvordan kan samarbeidet påvirke din profesjonell utvikling?
  7. Har du lært noe gjennom lærersamarbeidet?



- Kan du komme med konkrete eksempler?
8. Har samarbeidet påvirket din profesjonelle praksis på noen måte?
- Hvordan tar du med kunnskaper fra et lærersamarbeid inn i klasserommet?
    - Kan du komme med eksempler?
9. I hvilken grad blir det lagt til rette for refleksjon i lærersamarbeidet?
- Har du eksempler på slik refleksjon?
  - Hvordan kan refleksjonen bidra til utvikling hos deg som lærer?
10. Hvordan tilrettelegger ledelsen for utvikling av profesjonell utvikling?
- Er det noe dere savner i samarbeidet? Noe som kunne vært gjort annerledes/ blitt vektlagt mer eller mindre?
11. Hvordan bidrar du til en positiv samhandlingskultur i kollegiet?
12. Er det noe du ønsker å legge til?

## Transkripsjonsstandard for intervju

Ut fra David Silverman (1993/2006:398), tilpasset intervjuenes hensikt og form i prosjekt x.

*Komma, punktum, stor bokstav, spørsmålstejn og utropstejn , . ? !:*

Brukes som en vanlig skriftsspråklig tegnsetting for gjengivelse av muntlig tale, for å representere utsagnet, uten at tegnsetting trenger å være korrekt i forhold til skriftspråkets konvensjoner.

I: Hva synes du om norskfaget?

Elev: Jeg synes det er morsomt, lærerikt og spennende.

*Rettskrivning - ord og uttrykk:*

Det brukes tilnærmet norsk rettskrivning for bokmål, og ikke en mer lydrett gjengivelse av dialekt eller aksent. Derimot blir anvendte ord og uttrykk som ikke finns i norsk bokmålsordbok gjengitt tilnærmet lydrett, alternativt ut fra rettskrivning på originalspråk (eksempelvis engelsk).

*Punktum i parentes eller tall i parentes (.) (1) (2):*

Punktum i parentes angir en liten pause, under et halvt sekund. Angis bare når det kan være grunn til at det er viktig for innholdet som skapes. Tall i parentes angir pause i talestrømmen. Angis som et halvt sekund eller i antall hele sekunder.

Elev: Hvis det er dårlig vær, så (1) er vi inne og leker.

*Understreking:*

At ordet er uttalt med spesielt trykk.

Elev: Jeg synes det er moro.

## **Rutine for bruk av Zoom i forskningsintervjuer**

Rutinen gjelder for all bruk av Zoom i forskningsintervjuer med innsamling av data klassifisert som gule eller røde etter OsloMets rutine for klassifisering av data.

Publisert 19.06.2020

Sist oppdatert 09.03.2021

Rutinen gjelder i tillegg til OsloMets gjeldende personvernrutiner og veiledning for personvern, ROS-analyse, dataplaner og databehandling i forskning.

Det er Uninett som har avtale med Zoom (gjennom NORDUnet, samarbeidsorgan for de nasjonale datanettene for forskning og høyere utdanning i Norden), og som leverer Zoom til OsloMet og resten av sektoren. OsloMet har en generell databehandleravtale med Uninett som omfatter forskningsintervjuer.

Når du planlegger intervjuet, gjør en nøye vurdering av hva slags data du skal håndtere.

Bruk OsloMets rutine for klassifisering av data.

1. Vurder alltid gruppeintervju opp mot enkeltintervju. Gruppeintervju frarådes ved behandling av røde data, da dette gir høyere risiko for at persondata kommer på avveie.
2. Merk: Planlegger du et Zoom-møte som en erstatning for fysisk møte i forskningsprosjekter, så kan det være nødvendig med endringsmelding til NSD.
3. Har du OsloMet PC, anbefales du å bruke denne når du er møtevert. Skal du ta opptak av intervjuet, MÅ du bruke OsloMet PC. Se egne krav ved opptak av intervjuet lenger ned.
4. Bruk alltid OsloMets Zoom-lisens med Feide-innlogging. Det er ikke tillatt å bruke gratisversjonen av Zoom. Se Installer Zoom-klienten.
5. Har du allerede Zoom og er usikker på om du bruker OsloMet-lisens, kontrollere dette i forkant. Se Bruk Zoom-lisens fra OsloMet.
6. Sjekk at du har lastet ned siste versjon av Zoom i god tid før møtet starter. Ved problemer kontakt IT-servicedesk. Se Oppdater Zoom.

7. Gjør deg kjent med Zoom som verktøy og test at alt virker uten sensitivt innhold. Se Zoom-veiledninger.
8. Innhent samtykke og send god informasjon til deltakerne i forkant. Se Zoom i forskningsintervjuer – Informasjonsskriv.

#### Opprettelse av Zoom-møte og innkalling:

1. Bruk alltid følgende innstillinger når du oppretter møtet (Se Opprett et møte i Zoom.): Bruk generert møte-ID (Generate Automatically) og ikke personlig møte-ID (Personal Meeting ID).
2. Ikke gjenbruk passord for møter.
3. Ved gruppeintervju, vurder å sette som default at deltageres videokamera er skrudd av.
4. Aktiver venteromsfunksjon («Enable waiting room» under «Advanced Options»).
5. Fjern mulighet for at deltagere kan komme inn i møtet før verten (Fjern avhuking for «Join before host» under «Advanced Options»).
6. Aldri legg lenken til Zoom-møtet med møte-ID åpent ut, men formidle den gjennom e-post, SMS eller tilsvarende. Dersom du sender lenken i Outlook, må du sette innkallingen som privat.

#### Gjennomføring av Zoom-møte:

1. Sørg alltid for at ingen uvedkommende har innsyn til skjermen under samtalen eller kan overhøre lyd fra samtalen. Bruk hodetelefoner der det er praktisk mulig.
2. Gjelder intervjuet røde data, skal du alltid låse møtet når alle deltagerne har kommet inn. Dette anbefales også for gule data. Se Gjennomføre møte i Zoom.
3. Gjenta informasjon tilsendt i forkant av møtet. Se Zoom i forskningsintervjuer – Informasjonsskriv.
4. Om det er uvedkommende inne i møtet, avslutt straks møtet og varsle [csirt@oslomet.no](mailto:csirt@oslomet.no).

([ansatt.oslomet.no/rutine-zoom-forskningsintervjuer](https://ansatt.oslomet.no/rutine-zoom-forskningsintervjuer))