

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2023**

Betydningsfulle forhold for yrkesfaglærerens kompetanseutvikling i  
profesjonsfelleskapene.

Psykologisk trygghet gir økt kompetanse?

En kvalitativ studie av yrkesfaglærerens kompetansebehov og kompetanseutvikling i  
profesjonsfelleskapene.

Guro Carlsen



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## Sammendrag

Masteroppgaven representerer et ønske om å få kunnskap om kompetanseutvikling hos yrkesfaglæreren gjennom deres praksis – og profesjonsfelleskapene. Yrkesopplæringen i norsk skole har ved reformer erfart strukturelle endringer, fra en yrkesopplæring i arbeidsliv, til brede yrkesfagprogram, med læreplaner med utbyttebeskrivelser. Skolen har i den forstand fått en rekke nye premissgivere. Kunnskapsløftet bringer Kvalitetsvurderingssystemet, som videreføres i Fagfornyelsen (2020). En ny Overordnet del (2017) fases inn, deretter læreplanene (2020). Læreplanen bringer begreper og verdier, som skal tolkes i stor grad lokalt. Fullføringsreformen tilføres, og vurderingsforskriften endres. Fremtidig venter en ny opplæringslov. For yrkesfaglæreren er det en forventning om et samarbeid med et arbeidsliv i hurtig endring, samt at yrkesfaglærerens fag og yrkeskompetanse er en av deres viktigste ressurs i yrkesopplæringen. I en fornyelse av Kunnskapsløftet uttrykkes det at gjennom sine felleskap læreren skal utvikle sin kompetanse og sikre kvalitet i skolen. En forståelse rundt yrkesfaglærerens komplekse rammer for kompetanseutvikling er essensielt. Jeg spør derfor om: Hva beskriver lærere i en avdeling med yrkesfaglig utdanningsprogram som betydningsfullt for kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap?

For å belyse problemstillingen valgte jeg kvalitative intervju med fem yrkesfaglærere ved egen avdeling. Data ble analysert innenfor en teoretisk referanseramme knyttet til yrkesopplæringens utvikling, styringsdokumenter og tidligere forskning på temaet kompetanse og profesjonsfelleskap. Etienne Wengers forståelse av praksisfelleskap er presentert, i tillegg til at Amy Edmondson og Bård Fyhns forskning på psykologisk trygghet for å belyse en slik faktor ved kompetanseutvikling.

Studien nyanserer forskningen som er gjort på yrkesfaglærers kompetansebehov og utvikling av denne. Studiens funn viser at yrkesfaglæreren ønsker kompetanse innenfor yrkesfaglige tema. Samtidig kan funn tyde på at utviklingsarbeid og kompetanseutvikling i stor grad dekker tema i skolen som er generelle for alle lærere, og i mindre grad de yrkesfaglige perspektivene. Krav til praksis og profesjonsfelleskapene kan bli en viktig faktor i kompetanseutviklingen, viktigere enn hvem som deltar, og kompetansen deres, er opplevelse av at det høy grad av psykologisk trygghet. Det sikrer evne til å stille spørsmål til egen praksis, og identifisere hvor behovet for kompetanse er størst.

## Summery

### **Meaningful factors for vocational teachers ‘competence development in professional communities’**

“Psychological safety leads to increased competence?”

The master`s thesis represents a desire to gain knowledge about competence development among vocational teachers through their practice and professional communities. The Vocational education system in Norwegian schools has undergone structural changes through reforms, from vocational training in the workplace to broad vocational programs with outcome-based curricula. The school is therefore facing several new premises, including Quality Assessment System brought by the Knowledge Promotion Reform, which is continued in the Curriculum Renewal (2020). The new General Part (2017) is phased in, followed by the curriculum (2020). The curriculum brings concepts and values that are to be interpreted mainly locally. The Completion Reform is applied, and the assessment regulations are changed, with a new education legislation expected in the future. For vocational teachers, there is an expectation of collaboration professions in rapid development, and teachers` professional competence is one of their most important resources in vocational education. In the renewal of the Knowledge Promotion, it is expressed that it is through their communities teachers should develop their competence and ensure quality in schools. Understanding the complex framework for vocational teacher competence development is essential. I am therefore addressing the following question: What do teachers in a department with vocational education programs describe as significant for competence development in a professional community?

To address the research question, I chose qualitative interviews with five vocational teachers in their department. The data were analyzed within a theoretical framework related to the development of vocational education, governance documents, and previous research on competence and professional communities. Etienne Wenger`s understanding of communities of practice is presented, as well as Amy Edmondson and Bård Fyhn`s research on psychological safety, which provides a basis for understanding one factor in competence development. The study nuances previous research on vocational teachers` competence needs and development. The findings show that vocational teachers want competence in vocational topics. Simultaneous, development work mainly cover topics that are general for all teachers in school, with less emphasis on vocational perspectives. Requirements for practice and

professional communities can be an essential factor in competence development, more important than who participates and their competence, is the experience of a high degree of psychological safety. This ensures the ability to question one's practice, and identify where the need for competence is most needed.

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>I</b>  |
| <b>Summery</b> .....  | <b>II</b> |
| <b>Forord</b> .....   | <b>VI</b> |
| <b>Kapittel 1. Innledning</b> .....   | <b>1</b>  |
| 1.1 <i>Bakgrunn for oppgaven</i> .....  | 1         |
| 1.2 <i>Oppgavens oppbygging</i> .....   | 2         |
| <b>Kapittel 2. Feltbeskrivelse og begrepsavklaring</b> .....                    | <b>4</b>  |
| 2.1 <i>Læreplanens premisser for fag- og yrkesopplæring i Norge</i> .....       | 4         |
| 2.2 <i>Profesjonsfelleskapet</i> .....  | 6         |
| 2.3 <i>Lærerens rolle og kompetanse</i> .....                                   | 8         |
| 2.4 <i>Tidligere forskning</i> .....  | 11        |
| 2.5 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....                          | 15        |
| <b>Kapittel 3 Studiens teoretiske referanserammer</b> .....                     | <b>17</b> |
| 3.1 <i>Etienne Wenger: praksisfelleskaper</i> .....                             | 17        |
| 3.1.1 <i>Praksisfelleskap</i> .....   | 18        |
| 3.1.2 <i>Praksis</i> .....  | 19        |
| 3.1.3 <i>Meningsforhandling utvikler praksisen</i> .....                        | 21        |
| 3.1.4 <i>Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar</i> ..... | 23        |
| 3.1.5 <i>Læring</i> .....   | 23        |
| 3.2 <i>Psykologisk trygghet i praksis- og profesjonsfelleskap</i> .....         | 25        |
| 3.2.1 <i>Psykologisk trygghet</i> .....   | 26        |
| 3.2.2 <i>Læringsatferd som fremmes ved psykologisk trygghet</i> .....           | 27        |
| 3.2.3 <i>Hva fremmer psykologisk trygghet</i> .....                             | 29        |
| 3.2.4 <i>Konsekvenser ved mangel på psykologisk trygghet</i> .....              | 31        |
| <b>Kapittel 4. Metodisk tilnærming</b> .....                                    | <b>34</b> |
| 4.1 <i>Tematisering og metode</i> .....   | 34        |
| 4.2 <i>Design av intervjuundersøkelsen</i> .....                                | 35        |
| 4.2.1 <i>Intervjuet</i> .....   | 35        |
| 4.2.2 <i>Utarbeiding av intervjuguiden</i> .....                                | 36        |
| 4.2.3 <i>Utvalg av informantene og felt</i> .....                               | 37        |
| 4.3 <i>Gjennomføring av intervjuet</i> .....                                    | 40        |
| 4.4 <i>Transkribering</i> .....   | 42        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.5 Analyse av data .....  | 43        |
| 4.6 Gyldighet og reliabilitet. ....                                      | 46        |
| 4.6.1 Gyldighet .....  | 46        |
| 4.6.2 Reliabilitet .....   | 48        |
| 4.7 Rapportering .....   | 49        |
| 4.8 Forskningsetikk og forskerrollen .....                               | 50        |
| 4.8.1 Forskningsetikk .....  | 50        |
| 4.8.2 Forskerrollen .....  | 52        |
| 4.8.3 Forskerens rolle i kvalitativ forskning .....                      | 53        |
| <b>Kapittel 5. Presentasjon av funn og drøfting .....</b>                | <b>54</b> |
| 5.1 Rammer som påvirker kompetansebehov hos yrkesfaglæreren .....        | 54        |
| 5.1.1 Fag- og profesjonsutøvelse .....                                   | 54        |
| 5.1.2 Arbeidslivskontakt.....  | 57        |
| 5.1.3 Læreplanen .....   | 61        |
| 5.2 Ønsket kompetanse av yrkesfaglæreren .....                           | 64        |
| 5.2.1 Digital kompetanse og teknologisk innsikt .....                    | 64        |
| 5.2.2 Didaktisk kompetanse .....   | 66        |
| 5.2.3 Vurderingskompetanse .....   | 68        |
| 5.2.4 Relasjonell kompetanse .....                                       | 70        |
| 5.3 Oppsummering .....   | 72        |
| 5.4 Rammer som har betydning for praksis- og profesjonsfelleskapet. .... | 74        |
| 5.4.1 Trygghet i praksis – og profesjonsfelleskapet.....                 | 74        |
| 5.4.2 Viktigheten av felleskaper .....                                   | 78        |
| 5.4.3 Kultur .....   | 81        |
| 5.4.4 Tid.....   | 83        |
| 5.5 Oppsummering .....   | 85        |
| 5.6 Konklusjon.....  | 86        |
| <b>Kildeliste.....</b>   | <b>89</b> |
| <b>Vedlegg.....</b>  | <b>94</b> |
| Vedlegg 1 Informasjonsbrev .....   | 94        |
| Vedlegg 2 Intervjuguide.....   | 96        |

## Forord

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått et innblikk i faktorer som kan påvirke praksis – og profesjonsfelleskap og hvordan felleskapet kan skape en ramme for yrkesfaglærerens kompetanseutvikling. Studien har belyst hvordan arbeidsdagen til yrkesfaglæreren kan oppleves som sammensatt. Andres forventinger, et ønske om å utføre eget mandat med kvalitet, samtidig opprettholde en yrkesfaglig forståelse av opplæringen og møte forventning om at praksis skal være i utvikling. Rapporten «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» presenterte et sitat som dermed gir mer mening. «Yrkesfaglærere tenker annerledes, snakker annerledes, arbeider annerledes, lærer annerledes og underviser annerledes». Yrkesfaglæreren må evne å gjøre noe annerledes. Gjennom min studie har jeg fått en forståelse for at lærerens praksisutvikling og derfor kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapene, også må organiseres annerledes. Det bør gis rom for et annerledes innhold for yrkesfagopplæringen sin praksisutvikling. Med en annerledes organisering kreves det at skoleeier og ledelse igjen tenker annerledes, med en bred forståelse for spennet yrkesfaglæreren er pålagt å stå i, mellom skole og arbeidsliv. Dette, i tillegg til en god forståelse for de yrkesfaglige perspektivene i organisering av profesjonsfelleskapene.

Jeg vil takke dosent Halvor Spetalen for strukturert og kyndig veiledning.

Guro Carlsen

Gjøvik, 8 april, 2023

# Kapittel 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Mitt prosjekt tar utgangspunkt i at jeg som yrkesfaglærer er en del av et felleskap som gjennom fornyelsen av læreplanen har nye og større forventinger til meg i forbindelse med kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet. Temaet for masteroppgaven er hvilke forhold som kan synes å fremme kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet for yrkesfaglærere. Studien har informanter fra programområdene Helse og Sosialfag, samt Frisør, Blomst, Interiør og Eksponeringsdesign som er orientert i samme avdeling. Gjennom kvalitativ metode har jeg innhentet data ved å intervju 5 yrkesfaglærere. Dataene gir innblikk i refleksjoner og synspunkter læreren har om forhold i felleskapene som kan sies at stimulerer til ny kompetanse. Lærerne i intervjuene beskriver også temaer for kompetanse som de oppfatter som aktuelle for sin yrkesutøvelse. Gjennom disse beskrivelsene forsøker jeg å få svar på min problemstilling.

Vedtaket om fornyelse av Kunnskapsløftet ble gjort i oktober 2016. Stortinget ber regjering om å sikre at det er lærerens ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder som tas i bruk for å oppfylle skolens generelle samfunnsmandat. De ber regjeringen om å fornye læreplanens generelle del, og dermed sikre et verdiløft. Dette danner grunnlaget for den nye læreplanenes Overordnede del (Øyum et al., 2023, s. 14). I Overordnet del defineres en forventning til skolen om å orientere seg i felleskaper for å utvikle sin praksis. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Profesjonsfelleskap eller profesjonelle læringsfelleskap har ikke vært alltid vært virkemiddelet for hvordan skolen skal lykkes, men har gradvis fått en forankring med forståelsen av hvordan skolen skal bli en lærende organisasjon. I St.meld 030 (2003-2004) «Kultur for læring» ble svaret på hva som skal være skolens praksis hevet frem som at den skal være «en lærende organisasjon». Dette har siden vært et mål for skolen i alle statlige satsninger fra innføringen av Kunnskapsløftet (Øyum et al., 2023, s. 17). Slik settes profesjonsfelleskapene i sammenheng lærerens utvikling av kompetanse. Dette gir en viktig forståelse for denne studien, jeg ønsker å få et innblikk i hva yrkesfaglæreren oppfatter som relevant kompetanse for sin yrkesutøvelse og hva de mener er betydningsfullt for å kunne utvikle denne kompetansen gjennom deltagelse i profesjonsfelleskaper.



I Meld.St 28 «Fag- Fordypning- Forståelse- En fornyelse av kunnskapsløftet» (2015-2016) s. 67, utdypes det om profesjonsarbeidet i skolen. Det innebærer blant annet en beskrivelse av hva kjennetegner profesjonell praksis, og hva slags roller lærere og ledere har i dette. I meldingen oppgis det at profesjonsarbeidet i skolen betyr at læreren utvikler sin kompetanse gjennom utviklingsarbeid og kollegialt samarbeid på egen skole. At den formelle kompetansen stammer fra grunnutdanningen og videreutdanninger, og at begge aspekter er en del av å være en profesjon. Videre belyses lærerens kompetanse som en avgjørende faktor for å oppnå skolens mål. «For å oppnå målene for skolens virksomhet må de ansattes samlede kompetanse mobiliseres gjennom faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulike fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke» (Meld.St 28 (2015-2016), s. 68). Med utgangspunkt i beskrivelsen av hvordan lærerens kompetanse er kjerne i den profesjonelle praksisen for å oppnå skolens mål, vil det være viktig for skolen å forstå hvordan stimulere profesjonsfellesskapene på en slik måte at de evner å mobilisere kompetansen som ligger hos den enkelte lærer, samt skape rammer som støtter praksisutvikling hele veien ut til klasserommet i yrkesopplæringen. Å bygge kapasitet i fellesskapet kan skape et potensial for utviklingsarbeid, slik også NOU 2022:13 beskriver det som en viktig del av skolens profesjonsutvikling: «Å bygge denne type kapasitet handler om en kompleks blanding av motivasjon, ferdigheter, positiv læring, organisatoriske forhold og kultur, og infrastruktur for støtte. Får man til dette, ser slike fellesskap ut til å ha et betydelig potensial for utviklingsarbeid som varer over tid» (NOU 2022:13, s. 72).

Innenfor profesjonsfellesskapet blir lærerens kompetanse et aspekt som legger grunnlaget for å utvikle skolens praksis gjennom profesjonsfellesskapet. Det bringer frem spørsmålet om hvordan disse organisatoriske læringsprosessene kan stimuleres. Hvilke samspill i organisasjonen vil fremme profesjonsfellesskapet evne til å utvikle kompetanse hos læreren? Hvordan fellesskaper skapes, utvikles og sikrer utvikling av praksis er en side av dette, hva som kan sies fremmer disse sidene av fellesskapene er en annen side.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er inndelt i fem hovedkapitler. Det første kapitlet gir en innledning hvor bakgrunn for undersøkelsen presenteres for å forankre problemstillingen i skolepolitiske føringer på feltet. I andre kapittel knyttes innholdet i studien ytterligere til de rammer som danner grunnlaget for yrkesfaglærerens kompetansebehov og kompetanseutvikling i

felleskapene i skolen. Delkapittelet belyser læreplanens premisser for fag- og yrkesopplæringen. Begrepene som er aktuelle for studien avklares gjennom hvert sitt delkapittel. De aktuelle begrepene er profesjonsfelleskapet og lærerens kompetanse. Studiens temaer forankres ytterligere gjennom presentasjon av tidligere forskning, før jeg til slutt viser til mitt forskningsfelt. I kapittel tre presenteres studiens teoretiske referanserammer, med fokus på praksisfelleskapets aspekter, for å skape en forståelse av hva som former og påvirker yrkesfaglærerens evne til kompetanseutvikling i felleskapene. Dette delkapittelet følges opp med en presentasjon av forskning på psykologisk trygghet, og dets sammenheng med evne til å utvikle individuell og felles kompetanse. Studiens metodedel presenteres i kapittel fire. Der gis en beskrivelse av de valg som er gjort gjennomgående i studien. Valgene er i stor grad basert på Kvale og Brinkmann (2015) sine syv faser for kvalitativt intervju. I kapittel fem presenteres og drøftes funn fortløpende, funnene belyser lærerens opplevde behov for kompetanse og hva de anser som betydningsfullt for å utvikle denne praksis- og profesjonsfelleskaper. Disse funnene ses i lys av de skolepolitiske rammene for yrkesfaglig opplæring, teori om praksisfelleskaper, samt forståelse for psykologisk trygghet som en viktig faktor for kompetanseutvikling. Til slutt i kapittel fem oppsummerer og konkluderer jeg opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og viser til muligheter for videre forskning. Med denne oppbyggingen er målet å gi leseren et overblikk over de rammer som til sammen setter kompetanseutvikling og profesjonsfelleskapene i sammenheng, for så bringe leseren inn til kjernen av det problemstillingen handler om, nemlig forhold ved profesjonsfelleskapet som er betydningsfulle for kompetanseutviklingen.

## Kapittel 2. Feltbeskrivelse og begrepsavklaring

For å få en forståelse av hvordan lærerens kompetanse stimuleres av de rammene læreren forholder seg til i utøvelsen av sitt mandat, presenteres en kort oversikt over læreplanens utvikling over tid og frem til i dag. Jeg vil i følgende kapittel løfte frem noen intensjoner i nasjonale rammer, gjennom et blikk på innhold og relevante begreper i styringsdokumenter for skolen. Profesjonsfelleskapet avgrenses og settes i sammenheng med lærerens praksisfelleskap. Det gis en forståelse av lærerens kompetanse gjennom en avgrensning av kompetansebegrepet.

### 2.1 Læreplanens premisser for fag- og yrkesopplæring i Norge

Yrkesfagopplæringen i norsk skole har blitt utviklet gjennom reformer. Med store strukturelle og faglige endringer i 1994, med en ytterligere både strukturell og faglig endring ved Kunnskapsløftet 06, (LK06) for så ende i en fornyelse i 2020, Fagfornyelsen (LK20). Reform 94 bringer med seg mer skolelogikk i yrkesfagopplæringen, opplæringen forut har i større grad foregått i arbeidslivet. Studiestrukturen ble kraftig beskåret fra 101 fagspesifikke grunnkurs til 13 brede grunnkurs, og 10 yrkesfaglige studieretninger. Dette gav føringer om mer systematisk opplæring, og kompetanseheving og profesjonalisering av lærerne (Olsen, 2008, s. 7). Det ble i LK06 en ytterligere innsnevring av yrkesfaglige programmer, fra 10 til 9. Det innført mål- og kvalitetsstyringsverktøy gjennom årlige nasjonale tilsyn fra skoleeier. Det er sentralt i LK06 at læreplanene dreier seg vekk fra innholdsbeskrivelse i fagene, til læringsutbytte og kompetansemål. I tillegg innføres det grunnleggende ferdigheter det forventes at elevene utvikler (Øyum et al., 2023, s. 10).

Meld.St 28 «Fag – fordypning – forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet (2015-2016) s.26, uttrykker at LK20 har som intensjon å gi mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer, og sammenhenger mellom fag skal forbedres. Læreplanen består av overordnet del (2017), læreplanen for fag, og fag- og timefordelingen. Tanken er at læreplanen skal kunne fungere som støtte, og styre alle nivåer i skolen. Gjennom nye vurderingsordninger og kvalitetsvurderingssystem skal gis forutsetning for dybdelæring og progresjon. Regjeringen understreket at «Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring [var] å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap» (NOU 2023:1, s. 52). Igjen løftes det frem en presisering som er et viktig grunnlag for denne studien. Regjeringen uttrykker her at lærerens kompetanse og felleskapet

på skolen, støttet av tydelige ledere er kjernen i å sikre kvalitet på elevens kunnskap og læring.

Utforming av Fagfornyelsen ble i stor grad basert på Ludvigsenutvalgets anbefalinger fra NOU 2015:8; og NOU 2014:7 (Øyum et al., 2023, s. 10). Fagfornyelsen er å betrakte som en fornyelse av LK06, beskrivelse av læringsutbytte og kompetansemål er med videre. For yrkesfagopplæringen skjer det mer enn bare fornyelse. Ny tilbudsstruktur i fag og yrkesopplæringen utløste behov for nye læreplaner i alle programfag i yrkesfagløpene, det vil si at når kunnskapsdepartementets strategi var å bare fornye læreplanene, ble det i yrkesfag i tillegg en ny strukturendringen på utdanningsprogrammene (Karseth et al., 2020, s. 22). Ludvigsenutvalgets forslag om tverrfaglige temaer blir tatt til følge, opprinnelig ordlyd utarbeidet av utvalget tas med i Overordnet del og læreplanene. Det som ikke er presentert av utvalget er føringer for organisering og lærerens arbeid, det trekker Kunnskapsdepartementet med i Overordnet del. Fagkonsentrasjon med reduksjon av antall kompetansemål er en endring og kjerneelementer innføres. Dybdelæring, elevmedvirkning og et nytt kompetansebegrep som viser til viktigheten av kritisk tenkning, fremheves. Å utforske gjennom refleksjon viser til at elevene skal ta en mer aktiv del i egen læreprosess. Læreren går over i en mer veiledende rolle, fra tidligere å være mer formidlende (Øyum et al., 2023, s. 12). Dette er mange og grunnleggende endringer for yrkesfaglæreren, som stiller nye krav til kompetanse hos læreren. En viktig side av dette er at kompetansen ble planlagt at skulle utvikles gjennom kompetansepakker, til bruk i profesjonsfelleskapene. For yrkesfaglærerens del var de prisgitt samlet kompetanse innad i lokale felleskap, for å tolke innholdet i kompetansepakken med en yrkesfaglig vridning, da pakkene var generelt orientert. Med ny læreplan ble det tilført flere nye føringer som rammer inn skolens mandat, som igjen kan tenkes innvirker på forventinger om kompetanse hos læreren.

Det er uttrykt fra regjeringen at Kvalitetsvurderingssystemet er ønsket som et «systemet legger mer vekt på faglig og pedagogisk kvalitetsutvikling», og ikke detaljstyring og rapporteringskrav. Dette er et eksempel på en slik ramme som vil innvirke på forståelsen av hva som er viktig i opplæringen. Fullføringsreformen som skal bidra til elever skal få mer fordypning, relevant opplæring og valgfrihet, må sies å være et annet viktig forhold som er initiert politisk. Sammen med endring av vurderingsforskriften og en ny opplæringslov med forventet innført i 2024. Disse forholdene, sammen med det faktum at Covid-19-pandemien inntreffer samtidig som iverksettingen av det nye læreplanverket, må sies at har hatt en effekt

på kompetanseutviklingsarbeidet som har vært tiltenkt i sammenheng med implementering av LK20 (Karseth et al., 2020, s. 24). Hvordan norsk skole og opplæring har utviklet seg over 10år, og samlet gitt den læreplanfornyelsen vi nå er i gang med å iverksette, vil gi innvirkninger på både lærerens kompetansebehov, samt hvordan profesjonsfelleskapet har kommet i posisjon som en viktig ramme for praksisutviklingen i skolen. Innholdet i skolereformene og det endelige innholdet i læreplanene vil kunne tenkes at over tid har gitt signaler om hva yrkesfaglæreren skal selv ha av kompetanse, og sikre elevene av yrkesfaglig kompetanse. Ved å belyse historikken vil det også kunne skapes en bevissthet om hvordan yrkesfaglæreren har flere hensyn å ivareta, ved at de skal sikre en yrkesutdanning som ligger nært opp til arbeidslivets behov, men også møte skolepolitiske krav om innhold.

## 2.2 Profesjonsfelleskapet

Med en forståelse av at gjennom fellesskap kan lærere utvikle sin praksis og dermed sikre kvalitet i opplæring og elevorientert arbeid, viser Meld.St 28 (2015-2016) s.67, til hvordan implementeringen av læreplaner gjøres best gjennom profesjonenes arbeid i fellesskap. I definisjoner av læringsfellesskaper er det flere ulike begreper som har opphav i ulike teoretiske posisjoner, her nevnes «profesjonelle læringsfellesskap», «praksisfellesskap» og «profesjonsfellesskap» Likhetstrekket mellom disse fellesskapene er at de evner å sikre læring for de som deltar, og for lærene vil fellesskapet dannes gjennom at de har opplæring og elevens læring som primæroppgave (Tronsmo, 2023). For skolen vises det altså til at det endelige målet med fellesskaper er å forbedre elevens læring. «An effective professional learning community has the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in the school community with the collective purpose of enhancing pupil learning» (Bolam et al., 2005)

Meldingen viser videre til at det ligger i lærerens profesjon å evne å lage *felles standarder og profesjonelle normer* som skal brukes for å oppnå skolens mandat, som må tolkes som en form for kompetanse både hos læreren og i profesjonsfellesskapene. At lærere lager felles standarder og normer, kan ses som en systematikk i lærerens oppgave, og blir av Tronsmo (2023) beskrevet som et kjennetegn på profesjonsfellesskap. LK20s «Kapittel 3.5 Profesjonsfellesskapet og skoleutvikling» i overordnet del, er et prinsipp for skolens praksis. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Felles refleksjon, vurdering og videreutvikling av praksis må kunne ses på som

samarbeidsprosesser som sikrer læring for de involverte, og kan ses på som et annet kjennetegn på profesjonsfelleskap. Profesjonsfelleskapet er forankret som et virkemiddel for å videreutvikle praksis i skolen, som i overført betydning vil innebære at læreren utvikler sin kompetanse gjennom at praksisen utvikles. Det kan derfor være aktuell innsikt fra denne studien hva som stimulerer til et ønske og evne blant yrkesfaglæreren å delta i praksisutvikling i felleskapet, når det uttrykkes så klart av profesjonsfelleskapene skal danne en viktig ramme for kunne drive utvikling av egen og felles praksis, som igjen henger sammen med kompetanseutvikling.

I denne studien vil et teoretisk perspektiv på praksisfelleskapet danne grunnlag for å forstå hvordan felleskapene bygges opp og samhandler, utvikler praksis og derfor også personlig og felles kompetanse. En del av å være orientert i felleskap vil innebære relasjon til andre deltagere. Dette forklares som et profesjonelt relasjonsfelleskap av Tronsmo (2023), og det betyr at deltagere tar sin del av et felles ansvar gjennom å bruke tid, og prioritere en innsats i arbeidet. Andres meninger og synspunkter tas til etterretning, og det krever at hver enkelt deltager er bevisst egen væremåte og hvordan den påvirker felleskapet (Tronsmo, 2023). Slik kan vi også hevde at kunnskap og kompetanse utvikles gjennom at relasjonene sørger for at alle i felleskapet slipper til, og det vises respekt for den bakgrunn den enkelte bringer med seg, og derfor deler og bidrar med inn i forståelsen av den felles praksisen. Profesjonen utarbeider altså *felles standarder*, slik Meld.St 28 viser til. Standardene danner grunnlag for en kvalitetssikring og kunnskapsgrunnlag for læreren. Den utvikles kollektiv gjennom praksis, og danner grunnlaget for deltagelse i praksisfelleskap. Felleskapet skal slik gi en støtte, korrigerende og læring til evne å utføre skolens mandat basert på kunnskap, ferdigheter og etikk. Altså en ramme som stimulerer til bruk av kompetanse, sikrer utvikling av kompetanse og realiserer lærerens kompetanse.

Med tanke på studiens tema er dette relevant forståelse, profesjonsfelleskapets innhold i seg selv danner forutsetninger for kompetanseutvikling, og at dette kan skje både på et formelt plan hvor tanken er at det skal bedrives praksisutvikling, men også på et uformelt plan ved at relasjonene stimulerer til det. NOU 2022:13 s.73, fremhever med sin forskningsgjennomgang at profesjonsfelleskapet har en betydning for kompetanseutviklingen i skolen, men at det til nå har handlet om et samarbeid om de praktiske spørsmålene for læreren i felleskapene, og mindre forskningsbasert systematisk utprøving. Webster- Wright (2009) peker på at det er avgjørende for utvikling av lærerens praksis at det legges til rette for at lærere kan stille

kritiske spørsmål til egne praksis, og han kaller dette autentisk læring. Denne studiens kan derfor mulig bidra ved å belyse psykologisk trygghet som en betydningsfull faktor, og hvordan opplevelse av slik trygghet i felleskapene kan gi effekt på evne til å stille disse kritiske spørsmålene.

### 2.3 Lærerens rolle og kompetanse

Styringsdokumenter definerer lærerens handlingsrom i yrkesutøvelsen. «Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen» (Dahl et al., 2016; St.meld nr.11 (2008-2009), s. 12). I Overordnet del slås det fast at lærere, skoleledere og skoleeiere har et felles ansvar for god utvikling i skolen. I dette ligger det rammer som krever at skolens praksis er i tråd og samsvar med hele læreplanverket. Videre hevdes det at det skal være rom for å stille spørsmål gjennom et profesjonsfelleskap som er opptatt av å utvikle sin praksis for elevenes læring. NOU 2023:1, s 65, peker i tillegg på at er det andre interessenter og aktører som *støtter, utvikler, former, rammer inn og kontrollerer opplæringen*. Ulike interessenter beskrives her som elever, foreldre, skoleledere, skoleeiere, nasjonale myndigheter, forskere og forskermiljøer og styringsvirkemidler, med herunder lover, regelverk og forskrifter og til slutt, læreplanen. Aktørene som nevnes her danner rammer for hvilke forventinger som stilles til læreren, og både direkte og indirekte innvirke på hvilke kompetanser læreren må besitte, og for denne studiens del, en del av en forståelse av hvorfor yrkesfaglæreren opplever konkrete kompetanser som viktige.

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (St.meld nr.11 (2008-2009), s. 12). Ulike samspill i yrkesutøvelsen med ledelse, kollegiet, arbeidsliv og samfunn, og det elevrettede arbeidet, med herunder foreldresamarbeid, vil sammen danne forventinger til rollen og disse uttrykkes gjennom styringsdokumenter, lover, forskrifter og læreplanen. Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling. For å manøvrere i lærerens rolle kreves det kompetanse. I definisjonen av kompetansebegrepet er det et fellestrekk at den innebærer kunnskaper, ferdigheter og gjerne holdninger. NOU 2014: 7, s 54, definerer en ferdighet til «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver» og beskriver kunnskap som forståelse av teorier, fakta, prinsipper eller prosedyrer. Uttrykk for vurderingsmessige og etiske forhold beskrives som holdninger. Komponentene som er nevnt skal danne grunnlag for en persons evne til å løse oppgaver eller utfordringer i ulike

sammenhenger. De påpeker at kompetanse i utgangspunktet er individuell, men også danner grunnlag for at grupper og organisasjoner skal nå sine mål. NOU 2014:7 viser samtidig til at kompetanse har en *prosessdimensjon*, ved at utvikles slik at en persons kompetanse er relevant i *komplekse utfordringer*. Tid og rom for prosess blir derfor en viktig faktor for å gjøre yrkesfaglæreren i stand til å møte komplekse utfordringer, som vist til nedenfor også kan defineres som ennå udefinerte og ukjente. NOU 2014:7 presenterer en bred tilnærming til kompetansebegrepet med eksempler. En av disse er European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop, 2008) sin definisjon:

Evnen til å anvende læringsutbytte (*learning outcomes*) adekvat i en definert sammenheng (utdanning, arbeid eller personlig eller yrkesmessig utvikling).

Kompetanse er ikke begrenset til kognitive elementer (som involverer bruk av teori, begreper og taus kunnskap); det omfatter funksjonelle aspekter (inkludert tekniske ferdigheter), i tillegg til relasjonelle egenskaper (for eksempel sosiale eller organisasjonsmessige ferdigheter) og etiske verdier. (NOU 2014:7, 2014, s. 55)

For yrkesfaglæreren er denne forståelsen overførbart til hvordan fag og yrkesutøvelsen i forkant av lærergjerningen har gitt en grunnleggende og viktig kompetanse. Kognitivt vil dette kunne være orientert som individuell kunnskap, og for eget bruk. For læreren vil det være et krav at det i tillegg anvendes didaktisk, pedagogisk og relasjonell innsikt, for å uttrykke kunnskapen eksplisitt, som en del av den yrkesfaglige opplæringen av elever. Slik vil lærerens kompetanse komme til uttrykk gjennom de funksjonelle aspektene Cedefop (2008) beskriver, ved at det er en kjerne at lærerens kompetanse ikke forblir hos læreren, men at det kommer aktivt til bruk i yrkesopplæringen. Dette kan derfor også være en viktig presisering å være bevisst på i kompetanseutvikling i praksis- og profesjonsfellesskapet, det som beskrives som relasjonelle ferdigheter i definisjonen, som omfatter organisasjonsmessige ferdigheter er en viktig kompetanse som må stimuleres. Slik kan hver enkelt deltager besitte kunnskap om hvordan best stimulere systematisk kompetanseutvikling i fellesskapene

Ragnhildur Bjarnadottir (2008) sin studie er gjort med et ønske om å få innsikt i hvilken form for lærerkompetanse studenter utvikler gjennom sin studietid. St.meld.nr. 11 (2008-2009) viser til Bjarnadottir (2008) sin definisjon på kompetanse: «Kompetanse kan defineres som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter» (Bjarnadottir et al., 2008; St.meld nr.11 (2008-2009), s. 47). Bjarnadottir hevder at begrepet er tett koblet til læringsbegrepet, og hennes definisjon beskrives som en vid



definisjon av kompetanse (Bjarnadottir et al., 2008, s. 19). Bjarnadottir viser til at lærerkompetanse vil handle om evne til *å gjøre, å vite, å reflektere og å være*. Innholdet i disse aspektene vil gjøre at lærerkompetanse innebærer å handle hensiktsmessig i aktuelle situasjoner, basert på profesjonelle standarder. Både individuelt i yrkesutøvelsen, og i det kollektive. Bjarnadottir er opptatt av at kompetanse utvikles i samspill med omgivelsens krav, og utfordringer i utøvelsen kan kreve utvikling av denne kompetansen (Bjarnadottir et al., 2008, s. 19). Slik vil det være sammenheng mellom lærerens rolle, behov for kompetanse og utvikling av denne etter som at omgivelsene endrer seg. Et eksempel på en slik endring for læreren kan være den nylige utviklingen av selve kompetansebegrepet som beskriver forventinger til elevens kompetanse etter skolegang, men som samtidig vil belyse hvordan lærerens kompetanse kan defineres.

I sammenheng med fagfornyelsen presenteres det en ny kompetansedefinisjon som skal uttrykke hva som er ansett som kompetanse, ifølge læreplanen. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Definisjonen går noe videre fra Cedefop (2008), og Bjarnadottir (2008) sin beskrivelse av begrepet. At den enkelte skal være i stand til å mestre utfordringer og oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger, kan synes å vise til en større grad av bruk av kompetansen og med et verdensbilde som innebærer raske skifter og stadig nye behov, ses kompetanse på som et kjerneverktøy til å nettopp møte en slik verden. I tillegg, som Bjarnadottir også er inne på, er det et mål at kompetansen skal gjøre individet i stand til å reflektere. Kompetansedefinisjonen i Overordnet del setter videre refleksjonen i sammenheng med å stimulere til kritisk tenkning hos individet. Sett i sammenheng med læreren, ser vi at lærerens omgivelser og har en innvirkning på hva som beskrives som viktig.

Når læreren skal beskrive hva slags kompetansebehov som oppleves som relevant for egen yrkesutøvelse, vil innsikt i disse påvirkningene og interessentene kunne belyse noe av bakteppet for hvorfor yrkesfaglæreren hevder som de gjør i studien. Videre vil den nye kompetansedefinisjonen også beskrive et annet aspekt ved kompetanse for yrkesfaglæreren. Ved å sikre yrkesfaglæreren de kunnskaper som krevd for yrkesutøvelsen, gjøres også yrkesfaglæreren bedre i stand til å imøtekomme og håndtere de fremtidige ukjente kravene yrkesopplæringen vil kreve. Studien med utgangspunkt i kompetansebehov kan derfor være

med på å gi en innsikt i hva vil det si for yrkesfaglæreren at definisjonen på kompetanse nå rommer en større grad av usikkerhetsfaktor.

## 2.4 Tidligere forskning

I dette delkapitlet beskriver jeg et utvalg av tidligere forskning som omhandler kompetansebehov hos yrkesfaglærere og kompetanseutvikling på egen arbeidsplass, herunder i profesjonsfelleskapene i skolen. I studien er det lagt vekt på å presentere norsk forskning som grunnlag for å belyse problemstillingen. Dette begrunnes med at jeg vurderer de to forskningsrapportene som omtales, ”Yrkesfaglærerens kompetanse” og ”Kompetanseutvikling blandt yrkesfaglærere”, samt Eli Tronsmo sin forskning med et blikk på profesjonsfelleskapet, som egnet til å belyse aspekter i problemstillingen. Jeg velger likevel å vie plass til en kort oppsummering om hva norske styringsdokumenter med eksempel i NOU 2022:13 viser til av internasjonal forskning, for å få et innblikk i noen hovedforståelser som er med å innvirke på innhold i styringsdokumentene som igjen skaper rammer for læreren.

Ifølge Aamodt et al. (2016) s. 12, finnes det lite systematisk forskning rundt yrkesfaglærerens kompetanse. To kjente undersøkelser for meg er gjort på temaet, og de gir en bred innsikt i kompetansebehov hos yrkesfaglæreren i alle yrkesfaglige utdanningsprogram. Rapporten «Yrkesfaglærerens kompetanse» utgitt i 2017, har som et formål å gi skoleeier og ledelse ved den enkelte skole bedre grunnlag for å utvikle lokale kompetanseutviklingsstrategier for lærere som underviser i yrkesfaglige program i videregående skole (Aspøy et al., 2017). Undersøkelsen har belyst hva som kjennetegner en god yrkesfaglærer, og hva slags kompetanseutvikling trenger en yrkesfaglærer for å holde seg faglig oppdatert og gi eleven god opplæring. Det spørres om hvordan forholdene kan legges til rette for at flere yrkesfaglærere skal kunne delta i kompetanseutvikling. Et hovedfunn er at kompetanseutviklingen yrkesfaglærere selv opplever å ha størst behov for er knyttet til endringer i arbeidslivet. I tillegg vises det til at mange tiltak for utvikling av kompetanse skjer i videregående skole skjer på fellesfaglærerens premisser (Aspøy et al., 2017, s. 9).

NIFU-undersøkelsen om «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» er utgitt i 2016, og er basert på norske data fra OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) i 2013. Utdanningsdirektoratet på vegne av Kunnskapsdepartementet ba om denne kartleggingen for å videreutvikle kunnskapsgrunnlaget med tanke på kompetanseutviklingsstrategien for

yrkesfaglærere, «Yrkesfagløftet». «Undersøkelsen tar sikte på å analysere særtrekk og fellestrekk mellom yrkesfaglærere og andre lærere med hensyn til deltaking i og behov for kompetanseutvikling, og av faktorer som synes å hindre slik deltaking» (Aamodt et al., 2016, s. 7). Undersøkelsen viser at mange yrkesfaglærere oppgir den formelle pedagogiske etterutdanningen som mindre nyttig, men likevel at den har gitt en mulighet til å reflektere mer over egen praksis. Det vises også til at de opplever fellestrekkene for yrkesfaglærere i forskjellige utdanningsprogram er basert på rollen de har i skolen som organisasjon, og at den former for det som er observerbar praksis. Videre at det kan synes at yrkesfaglærerens behov for kompetanseutvikling krever andre former for tilbud enn lærere i studiespesialisering og fellesfag, og at tilbud fra bedrifter og bransjeorganisasjoner kan være effektive måter å formidle oppdatert informasjon til yrkesfaglærere (Aamodt et al., 2016, s. 50-51).

På søk i Oria, Idunn og Google Scholar om forskning i sammenheng med kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet viser jeg til Brit Bolken Ballangruds doktorgrad fra 2012 «Kompetanseutvikling som styringsmiddel i videregående skole. En institusjonell analyse av hvordan kompetanseutvikling formes i en lokal kontekst» Hun viser til at kompetanseutvikling i tidligere reformer (76/94-reformen) var styrt av Kunnskapsdepartementet, og med hovedmål om å gjøre læreren i stand til å undervise ut fra nye læreplaner. I Kunnskapsløftet viser hun videre til at dette ansvaret i større grad er lagt til lokal skolemyndighet, og at det i stor grad handler om å utvikle skolen til «lærende organisasjoner». Dette beskrives som den nye profesjonsmodellen, hvor praksisbaserte tilnærminger får forrang med erfaringsutveksling og det å utvikle skoler til «lærende organisasjoner» gjør at kompetanseutvikling i skolen kan forstås som noe nytt.

NOU 2022:13 s.72, viser til flere kunnskapsoversikter, både norsk og internasjonalt i sammenheng med kompetanseutvikling tett på arbeidsplassen. I presentasjon av forskning om hva som har effekter på kompetanseutvikling i skolen, trekkes forskning på sammenhengen mellom profesjonsfelleskap og kompetanseutvikling frem. Kunnskapsoversikt av Kennedy (2016) fremheves hvor det påpekes at det er bred enighet om at det er viktig med kompetanseutvikling for lærere, men det er liten enighet om hvordan utviklingen bør organiseres. Videre er det ubesvarte spørsmål om hvordan legge til rette for og støtte læring, og hvordan den igjen kan utvikle eksisterende praksis. Webster-Wright (2009) viser til et behov for ny forståelse av formelle kompetanseutviklingstiltak hvor autentisk læring (læring

opp mot virkelige situasjoner som føles relevante, hvor lærere stiller kritiske spørsmål til egen praksis) er mer avgjørende for utvikling av praksis enn organiserte former for utdanning.

Vangrieken et al. (2017) har laget en oversikt over forskning på profesjonelle læringsfelleskap og praksisfelleskap. Innholdet viser at skolen organiserer arbeidet i felleskapet ulikt, og utviklingsarbeid i profesjonsfelleskapene er basert på både initiativ utenfra, og initiativ tatt av lærere selv. Vangrieken et al. (2017) avdekket fem kjennetegn på velfungerende profesjonelle felleskap: støttende og aktiv ledelse, felles verdier og felles mål, kollektive læringsprosesser, utvikling av praksis, støttende omgivelser.

Judith W. Little (1990) har vært en bidragsyter med tanke på forskning på den uformelle læringen forbundet med lærerens daglige arbeid. Hun har vist at selv om lærersamarbeid i det daglige er helt avgjørende for lærerens læring, så blir ofte samarbeidet på et nivå med praktiske spørsmål og med mindre forskningsinformert og systematisk utprøving er sjeldnere. Lefstein et al (2020) presenterer en kunnskapsoversikt over de uformelle samtalene mellom lærere, og at der er her lærere utfordrer sine forståelser rundt egne handlinger og også oppdager eget behov for mer kunnskap og kompetanse. Lefstein et al. (2020) peker på at med større oppmerksomhet på lærerens samtaler og hva som gjør de produktive og reflekterende kan ha en viktig sammenheng med lærerens læring. NOU 2022:13 viser også til Evans (2019) studie om hvordan mye av lærerens læring er implisitt. Dette gir forutsetning for at lærersamarbeidet ikke blir eksplisitt registret som en kontekst for kompetanseutvikling. Hun viser derfor til at denne formen for kompetanseutvikling sjeldent legges vekt på, i forståelser om hvordan lærere utvikler sin kompetanse.

Postdoktor Eli Tronsmo har gjort en dybdestudie i hvordan lærerteam håndterer kunnskaper og forventinger i forbindelse med lokal læreplanutvikling i profesjonsfelleskapet. Hun undersøker her ungdomsskole-lærerens kollektive prosesser, hun beskriver dette som et kunnskapsarbeid som er grunnleggende i profesjonsfelleskap. Hun fant at lærere tar stort ansvar i kunnskapsarbeid. Hun fant at profesjonsfelleskapet på skolen var avgjørende for lærerens mulighet til å ha en fremtredende rolle i kunnskapsarbeidet. Og at det er mange interessenter som innvirker på lærerens kunnskapskrav (Tronsmo, 2020).

SINTEF-rapporten «Fagfornyelsen, profesjonsfelleskap og partssamarbeid (2023) gir innsikt i hvordan profesjonsfelleskap i grunnskoler og videregående skole jobber for å at elever skal få opplæring etter Fagfornyelsens intensjoner. De har lagt vekt på hvordan partssamarbeid

mellom skolemyndigheter, skoleledelse, lærere og tillitsvalgte kan bidra til å styrke profesjonsfelleskapet i dette arbeidet. Rapporten viser at det tydeligste tegnet på endret undervisningspraksis har kommet i sammenheng med tverrfaglige tema, og at flere andre kjerneområder i LK20 gjenstår å realisere endret praksis. (Øyum et al., 2023, s. 93).

På søk etter forskning som belyser utvikling av kompetanseutvikling for yrkesfaglærere finner jeg ingen direkte studier som omhandler dette, men jeg viser til en studie fra søket. Svanhild Kristine Berntsen (2017) sin masteroppgave belyser kompetanseheving i lys av et konkret skoleutviklingsprosjekt for yrkesfaglærerens kompetansebehov. Studien er gjort før innføringen av LK20. Elin Bø Morud og Klara Lilleevik Rokkones (2020) har utgitt artikkelen «Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfagløftet» som har som hensikt å utvikle kunnskap om yrkesfaglærere som tar videreutdanning, og hvordan dette bidrar til utvikling av skolens profesjonelle læringsfelleskap og skolen som lærende organisasjon. Studien ses da i sammenheng med etter- og videreutdanning av yrkesfaglærere, til forskjell til min studie som mer konkret undersøker profesjonsfelleskapene evne til å utvikle kompetanse hos læreren.

Kombinasjonen profesjonsfelleskap og kompetanse gir treff, men ingen studier som omhandler yrkesfaglærerens utvikling av kompetanse eller deres utvikling av kompetanse i praksis – og profesjonsfelleskap. Profesjonsfelleskap og yrkesfag/praksisfelleskap og yrkesfag gir ingen treff i Idunn, Google Scholar og Oria. På generelt søk med søkeordene kompetanseutvikling på egen arbeidsplass for lærere, får jeg treff på Helene Kristoffersens masteroppgave med tittelen «Skolens arbeid med kompetanseheving av lærere i forbindelse med Fagfornyelsen» (2020). Studien er gjort på lærere, men ikke med yrkesfaglig utgangspunkt. Studiens hovedfunn gjennom en kvantitativ undersøkelse var at lærere i stor grad deltok på kompetansehevende tiltak på egen arbeidsplass, studien har ikke fokus på praksis – og profesjonsfelleskapene spesifikt som ramme for kompetanseutvikling. Til sist viser jeg til en studie på lærere og hva de opplever som vesentlig i egen kompetanseutvikling på egen arbeidsplass, av Hege Havn (2018). Denne studien er imidlertid gjort i sammenheng med ett konkret skoleutviklingsarbeid med navnet «Ungdomstrinn i utvikling» Studien er da utført i grunnskolen. Jeg har altså ikke funnet undersøkelser som har kombinasjonen yrkesfaglig perspektiv, opplevd kompetansebehov, og hva som er betydningsfullt for kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet.

## 2.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Styringsdokumenter og forskningsgjennomgang viser enighet om at det er viktig å sikre at profesjonsfelleskapene stimulerer til kunnskaps og kompetanseutvikling blant lærere, og at dette skal komme elevene til gode. Hva som bør vektlegges for yrkesfaglæreres kompetanseutvikling på egen arbeidsplass, blir derfor en viktig innsikt. Slik kan valg og prioriteringer som gjøres for utviklingsarbeidet sikre forutsetninger for deltagelse og reell praksisendring. Hva som er betydningsfullt for yrkesfaglæreren, når profesjonsfelleskapene skal være ramme for utviklingen av egen praksis, finner jeg altså lite forskning på. Min studie vil derfor ta utgangspunkt i det uttrykte som sier at skolen skal bli en lærende organisasjon, må profesjonsfelleskapene være i stand til å lære. Jeg forsøker derfor å gi mer innsikt i hvilke faktorer som sikrer dette. En kombinasjon av yrkesfaglærerens beskrivelser av kompetansebehov og betydningsfulle faktorer for at denne kan utvikles i profesjonsfelleskapene på en avdeling, blir mitt bidrag til mer innsikt i hvordan profesjonsfelleskapene kan være en støtte til kompetanseutvikling hos yrkesfaglærere. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling og forskningsspørsmål for å få innsikt i dette temaet:

*Hva beskriver lærere i en avdeling med yrkesfaglig utdanningsprogram som betydningsfullt for kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap?*

Styringsdokumentene og grunnlagsdokumentene for fornyelse av læreplanene er tydelige på at for at læreplaner skal utøves etter intensjon, er det avhengig av eierforhold, lokal tolkning og kompetanse hos lærerne (Meld.St 28 (2015-2016)). Kollegialt felleskap, profesjonsfelleskaper, profesjonsfaglige felleskaper oppgis som grunnlag for dette arbeidet, sammen med utdanning og videreutdanning-satsninger. Jeg ønsker derfor å belyse sammenhengen mellom opplevd betydningsfull kompetanse hos yrkesfaglærere, og forhold i praksis- og profesjonsfelleskap kan fremme denne kompetanseutviklingen. Jeg vil diskutere dette opp mot læreplanens påvirkning av yrkesfaglærerens opplevelse av behov for kompetanse. Samt belyse hvordan praksisfelleskapene kan fremme utviklingen av den kompetansen som oppfattes som betydningsfull for yrkesopplæringen. For å gjøre dette stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1:

*Hva beskriver yrkesfaglærere som betydningsfull kompetanse for egen profesjonsutøvelse?*

Forskningsspørsmål 2:

*Hvilke forhold mener yrkesfaglærere er betydningsfulle for egen kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet?*

Innsikt i disse forskningsspørsmålene kan gi en bevisstgjøring av hva yrkesfaglærere opplever som relevant og betydningsfull kompetanse, og hvorfor det er slik. Videre kan innsikten stimulere til en yrkesfaglig forståelse av kompetansebehov opp mot skolens organisering i sin helhet, og til slutt gi innspill til hva som kan fremme det arbeidet som gjøres i skolen for å utvikle lærerens kompetanse.

## Kapittel 3 Studiens teoretiske referanserammer

Studien formål er å utvikle ny innsikt i hva som er betydningsfullt for yrkesfaglæreren i utvikling av sin kompetanse i et praksis- og profesjonsfelleskap. For å danne et grunnlag for å belyse de mange og ulike komponentene som beskriver og skaper innholdet i et praksisfelleskap gjør jeg rede for Etienne Wenger (1998) sin teori og forskning på læring i praksisfelleskaper. Jeg legger størst vekt på Wenger sin forståelse av hvordan alle perspektivene og aspektene i et praksisfelleskap henger sammen, og gjensidig påvirker hverandre. Dette er aktuelt for min studie om hva som beskrives som betydningsfulle forhold for å stimulere til kompetanseutvikling i praksis – og profesjonsfelleskap. Deltagelse, meningsforhandling, materialisering, og identitet blir viktige begreper, som gir innsikt i hvordan medlemskap i felleskaper i seg selv skaper læring. Som en ytterligere fordypning rundt hva som fremmer kompetanseutvikling i praksis og profesjonsfelleskap, presenteres trygghetsaspektet gjennom Amy Edmondson (1999, 2011) og Bård Fyhn (2020, 2022) sin forskning på psykologisk trygghet, for slik å supplere med forståelse for ytterligere forhold som oppstår i felleskaper.

### 3.1 Etienne Wenger: praksisfelleskaper

Etienne Wenger (1998) hevder kunnskap kun er en liten del av vår kompetanse, og at en større del av vår kompetanse vil komme til syne gjennom aktiv deltagelse i felleskaper. Han mener kunnskapsutvikling må skje gjennom andre former enn at den deles ut i porsjoner til passive mottagere i kurs og klasserom. Wenger (2015) har gitt ut nyere utgaver med oversikt over hans teori om praksisfelleskaper, i samarbeid med sin kone og under navnet Wenger-Trayner. Paret viser til at det i nyere tid er et økende fokus på hvordan praksisfelleskap kan gi et nyttig perspektiv på læring og kunnskap (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Kreative måter, og med tilgjengelige ressurser styrkes deltagelse i meningsfull aktivitet, hevder Wenger. Da vil aktiviteten bety noe for felleskapene vi deltar i, og han mener det vil sikre læring og kompetanseutvikling. «The practice of a community is dynamic and involves learning on the part of everyone» (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Komplekse praksiser krever skjønn, skreddersøm og oppfinnsomhet for å trekke inn den kompetansen den enkelte besitter, hevder Wenger. Med dette utgangspunktet kan hans perspektiv kunne gi grunnlag og innsikt i rundt hvordan felleskap utvikler sin kompetanse, hvilke utfordringer som kan oppstå og hvordan disse kan gripes an (Wenger, 2004, s. 20).



### 3.1.1 Praksisfelleskap

Wenger-Trayner understreker i sin forståelse av praksisfelleskaper at læring kan være grunnen til at felleskaper kommer sammen, men læring trenger ikke være grunnen til at de samles. Det forklares med at læring kan være noe som tilfeldig skjer, fordi deltagerne i felleskapet samhandler. Praksisfelleskap kan ha mange ulike beskrivelser, ifølge Wenger-Trayner, læringsfelleskaper, ulike gruppe og team- benevnelser sorterer også under begrepet praksisfelleskap. For skolen vil eksempler være lærende felleskap, profesjonsfelleskap eller profesjonsfaglige felleskaper. Det som gjør de til et slikt felleskap er faktum om de har et område de er samlet om og deler ansvar for og dette gir en felles praksis. Wenger (2004), s. 161, viser til at selv om han ser på felleskapene som kompetansesystemer, hvor deltagelse forutsettes av den kompetansen som behøves, er ikke disse felleskapenes kompetanse statisk. Å bli presentert for noe nytt, å bidra med noen erfaringer, viser Wenger til at være en form for kompetanse i seg selv, og beskrives som deltagelse- handlinger i praksis. Wenger-Trayner definerer praksisfelleskap slik: “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

For yrkesfaglærerne vil det typisk være at de deler et engasjement for å utføre sine arbeidsoppgaver, samhandler i felleskaper rundt en elevgruppe og drar nytte av kompetansen de har utviklet gjennom å være praktikere. Yrkesfaglæreren sosialiseres på en måte inn i felleskapet gjennom utøvelsen av praksisen de deler, og ved at handlingene til læreren verdsettes sosialiserer de inn i felleskapene. Wenger (2004), s. 161, viser til at det i felleskapene vil være antagelser hos den enkelte deltager om hva andre tenker og tror om deltageren. Disse blir usagte, men danner grunnlaget for å styres av disse forventningene, det antas at andre har til deltageren. Eksempler kan være at deltageren i felleskapet tror det forventes at alle tar et likt ansvar for felles oppgaver. Eller at yrkesfaglæreren forventer at alle gjør valg basert på yrkesfaglige prinsipper og grunnlag, når det skal utvikles undervisning- og vurderingsformer. Disse antagelsene danner til slutt normer i felleskapet som styrer deltagerens atferd når normer enten følges, eller motarbeides. Normene danner rammer for den praksis som utvikles i felleskapet og en bevissthet rundt hvilke normer yrkesfaglæreren har utviklet i sine praksisfelleskap, vil kunne gi et innblikk i hvorfor en form for praksis velges, i motsetning til noe annet. Dette igjen kan også gi innblikk i hva slags kompetanse

som kan tenkes er utviklet hos den enkelte og felleskapet, og hva som kan ha blitt utelatt eller mindre prioritert basert på normer. Videre vil innsikt i hva praksis innebærer, kunne støtte forståelsen av utvikling av kompetanse hos læreren ytterligere.

### 3.1.2 Praksis

Praksis forklarer Wenger (2004) s. 89, som felles ressurser, rammer og perspektiver som kan støtte et gjensidig engasjement. Altså den kunnskapen, forståelsen og de kontekstene som gir læreren forutsetning til å utføre et stykke arbeid. Praksis gjør yrkesfaglæreren til praktiker av den kompetansen de besitter. Å utføre en oppgave krever noe av oss, derfor beskriver Wenger dette som et engasjement. Gjennom at vi evner å delta, beskrives det som at vi besitter den kompetansen som trengs for å gjøre en forskjell i felleskapet og praksis blir limet ved at det er den vi samles om å gjøre. Det er nærliggende å tenke at dette innebærer en viktig opplevelse av trygghet for læreren, ved å ha innsikt i de praksiser som foregår i et felleskap skaper det en tilhørighet og opplevelse av å ha rett kompetanse. Det kan være krevende hvis praksis er forventet at skal utvikles, en endringskompetanse som støtter læreren, kan tenkes er viktig. Organisering som sikrer at utviklingsarbeid tar utgangspunkt i den kompetansen som allerede foreligger, kan bli en annen viktig faktor for å ufarliggjøre utvikling av praksis.

Praksis er opparbeidet historisk og gjennom sosial interaksjon. Det kan beskrives som den tause eller eksplisitte forståelsen av hvordan ting prioriteres eller gjøres i et praksisfelleskap for yrkesfaglæreren. Som et eksempel kan det handle om at yrkesfaglæreren deler en forståelse om at relasjon mellom lærer og elev er viktigere enn fagopplæring i første omgang, og at dette kanskje prioriteres først, for å skape forutsetninger hos eleven til å lære. Eller det kan være en felles forståelse av at arbeid med elevene prioriteres, før utviklingsarbeid blant lærere. For yrkesfaglæreren kan ressursene være deres yrkesfaglige bakgrunn, med en pedagogisk tilleggsutdanning som den formelle delen, men hver enkelt lærer vil i tillegg tenkes at har både ressurser og perspektiver som er formet og utviklet gjennom praksis over tid, og gjennom de rammer som har vært kontekst for denne praksisen. Rammer og ressurser for yrkesfaglærere vil kunne være mange og med ulike interesser. Dette skaper mange hensyn å velge blant for yrkesfaglæreren, i utøvelsen av daglig virke og forståelsen av hva som er viktig kompetanse for å kunne møte disse ulike interessene.

Felles ressurser, rammer og perspektiver for yrkesfaglæreren vil innebære mange ulike nivå av påvirkere som vil definere lærerens praksis. Og med en evne til å definere og påvirke

praksisen til lærere, kan det med utgangspunkt i denne studien vises til at lærerens opplevelse av betydningsfull kompetanse legger seg tett inntil det som finnes av intensiver fra interessenter og aktører. Tronsmo (2019) referer til lærerens kollektive prosesser når hun bruker begrepet *kunnskapsarbeid*. I hennes forskning finner hun at en del av det ansvaret læreren tar for kunnskapsarbeid består i å navigere i et stort antall interessenter og aktører, som er tilbydere av kunnskap. I det ligger det at det er mange som har en interesse for lærerens arbeid. Disse kan tenkes fungerer som både ramme og perspektiv for lærerens utøvelse av praksis. Hvem dette er, strekker seg fra det offentlige skolesystemet i Norge, med tilhørende styringsdokumenter, lover, forskrifter, læreplaner og rammeplaner, til skoleeiers pålegg og styringsinsentiver. Rammene må tenkes at innvirker på yrkesfaglærere også i denne studien, eksempel på dette kan være å innvirke på begrepsbruk, oppfattelser av hva som er mandatet til læreren, bevissthet om hva som blir målt gjennom kvalitetsverktøyer, og hvordan tolke innhold i styringsdokumenter gjennom kompetanseutviklingspakker.

Tilsyn med kvaliteten i grunnopplæringen gjøres av Utdanningsdirektoratet, de produserer nasjonal utdanningsstatistikk som gir grunnlag for utviklingstiltak og prioriteringer. Gjennomføring av tilsyn legges til fylkesmannen, som vurderer den enkeltes skole opp mot den nasjonale læreplanen og dens lovkrav. Fylkeskommunale skoleeiere har myndighet og overordnet ansvar for planlegging, gjennomføring og oppfølging av skoleutvikling og politiske satsninger. De samler også inn elevprestasjonsdata, tilrettelegger for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling mellom skoler. Samlet vil dette gi forutsetninger for skoleeier til å sette ulikt innhold på dagsorden for lærerne. Tronsmo (2019) viser også til nye satsninger på skolelederopplæring, reformerte lærerutdanninger, tilbud om etter og videreutdanning og nye krav til læreren om masternivå også danner rammer for kunnskapsarbeidet til lærere. Med en utviklet lærerutdanning, gode tilbud til etter og videreutdanning og høyere formelle nivå hos lærere, vil det også skapes en forventning om en bredere forskning og teoretisk profil på læreren kompetanse. I tillegg finnes det lokal myndighet hos ledere og lærere selv for å drive utviklende arbeid på skolested, og som vist til en forventning om at yrkesfaglæreren samarbeider med arbeidsliv for å sikre kvalitet på yrkesopplæringen. Sett samlet er dette mange hensyn for yrkesfaglæreren å sikre at følges og vektlegges etter intensjon, og vil gi mange føringer for den praksis som fører felleskaper sammen, og hvordan praksis formes i disse felleskapene. Dette kan tenkes krever kompetanse innen mange ulike felt for læreren. I første omgang fagkompetanse for å møte arbeidslivets

interesser, men også endrings og utviklingskompetanse, for å møte skoleeiers forventinger om å utvikle egen og felles praksis.

Perspektiver må kunne hevdes utvikles gjennom både ressursene og rammene som er tilgjengelig, men også den daglige praksisen for lærere og felleskapets evne til å utvikle denne. Felleskapet danner da omgivelsene hvor lærerens kompetanse kommer til syne, mye likt som det vises til i kompetansedefinisjonene, som uttrykker at kompetanse vises gjennom omgivelsenes behov for den (Bjarnadottir et al., 2008; NOU 2014:7, s. 55). Dette vil i et overordnet perspektiv handle om å utøve skolens mandat, og i det daglige utøve innholdet i lærerens rolle som er definert gjennom mange ulike arbeidsoppgaver. Et praksisfelleskap for lærere vil innebære at lærere møtes daglig gjennom utøvelse av sin praksis, de tar utgangspunkt i sine erfaringer når de utvikler kvalitet på sin praksis, gjennom å dele og lære av hverandre. Utvikling av praksis skjer ifølge Wenger (2004) gjennom meningsforhandling.

### 3.1.3 Meningsforhandling utvikler praksisen

Wenger beskriver praksis som en prosess, denne prosessen gir oss forutsetning for å forstå våre handlinger som meningsfulle (Wenger, 2004, s. 66). Han påpeker at praksis orienteres i rutiner og prosedyrer, dette er med på å gi mening. Like viktig mener han at disse mønstrene gir oss forutsetning til å utvide vår innsikt, ulike situasjoner til tross for at den kan ha likheter vil innebærer nye erfaringer og forståelser, dette vil gi forutsetning til å tolke våre praksis på nytt, altså en *meningsforhandling*. I en slik meningsforhandling oppstår et samspill mellom det han kaller *deltagelse* og *tingsliggørelse* (her oversatt til materialisering). Hvor materialiseringen da er formuleringer av rutiner og prosedyrer.

Deltagelse beskrives av Wenger som å ta del i noe felles med andre. Han viser til at det kan handle om alle mulige relasjoner. Det er en aktiv prosess, og han mener det innebærer at vi evner å gjenkjenne strukturer hos hverandre, og derfor vil samspillet som oppstår gjennom deltagelsen gi forutsetninger for meningsforhandling. Et eksempel vil være hvordan samspillet mellom to kollegaer påvirker hverandres forståelse og derfor ha potensiale til å påvirke vår praksis. Slik vil også vår evne, eller mangel på evne til å påvirke praksis innvirke på individets opplevelse av deltagelse. For yrkesfaglæreren er det nærliggende å hevde at innsikt i fagets egenart og utøvelse av faget i praksis er med å danne kjente forståelser, som gjør lærerens praksis meningsfull. Gjennom deltagelse med kollegaer og felleskap basert på at vi gjenkjenner en felles kunnskap og kompetanse hos hverandre, kan vi gjennom den aktive

prosessen som Wenger viser til som meningsforhandling, videreutvikle vår eksisterende kunnskap og kompetanse. Dette kan være innsikt som gir forutsetning for å finne ståsted i forkant at utviklingsarbeid som har som mål å utvikle lærerens kompetanse. Materialiseringen beskriver innsikten på nå-punktet og med bevissthet rundt dette, kan det tas utgangspunkt i nåværende praksis med mål om å utvikle denne, mer enn at praksis ses på som noe som ikke er godt nok, eller beskrives som utgått kompetanse.

Et siste viktig moment for at felleskapet skal kunne forhandle om mening er at de har materialisert sine forståelser i noe mer håndgripelig. Språk og ord materialiserer meninger. Wenger (2004) s. 73, beskriver det som utforme prosedyrer, definere et innhold i noe, eller skape et verktøy for noe. Et eksempel fra skolen vil kunne være beskrivelsen av innholdet i kontaktlærerressurs, rutiner ved foreldresamarbeid, timeplaner, eller utvikling av vurderingsformer. Noen skapes og gjøres tilgjengelig i praksisfelleskapene, for å strukturere og lage oversikt over praksiser. Mange av disse materialiseringene kan vi tenkes også skapes gjennom prosesser i profesjonsfelleskapet, eller det profesjonsfaglige felleskapet, med ledelse inkludert. Innholdet vil kunne være produsert lokalt, eller gitt av skoleeiere. Så vil også politiske styrings- og innholdsdokumenter legge føringer på innhold og tolkning som legger grunnlag for praksis, slik vist til i forbindelse med aktører i og rundt skolen. Wenger er også opptatt av i denne materialiseringen av praksis innebærer mer enn det konkrete og håndterlige, bak hver en slik materialisering av en praksis ligger det skjult mange prosesser og forståelser, som også kan forstås som erfaringer (Wenger, 2004, s. 75).

Yrkesfaglæreren vil kunne forventes å ha mange og godt innarbeidet erfaringer fra utøvelsen av yrket i forkant av lærerarbeidet. Det kan tenkes at dette er med å innvirke på tolkning av rammer og til slutt innholdet i det som materialiseres. Det kan vil også kunne skape motsetninger og utfordringer i forståelsen om hva som i størst grad må legges vekt på. Det vil kreve en kompetanse til å utøve skjønn, i vurderingen opp mot hva som er viktigst i yrkesopplæringen, for yrkesfaglæreren. Ved materialiseringen av et verktøy og forståelsen av dette verktøyet, endres praksis og hvordan oppgaver utføres. Den kan gi en bestemt vridning av hvordan vi oppfatter omgivelsene. For yrkesfaglæreren kan dette til eksempel være yrkesfaglig orientert læreplan, den vil kunne tolkes som materialiseringen av den teori og den praksis som utgjør yrkesfaglige prosedyrer. Den vil tenkes at gir grunnleggende innvirkning på lærerens oppfattelse av hva og hvordan de skal forstå disse yrkesfaglige prosedyrene. Slik ser vi også at en stor del av de materialiserte strukturene som vil innvirke på

meningsforhandlingen og deltagelsen for lærere er ikke utformet av lærerens praksisfelleskap selv. De må tilegnes gjennom prosess i disse praksisfelleskapene for å få en lokal betydning og mening for lærerne. Uten lærerens meningsforhandling om innholdet, vil ikke innholdet i læreplanen kunne gå fra papiret til å bli yrkesfaglige orienterte handlinger og perspektiver. Wenger presenterer tre dimensjoner som skaper mulighet for meningsforhandlinger.

#### 3.1.4 Gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar

I relasjonen mellom praksis og felleskap beskriver Wenger tre dimensjoner. Disse tre dimensjonene formuleres som «gjensidig engasjement», «felles virksomhet» og «felles repertoar». Gjennom disse tre dimensjonene skapes det mulighet for å forhandle om hva som gir mening å gjøre i det praktiske. (Wenger, 2004, s. 90). Forhandlingsprosessen om mening, består at utøverne har forhandlet frem en reaksjon som er akseptert for de enkelte situasjonene som oppstår i profesjonenes arbeidsfelt. Forhandlingen minner om en slags sosialisering. Overført til yrkesfaglærerens praksisfelleskap betyr dette at de tre dimensjonene skaper rom for å prøve ut forståelser av repertoar, høste tilbakemeldinger og erfaringer og til slutt ha en felles virksomhet som er akseptert av alle. Med ulik kompetanse danner medlemmene et felleskap, gjennom at det skapes det en ny mening med utgangspunkt i den samlede kompetansen felleskapet besitter (Wenger, 2004, s. 90). Koder og normer hevder Wenger (2004), s. 92, danner grunnlaget for det *engasjementet* som utøves. Engasjementet kan beskrives med at yrkesfaglæreren opplever å forstå hva som anses som viktig å legge vekt på i yrkesutøvelsen. Kodene og normene må anses som tause og utilgjengelig uten deltagelse i felleskapet. De vil representere en trygghet for de som opplever å få innpass, ved at de får kjennskap til dem. De danner forutsetningen for læreren å oppleve at bidrag med egen kompetanse er anerkjent. Det kan også tenkes at dette gir overskudd og rom for å dukke ned i egne ressurser, som er et forhold som kan tenkes påvirker læringsfremmende aktivitet.

#### 3.1.5 Læring

Wengers teori er forankret i fire premisser som han mener har noe å si for læring i sosiale sammenhenger: det faktum at vi er sosiale individer, at kompetanse er et kommer til uttrykk gjennom at omgivelsene oppfatter den som relevant og viktig, at innsikt er et spørsmål om deltagelse. Læringens overordnede mål er å skape mening i tilværelsen. Wenger viser til at disse premissene realiseres gjennom aktiv deltagelse og utøvelse av felleskapet praksiser. Dette er til slutt med å skape individets identitet i forhold til felleskapene det deltar i (Wenger, 2004, s. 14). Wengers teori danner en forståelse for hvordan læring kan forekomme i

arbeidsrelaterte situasjoner, som en motsetning til at mange institusjoner er opptatt av at læring er en individuell prosess, var Wenger opptatt av at læring må ses som erfaringer som tilegnes i utøvelse av aktiviteter i den virkelige verden. For lærerens del vil dette handle om arbeidet som gjøres for og med elevene. Tronsmo (2022) beskriver dette som «frontstage» arbeid. I for- og etterarbeid, og i det konkrete møte med elevene vil praksis som er utviklet i felleskapet utøves og erfares. Tronsmo viser også til at læreren har et arbeid som utføres «backstage», og at det er her kvaliteten på arbeidet som gjøres med elevene sikres. «Backstage» blir da felleskapet individuelle erfaringer som er prøvd ut i praksisnære omgivelser (Tronsmo, 2022). Disse tas med inn i meningsforhandling av læreren, og vil der kunne bekrefte eller utfordre den praksis som er kjent i felleskapet fra før. Slik vil arbeidet med å skape mening også så gi læring.

Wenger (2004), s.14, beskriver hva han mente stimulerte til læring som 4 antagelser. At vi er sosiale vesener, kan være viktig i forståelsen av hvordan praksis – og profesjonsfelleskaper danner sosiale rammer som er stimulerer til læring. Det underbygger valget om at skolen velger å orientere seg i slike sosiale strukturer gjennom praksis- og profesjonsfelleskap, team og avdelinger. At vi er sosialt orientert kan forebygge tanken om at læreren er en individuell utøver av sin profesjon. Det gir oss også en naturlig forutsetning for å mestere deltagelsen i felleskaper.

Antagelsen om at kunnskap og kompetanse hos læreren er viktig hvis den gis verdi i felleskapet, kan fortelle oss noe om tause forståelser og opplevelser av «at sånn gjør vi det her» i lærerens omgivelser. Den kan også skape bevissthet om hva felleskapet av lærere tenderer til å fremelske eller ubevisst uttrykke at er uviktig. Den kan også gi en påminnelse om at ved å ta et standpunkt om at noe er viktig, gis det også signaler om at noen andres kompetanse ikke nødvendig ses på som like viktig. Eller det kan gi en påminnelse om at det mangler kompetanse, og at dette kan være krevende for den enkelte. Wenger påpeker at deltagelse er et spørsmål om forståelse (Wenger, 2004, s. 71).

At forståelse, engasjement og deltagelse i felleskaper har en gjensidig avhengighet av hverandre, kan brukes i forståelsen av hvorfor det i en organisasjon er ulik deltagelse og bidrag i felleskapene. Aamodt et al (2016) s. 8, peker på at det er lærere som opplever seg mest kompetente og kvalifiserte til å gjøre lærerjobben, som er mest aktive i kompetanseutvikling. Det kan virke som forståelse skaper deltagelse, som igjen sikrer mer forståelse og engasjement. Ulike deltagelse og engasjement kan ha en innvirkning på

forståelsen, og dermed kapasiteten til den enkelte lærer. Hva som gjør at det er former for ikke-deltagelse i felleskaper kan derfor være viktig å være bevisst på.

Det overordnede målet med læring vil være å oppleve at verden gir mening og det vi gjør er meningsfullt, hevder Wenger som en siste antagelse. I skolesammenheng for læreren kan det antas at det å videreutvikle sin kompetanse har flere motivasjoner. Rapporten til Aamodt et al. (2016) s.9, viser at yrkesfaglærere tenderer til å ha elevens fremtidige jobbmuligheter som et mål for å bli en bedre lærer. Å trygge egen evne til å utføre arbeidsoppgaver kan være en av disse, men også sikre elevenes fremtid, oppleves da som meningsfullt. Yrkesfaglærerens kompetanse er dens verktøy og kjerne i arbeidet med opplæring. Den vil sikre deltagelse og det er nærliggende at den fremstår som lærerens grunnlag for å den jobben den skal utføre. At felleskapet anerkjenner og opplever denne kompetansen som viktig, er igjen viktig for enkeltindividet med tanke på egen forståelse av rolle og bidrag til felleskapet. Wenger (1998) viser til at denne deltagelsen gjennom sin kompetanse vil være avgjørende for den identitet læreren utvikler gjennom sin læring og utvikling i felleskapet. Gjennom en forståelse av de ulike aspektene av et praksisfelleskap gis det et bilde av kompleksiteten de bringer med seg for de som skal delta. Videre ser vi at praksisfelleskapene krever kompetanse og skaper ramme for utvikling av kompetanse. For ytterligere forstå hva som kan være stimulerende for utvikling av kompetanse i felleskaper, belyser jeg videre en annen side ved organisering i grupper, team, praksis – og profesjonsfelleskaper. Dette beskrives som psykologisk trygghet, og kan synes å ha en innvirkning på i hvor stor grad deltagere evner å drive praksisutviklende handlinger som kan øke kompetansen i felleskapet.

### 3.2 Psykologisk trygghet i praksis- og profesjonsfelleskap.

Når vi organiserer ansatte i felleskap er tanken er at det kollektive kan oppnå mer enn enkeltindividet. En slik organisering er velkjent og brukt av de fleste i en skolesammenheng for å løse praktiske hensyn og stimulere til god praksis (Hjertø et al., 2021, s. 18). Et felles arbeid innebærer mange sosiale og menneskelige aspekter, slik Wenger presenterer det for oss. Samarbeidet trenger ikke nødvendigvis gå av seg selv, påpeker Fyhn (2020) s. 17.

Psykologisk trygghet ble igjen satt på dagsorden etter den kjente Google-studien «Aristoteles» ikke klarte å finne mønsteret på hvorfor noen team fungerte godt, andre ikke.

De oppdaget etter hvert at normer var viktigere enn sammensetningen av teamdeltagere, og en av de viktigste normene var psykologisk trygghet. At alle i felleskapet følte de kunne uttrykke og bidra fritt, uten frykt for konsekvenser (Schei et al., 2020). Psykologisk trygghet er likevel



ikke en forståelse som kom med Google-studien. Amy Edmondson har siden 90-tallet vært foregangsforsker innen feltet, hennes forskning sammen med Bård Fyhn (2020) sin innsikt gjennom en doktorgrad på temaet, ligger til grunn for presentasjonen av psykologisk trygghet i denne studien.

### 3.2.1 Psykologisk trygghet

Edmondson (1999) definerer psykologisk trygghet som en delt forståelse i felleskapet om at det er trygt å gjøre handlinger som innebærer risiko for individet. (Edmondson, 1999). Eksempler på hva som regnes som slik risikoatferd presenteres av Fyhn 2020, s118, at deltagere i et felleskap tørr dele sine ideer, kan fortelle om utilstrekkeligheter og behov handler krever dette en grad av psykologisk trygghet. Fyhn (2022) påpeker at psykologisk trygghet er ikke det samme som å ha fullstendig frihet til å si og gjøre hva man vil. Tvert imot hevder han at det kreves rammer og avklaringer om forventinger til hverandre for å stimulere til psykologisk trygghet (Eikerapen, 2022). Visshet om at det er trygt å ta individuell risiko skapes av en opplevelse av at felleskapet ikke vil gjør narr av, avvise eller sanksjonere noen for dens handlinger. Denne tryggheten kommer av en opplevelse av en delt respekt og tillit i felleskapet. En familiær nærhet mellom gruppe medlemmene vil kunne være en faktor som stimulerer til trygghet (Edmondson, 1999, s. 354). Dette beskrives videre som en opplevelse av at alle vil hverandre vel, en forståelse om at hvis det gis tilbakemeldinger som påpeker svakheter, så er dette motivert av et ønske om at felleskapet skal gjøre det bedre (Edmondson, 1999, s. 376). For skolen er dette innsikt som kan brukes aktivt inn organisering og stimulering av profesjonsfellesskap. Viktigere enn hvem og hvilken kompetanse den enkelte bringer med seg inn i felleskapet, vil det å skape en opplevelse av å være trygg enda viktigere. Gevinsten når deltagere i fellesskaper kjenner hverandre godt ligger i at de lettere kan komme til praksisutviklende læringsatferd, og det kan tenkes at behovet for læringsatferd oppstår i relevante og daglige utfordringer. Dette til forskjell fra utviklingsarbeider som tar sikte på å finne eller enes om praksisutfordringer, altså en større grad av oppkonstruering som ikke nødvendigvis er forankret i «frontstage-arbeidet» hos alle, slik Tronsmo (2019) viser til.

Wenger (2004) s. 94, hevder at praksisfellesskap vil bestå av alle mulige komplekse og gjensidige relasjoner. De innebærer alt fra makt til avhengighet, hjelpeløshet og ekspertise, motstand og støtte. Alt etter hva som det finnes mest av i et praksisfellesskap for yrkesfaglæreren, vil det kunne tolkes som at dette innvirker på grad av opplevd trygghet og påvirker derfor lærerens evne, ønske og mulighet til å tre inn i lærende situasjoner. Hvis

kompetansen til praksis- og profesjonsfelleskap skal komme elevene til gode, vil det ikke være tilstrekkelig med deling og beskrivelser av det som læreren opplever at de gjør i arbeidet, det vil også kreve mer utforskende tilnærminger og at effekten av disse tilnærmingene belyses i felleskap (Sandvik & Fjørtoft, 2022, s. 13). Dette må tenkes at gir en større grad av sårbarhet for læreren fordi det som Edmondson (1999) viser til, kreve en form for læringsatferd. Å arbeide utforskende i et felleskap vil kreve kompetanse omsatt i handling, i motsetning av å dele eller presentere noe som er gjennomført og ansett som «godt nok». Innsikt i hva som stimulerer til noe mer enn deling og sikrer mer utviklende praksis, kan være viktig innsikt for skolens profesjonsfelleskaper, og dette innebærer å ha en forståelse for hvordan psykologisk trygghet fremmer læringsatferd.

### 3.2.2 Læringsatferd som fremmes ved psykologisk trygghet

Edmondson (1999), s. 22, beskriver læring på gruppenivå som en analyse av en gjensidig prosess mellom refleksjon og handling, og det er i denne analysen *læringsatferd* som å stille spørsmål til, søke tilbakemeldinger og eksperimentere med påfølgende ny refleksjon, må komme som en naturlig del av. Eksempler på læringsatferd som stimuleres av psykologisk trygghet uttrykker Edmondson innebærer at individet kan søke hjelp, be om tilbakemeldinger og ta ansvar og gi beskjed om feil og bekymringer.

Edmondson (2011) s. 22, påpeker at ulike maktdynamikker kan få mennesker i organisasjoner til å unngå å søke hjelpen de trenger. Spesielt i nærheten av mennesker i maktposisjoner, eller med kollegaer som ble ansett som å ha mer makt, viser det å søke hjelp å være mer krevende. Slik synker sannsynligheten for at individer ved utfordringer i oppgaveløsning søker hjelp. Ut ifra en slik forståelse vil det oppleves som en mellommenneskelig risiko for en lærer å søke hjelp hos kollegaer og ledere, som enten har mer makt enn dem selv eller har tilgang til mer og annen informasjon. Det kan også tenkes at uten god kjennskap til lærere på andre avdelinger, eller i andre profesjonsfelleskaper, vil det forekomme grad av usikkerhet rundt maktposisjoner. Denne innsikten viser til begrensinger for hvordan læreren bruker lærende atferd i utviklingen av sin praksis. Uten god kjennskap til hverandres posisjoner, vil det å søke ut blant andre mindre kjente kollegaer automatisk orienteres som truende. For å unngå å bli oppfattet som inkompetent, eller ha lite innsikt, vil det være sannsynlig at å søke mot andre utenfor godt kjent felleskap velges bort, selv med visshet om at andre kan være med å løse problemstillinger eller bidra til utviklende praksis. Dette kan være en kjerne i forståelsen forhold som eventuelt begrenser effekten av utviklingsarbeid fra å gi reell praksisutvikling og

derfor kompetanseheving, sett opp mot profesjonsfelleskapet og som også blir en viktig forståelse i denne studien.

Psykologisk trygghet demper bekymring for andres reaksjoner, og kan dermed stimulere til at lærende atferd av deltagere i praksisfelleskapet øker (Edmondson, 2011, s. 22). Grad av psykologisk trygghet kan også gi konsekvenser med tanke på kvalitet og evne til å løse problemstillingene som oppstår. Uten psykologisk trygghet ovenfor ledere eller andre med viktig kompetanse inviteres ikke disse inn av lærerne, med den konsekvens at problemstillinger blir løst med mindre kompetanse eller mindre effektivt. Det kan også gjøre at praksis som har lavere grad av kvalitet får lov fortsette og ligge til grunn for ytterligere utvikling. For kompetanseutviklingen hos lærere vil slike strukturer være begrensende i form av at de får mindre tilgang til andres erfaringer og innsikt. Læringsatferden som utvikles vil i større grad handle om å begrense innsikt i hva som gjøres, kontra en gjennomskiktighet og derfor større mulighet for å identifisere kompetansebehov. Praksis som bør utvikles kan forbli som tidligere og det kan være krevende å være kritisk til eget arbeid.

Å be om «feed back» eller tilbakemelding fra omgivelsene i organisasjonen og felleskaper gjør deltagerne sårbare da det i utgangspunktet setter de i posisjon for å få kritikk. Edmondson beskriver «learning anxiety» som er en tilstand som trigges av en forståelse om at å be om tilbakemelding vil gi merarbeid eller tap av selvtillit (Edmondson, 2011, s. 24; Schein (1995)). En opplevelse av psykologisk trygghet i felleskapet vil kunne forebygge en slik begrensning på læringsatferd hos lærere. Uten opplevelse av psykologisk trygghet kan konsekvens være at ny praksis og nye forståelser tas i bruk ovenfor elevene, uten at det er forankret eller behandlet kritisk i felleskapet. Læreren vil uten slik kollegial veiledning måtte bruke «prøve og feile»- metodikk, med de konsekvenser dette har for kvalitet på opplæringen. Det vil være nærliggende å tenke at dette er belastende for læreren, det krever mer tid og det krever flere runder med prosesser for eventuell utbedring. Med evne til å be om tilbakemelding kan dette være med å øke kvaliteten på praksisen i felleskapet, og ytterligere trygge lærere på at de har forstått praksis og innhold på en kvalitetsmessig måte (Edmondson, 2011, s. 24). Et eksempel fra skolen vil være tolkningsfelleskapet rundt læreplanen, med en bred forståelse av hva som er viktig og riktig, og med evne til å søke tilbakemeldinger på egne forståelser vil tolkningen av læreplanen kunne gjøres underveis i «frontstage-arbeidet». I det ligger det at en høy grad av psykologisk trygghet i praksisfelleskapet, stimuleres lærerens ønske og evne til å søke tilbakemeldinger på eget arbeid fortløpende. Justeringer og

forbedring kan gjøres samtidig som læreplanen utøves i undervisningen, og uten behov for å tas opp igjen eller spares til utviklingsarbeid. Feiloppfatninger og usikkerhet kan dermed dempes. Dette er igjen med på å sikre kvaliteten på opplæringen, og i en bredere forståelse øke lærerens kompetanse.

Psykologisk trygghet stimulerer til at deltagere kan åpne opp om bekymringer eller problemer i arbeidsutførelsen, uten frykt for konsekvenser. Dermed vil det være en forståelse om at å gi beskjed om når noe er feil, eller være kritisk til egen og andres praksis veies opp av fordelene, mer enn at kostnadene ved slike handlinger blir for store. Eksempler på kostnader ved slike handlinger vil kunne være redsel for å oppfattes som å ha skylden til at noe er av dårlig kvalitet, eller at egen kompetanse ikke er tilstrekkelig slik at noe går galt (Edmondson, 2011, s. 25). Konsekvensen ved å ikke stille kritiske spørsmål til praksis, eller påpeke åpenbare mangler med undervisningen, kan føre til at praksis av dårlig kvalitet blir norm i felleskapet. Det kan tenkes at det gir en reel slitasje på den enkelte medarbeider å ikke kunne bringe på bane bekymringer som rammer en tredjepart i form av elevene i frykt for å bli tillagt utgangspunkt og motivasjon, som ikke er samstemt med utgangspunktet for valget om å varsle. Reaksjoner og holdninger i felleskapet er avgjørende for at ansatte melder om feil eller dårlig praksis. Ved tegn på at den enkelte oppleves som for kritisk, eller ikke melder avvik i beste mening, vil slike stemmer forstumme. Edmondson peker likevel på at flere vil kunne fortelle når de selv har gjort feil eller mangler kompetanse under slike forhold, men at uten opplevelse av psykologisk trygghet vil de vegre seg for å påpeke feil eller dele kompetanse som er ukjent for andre, som kan tenkes fører til en form for kompetanselekkasje i felleskapene.

### 3.2.3 Hva fremmer psykologisk trygghet

«Leadership behaviors» er graden av støtte og relasjon sett i sammenheng med ledelse. Som en beskrivelse av hva ledere gjør som stimulerer til psykologisk trygghet, viser Fyhn (2020) s.125, til at ledere som scorer høyt på moderne ledelsesformer som «transformasjons- og tjene ledelse» øker graden av opplevd psykologisk trygghet i organisasjonen. Fyhn støttes av Edmondson & Lei (2014) s.27, som peker på at lederskap har direkte påvirkning på grad av psykologisk trygghet, som igjen vil innvirke på de ansattes evne til læringsfremmende handlinger. Det er en kjerne i disse ledelsesformene at de baserer seg på å vise individuelle hensyn og engasjement i medarbeideren. I dette ligger også å tilrettelegge for høy grad av autonomi og styring over egen arbeidshverdag, men at dette støttes med ryddige

rolleavklaringer. Fyhn viser til at dette, i tillegg til å skape omgivelser som er støttende gjennom gode relasjoner, har større betydning for tryggheten enn hva den enkeltes personlighet har. Det må være et mål om å sikre en opplevelse av at ved å dele, risikerer ikke lærere å miste anseelse eller i verste fall bli ansett som brysom, og dermed få en følelse av det kan gi konsekvenser som tap av goder. Eksempler på goder på kan være ønskede roller, deltagelse i visse prosjekter, eller bli omorganisert til å jobbe med andre kollegaer. Hvis lærere opplever at slike endringer kommer som av et resultat av å vise lærende atferd som å melde i fra, stille kritiske spørsmål eller dele egen kunnskap eller mangel på den, kan både felleskapet og læreren selv begrenses. Det vil også være nærliggende å tenke at selv om endringer ikke kommer som et resultat av reaksjon på bidrag, eller kritisk forståelse, at det likevel kan tolkes som at det er det.

Edmondson (2011) s.18, viser til Senge (1990) sitt begrep «practice field» når hun uttrykker at å ha muligheten til å utøve praksis uten at det har konsekvenser, sannsynlig vil bidra til psykologisk trygghet. De menneskelige og økonomiske konsekvensene fjernes, og med en slik mulighet tilrettelagt gis det uttrykk for at læring og trening på praksis er viktig. I skolen er dette overførbart til å gi rom og mulighet til å jobbe med felles forståelse av praksis i situasjoner hvor elevene ikke er involvert, i første omgang. En slik måte å arbeide på fordrer tid avsatt til å jobbe ut forståelser av for eksempel vurderingsmetoder eller undervisningsmetoder. Edmondson understreker at det er relatert til lederatferd å sikre mulighet for slike rammer til tilstrekkelig utprøving av praksis. Slike muligheter i organisasjonen vil stimulere til at potensielle utfordringer med praksis oppdages i forkant ut utførelsen, og uten at det har større konsekvenser for handlingene og felleskapet, kan det være større mulighet for at den enkelte deltager uttrykker sine bekymringer ved praksisen eller ønsker å bidra til videreutvikling av den.

Felleskaper som har god tilgang til informasjon og ressurser vil oppleve at dette reduserer usikkerhet. Det minsker bekymring for at det er ulik fordeling av ressurser mellom ulike deler av organisasjonen (Edmondson, 2011, s. 20). Et eksempel fra skolen vil være at det er en åpenhet i organisasjonen som gir innsikt i at avdelinger og ulike felleskaper behandles likt i forhold til goder i arbeidshverdagen til læreren. En lik fordeling av belastning, en lik forståelse av arbeidstidsavtaler, eller en visshet om at ulike elevmasse krever ulike mengde ressurser og lærertetthet, kan være eksempler. En forståelse for kompetanse og styrker hos personalet i organisering av arbeidet, kan være en annen måte å vise tillit og støtte til de

ansatte fra et lederperspektiv. Med et slikt utgangspunkt gis det signaler om at kompetanse verdsettes, og graden av autonomi økes gjennom visshet om at de ansatte er kompetente.

De roller den enkelte i felleskapet har, eller besitter vil kunne ha en påvirkning på individuell opplevd grad av psykologisk trygghet. Dette er en uformell dynamikk som vokser frem i felleskaper, og graden av opplevd psykologisk trygghet avgjøres av den enkelte deltagers opplevelse av om de gis autoritet, anseelse og om deres kompetanse ansees som viktig. Den enkelte deltagers oppfattelse av egen evne til å bidra i felleskapet og praksisen, vil også påvirke opplevelse av grad av psykologisk trygghet hos den enkelte. Dette igjen kan ha en effekt på felleskapets evne til interaksjon (Edmondson, 2011, s. 20). Yrkesfaglæreren er sammensatt i felleskaper med ulike formelle bakgrunner og med ulik kompetanse. Hva som anses som verdifull kompetanse kan være basert på ulike parametere i et profesjonsfellesskap. Dette vil ha innvirkning på hva den enkelte lærer tenker om eget bidrag og posisjon i felleskapet, som igjen vil påvirke dynamikk og interaksjon for et profesjonsfellesskap. Å være bevisst på å fremheve den enkelte og sikre forståelsen av at ulik kompetanse vil sikre bredde i forståelse og tolkning kan være viktig for å stimulere til deltagelse. Uten opplevelse av psykologisk trygghet vil læringsfremmende aktivitet begrenses og posisjonerer seg som et viktig forhold for kompetanseutvikling i felleskapene i skolen. I hvor stor grad mangel av dette kan gi konsekvenser for kvaliteten på arbeidet er dokumentert av Edmondson gjennom hennes studier i sykehusmiljøer.

#### 3.2.4 Konsekvenser ved mangel på psykologisk trygghet

Edmondson viser til flere forskere og teoretikere, når hun hevder at bare det å snakke om generelle utfordringer i organisasjonen, kan oppleves som en trussel og villigheten til å delta i problemløsning (Dutton, 1993;Edmondson, 1999, s. 352;MacDuffie, 1997). Et slikt utgangspunkt viser seg å redusere evne til å fleksibilitet i tenkning og evne til reaksjon. Det samme utgangspunktet vil også kunne begrense evne til å bruke kreativitet, kritisk evne og kan tenkes at reduserer vilje til å gå inn i krevende prosesser. Med utgangspunkt i endring av forskrifter, læreplaner og styringsdokumenter, er det nærliggende å tenke at det kreves ny kompetanse for å utøve innholdet. Det kan også være slik at innholdet ikke er godt nok implementert i forkant av utøvelsen av innholdet. Dette gir et slags dilemma og en generell utfordring, og kan i følge det Edmondson viser til representerer en trussel og redusere villigheten til å delta i utvikling av dette nye en læreplan kan representere. Det kan derfor bli slik at læreren møter situasjoner som krever utforskende atferd, med begrensninger i kapasitet

til å være utforskende i handlingene. Læreren opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å utøve sine daglige oppgaver etter hva styringsdokumentene uttrykker. Samtidig opplever de det som en trussel at det kreves læringsatferd, som igjen begrenser ressursene til å gjøre nettopp dette. Med en bevissthet om at nye krav og forventinger, som eksempelvis en ny læreplan, automatisk skaper en opplevelse av en trussel for deltager i felleskaper, kan gi grunnlag for å skape prosesser rundt hvordan orientere seg mot slike fornyelser i skolen. Med en forståelse for dette utgangspunktet kan motstand mot endringer, og mindre kapasitet til å skape endring, forstås bedre. Og kanskje også i større grad forebygges gjennom et fokus på psykologisk trygghet i felleskapene. Amundsen og Kongsvik (2016), s.101, viser til at det kan være potensielle positive sider ved motstand med tanke på å utløse ny kunnskap, men det kreves da at de ansatte har en viss grad av innflytelse og reelt blir hørt. Videre kan det være et poeng at uenighet og motstand må kunne ses i sammenheng med noe mer en bare uvilje. Hvis uenighet oppstår i fenomener som Edmondson her beskriver som en opplevelse av trussel, er det en side av det. En annen side er at motstand også kan føre med seg viktig stopp i utviklingen, slik at den favner om flere innslag og forståelser av den. Dermed vil den kunne utvikle seg på grunnlag av flere tanker og refleksjoner, også av de som stiller spørsmål ved prosessen.

Wenger uttrykker at en relasjon ikke nødvendigvis basert på fullstendig enighet, men en trygghet til å bli værende i felleskapet til tross for uenighet og konflikter, vil likefullt gi et praksisfelleskap (Wenger, 2004, s. 94). Edmondson peker på at medlemmer i et felleskap har fra før av en tendens til å ikke dele unike kunnskaper den enkelte sitter med. I gruppe-diskusjoner er gjerne kjernen i diskusjonen noe alle allerede er bevisste på, og kan noe om. Hvis noen har kunnskap utover det som er kjernen, oppleves det gjerne som risiko å dele dette. Når deltager i felleskap er opptatt av å ikke tape ansikt personlig, er de også opptatt av å beskytte andre fra å tape ansikt (Edmondson, 1999, s. 352). Dette kan begrense evne til å stille spørsmål til felles praksis, og eventuell mangel på kvalitet og kompetanse. En bevisstgjøring om disse fenomenene kan være viktig i utviklingsarbeid som gjøres i praksis- og profesjonsfelleskapene i skolen. Det kan gi forutsetninger for å snakke om slike strukturer innad i felleskapet. Slik kan også et praksisfelleskap også begrense kompetanseutvikling, hvis tryggheten som Wenger beskriver som en ansvarlighet, mangler. Han eksemplifiserer ansvarlighet som avgjørelser rundt hva som er viktig, og hva som ikke er viktig, hva felleskapet skal se bort fra og hva som skal forsvares, hva som skal avsløres og den enkelte skal holde for seg selv, når handlinger er gode nok eller om de skal utvikles (Wenger, 2004, s.

99). En ansvarlighet vil også kreve høy nok grad av opplevd psykologisk trygghet til at deltagerne evner å gå ut over den risikoen som forbindes med å gjøre at noen andre taper ansikt. Uten denne psykologiske tryggheten vil det være krevende å for deltagerne å være med å avgjøre hva som er viktig, og hva som kreves at velges bort. Og at dette kan handle om at felleskapene i for stor grad tar hensyn til hverandre. Det er lett å se at en viss grad av trygghet hos den enkelte og i felleskapet blir betydningsfullt for ikke å begrense felleskapets forståelse og evne til å oppdage blindsoner i egne tolkning av mening, og dette gjelder også for lærerens praksis – og profesjonsfellesskap.

Læringsatferden Edmondson beskriver gjør organisasjonen effektiv og øker kvaliteten på arbeidet hos den enkelte, men også i felleskapet (Edmondson, 1999, s. 354; Michael, 1976; Sitkin, 1992; Schein 1993; ). Edmondson (1999) s. 351, viser til at uten læringsatferd vil ikke felleskapet evne å utvikle den kollektive forståelsen av situasjoner, eller identifisere uventede konsekvenser av tidligere handlinger. Med en opplevelse av at felleskapet vil deg vel, og det er rom for å ta utgangspunkt i egen kompetanse og eventuell mangel på dette, kan være med å stimulere til utvikling av ny kompetanse. Å måle graden av psykologisk trygghet i felleskapet jevnlig kan være viktig, hevder Fyhn (2022), dette fordi psykologisk trygghet er ifølge Fyhn en ferskvare. Med slike målinger vil temaet også settes på dagsorden, og med systematisk fokus på det, kan det fanges tidlig opp hvordan ulike praksisfellesskaper evner å være lærende, eller ikke. Med en bred forståelse av hvordan ledelse og rammer kan direkte påvirke grad av psykologisk trygghet i felleskapene, skapes forutsetning for å gjøre deltageren mer ansvarlig inn i utvikling av sin praksis. Ansvarligheten vil ligge i evne til å stille kritiske spørsmål til den praksis som utvikles og utøves. Med en forståelse om at ens egen stemme er verdsatt og kompetansen den enkelte bringer med seg er viktig, stimulerer organisasjonen til evne til å bruke mer og bredere ressurser hos den enkelte. Det gis forutsetninger for å være kreative i utvikling av praksis, og læringsfremmende handlinger blir en del av en kultur. Slik kan også kompetansen til læreren utvikles.



## Kapittel 4. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske tilnærminger og valg. I studien har jeg brukt kvalitativt intervju som metode. Prosess og fremgang i denne undersøkelsen er blant annet basert på Kvale og Brinkmann (2015) sine 7 faser i en intervjuundersøkelse. De syv stadiene har gitt inspirasjon og støtte i planleggingen og gjennomføring av intervjuundersøkelsen, samt i analyseprosessen og rapporteringen. De er slik anvendt for å forankre undersøkelsen i metodisk innsikt og sikre kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). De syv fasene innebærer tematisering av et intervjuprosjekt, design, intervju, transkribering, analyse, verifikasjon som vil handle om gyldighet og pålitelighet og sist, rapportering som da vil være presentasjon av rapporten i sin helhet. Hvordan det teoretiske innholdet i fasene er anvendt for å sikre vitenskapelighet i denne undersøkelsen, blir presentert i fortsettelsen.

### 4.1 Tematisering og metode

I start av studien hadde jeg en bevissthet om at beskrivelser gjort av de som daglig er deltagere i praksis- og profesjonsfelleskaper, utgjør en essensiell del av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) s. 135-136, påpeker at intervju bør kun velges hvis det harmonerer med forskningstema, og med et ønske om å få innsikt i *hvordan* mennesker beskriver sine erfaringer. Mitt formål er å undersøke hva yrkesfaglæreren beskriver som betydningsfullt for å øke sin kompetanse gjennom deltagelse i praksis- og profesjonsfelleskapet. Hvordan de beskriver hva som er betydningsfullt for dem, vil videre kunne gi bedre innsikt i hvordan yrkesfaglæreren forstår egen kompetanseutvikling i slike praksis- og profesjonsfelleskaper. Med å avklare denne forståelsen, har jeg ifølge Kvale og Brinkmann lagt grunnlaget for å formulere forskningsspørsmål som tematiserer undersøkelsen. Kvale og Brinkmann viser videre til at tematisering også bør bety en avklaring teoretisk. De uttrykker det som *hva og hvordan*, som innebærer å innhente forhåndskunnskap om emnet for undersøkelsen. For å gjøre dette startet jeg tidlig med en begrepsavklaring basert på innholdet i problemstillingen og forskningsspørsmålene. For meg ble det viktig at kompetansebegrepet og praksis – og profesjonsfelleskapet ble begripeliggjort innledningsvis. I tillegg til å få innsikt i begreper og referanserammer, ble det i tidlig start av prosjektet prioritert å velge metode og sette meg inn i teori om kvalitativt intervju, for å sikre kunnskap om metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

Metoden jeg har valgt skal være mitt verktøy til å beskrive virkeligheten informantene opplever i den tidsperioden denne undersøkelsen foregår. Det er viktig å se intervju som metode i sammenheng med at også jeg har oppfatninger om hvordan virkeligheten er. Mine oppfatninger er grunnlaget for forskningsspørsmålene jeg velger å stille, i tillegg til at jeg formulerer min problemstilling på en måte som gjør det hensiktsmessig å innhente empirien gjennom intervju. Slik vil disse valgene ifølge Jacobsen (2015) s.22, påvirke hva slags informasjon som samles inn, og hvordan da virkeligheten beskrives. Dette vil igjen innvirke på hvordan jeg oppfatter virkeligheten til slutt. Metoden reflekterer forskningsspørsmålene, men jeg har også en oppfatning om at kvalitativt intervju er metoden som er best egnet. I det legger jeg at gjennom intervjuer så ønsker jeg å få en nærhet til informantene. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) s. 47, gi større evne til å stille meningsorienterte oppfølgingsspørsmål og det vil styrke metoden, og intervjuets kvalitet. Intervju vil kunne gi meg større forutsetning for å registrere detaljer og engasjement, og ved hjelp av slike uttrykk fra informanten ønsker jeg å fange opp hva som beskrives som betydningsfullt av yrkesfaglæreren.

## 4.2 Design av intervjuundersøkelsen

### 4.2.1 Intervjuet

Som en del av å designe intervjuundersøkelsen ble det gjort en avgjørelse om hva slags intervjutype jeg ønsket å bruke. Som Kvale og Brinkmann (2015) s. 37, beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale som omhandler dagliglivets temaer, og det konstrueres kunnskap gjennom samspillet i samtalen. Den skal ha en viss struktur og gjøres med en hensikt, slik jeg har vist til at det er et formål med denne undersøkelsen. Det er et mål at intervjuet fungerer som en kunnskapsproduksjon, og ikke bare er rapportering av en informants erfaringer. Med en slik forståelse er jeg opptatt av at intervjuer og informanten i en samtalerelasjon produserer og utvikler hverandres kunnskap. For denne studien gjelder dette gjennom at intervjuene setter temaet for studien i søkelys hos læreren. Det kan skape refleksjon videre, gjennom at informantene blir bevisste på egne forståelser. Dette kan igjen gi endringer og nye forståelser om temaet. I tillegg vil empirien innhente beskrivelser som igjen kan gi forutsetning for å gjøre beslutninger om hvordan best stimulere kompetanseutvikling i eget praksis – og profesjonsfelleskap. Jeg opplever dette som ekstra relevant siden jeg rekrutterer informanter i egen praksis – og profesjonsfelleskap, slik er det nærliggende å tenke at vi til dels har utviklet oss i de samme kontekstene og har

sammenlignbare erfaringer. Ved å heve dette temaet frem gjennom studien kan nye forståelser presenteres.

Jeg har brukt et semistrukturert intervju i prosjektet. «Det semistrukturerte livsverdensintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» I begrepet semistrukturert ligger det at det er definerte temaer i guiden, med tilhørende forslag til spørsmål. Men det er også tilrettelagt for at ut ifra samtalens flyt er rom for å bytte om på rekkefølger, eller stille oppfølgingsspørsmål basert på hva informanter beskriver og utdyper om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Slik blir en semistrukturert sensitiv for hva intervjupersonene selv opplever, beskriver og forstår med sine omgivelser, og jeg opplevde dette som et viktig premiss i utarbeidelse av intervjuguiden for denne studien. Jeg strukturerte temaer med tilhørende spørsmål, men planla også å bruke oppfølgingsspørsmål for å sikre god forståelse for informantens beretninger. Jeg baserte spørsmålene på temaene læring, kompetanse og forståelser av profesjonsfelleskapet.

#### 4.2.2 Utarbeiding av intervjuguiden

En intervjuguide er ifølge Jacobsen (2015) en oversikt over de temaene det er ønskelig å undersøke gjennom intervjuet. Med en slik guide sikrer jeg meg at de temaene jeg har planlagt for i undersøkelsen, bringes opp og ikke utelates ved at intervjusituasjonen kan være krevende. Jacobsen (2015) s.156, påpeker at intervjuguiden kan ha ulike grader av struktur, med en sterk struktur er spørsmålene formulert fullstendig og satt opp i en spesiell rekkefølge. I min undersøkelse utarbeidet jeg en delevis strukturert intervjuguide. Den ble delt inn etter tema læring, kompetanse og profesjonsfelleskapet, med tilhørende spørsmål. Disse tre temaene utgjør kjernen i problemstillingen og ble i tidlig start behandlet gjennom at jeg teoretiserte begrepene. Intervjuguiden ble strukturert for at den i størst mulig grad skulle være en støtte i intervjusituasjonene slik at guiden skulle sikre at viktig spørsmål basert på den teoretiske begrepsavklaringen ble stilt, og slik sett undersøkt. Jeg forberedte meg likevel på at jeg ønsket å følge opp utsagn hos intervjupersonen, slik at det hele tiden var rom for å vike fra intervjuguiden, slik Jacobsen viser til at er mulig å gjøre i en guide med noe mindre struktur.

Jeg startet guiden med et spørsmål om relevant kompetanse for yrkesfaglæreren. Tanken var at dette er et spørsmål som i utgangspunkt ikke oppleves for krevende innledningsvis.

Jacobsen (2015) s. 156, peker på at dette er med på å stimulere til å at samtalen kommer godt

i gang. Jeg unngikk eksempler og føringer rundt konkrete forslag på kompetanser, læringsformer eller tolkninger av et profesjonsfelleskap for å unngå å være ledende i spørsmålene. Med ledende spørsmål viser Jacobsen (2015) s. 378, til at det kan gjøre at intervjupersonen ledes til å svare i retning av det som kan oppfattes som riktig. Dette viser Jacobsen til at kan gjøre at vi ikke kan stole på resultatene i lik grad som ved at spørsmålene åpner for informantens egne uttalelser om tema.

Med spørsmålene ønsket jeg å hente inn beskrivelser, for så få en forståelse for hvilke teorier som kan være aktuelle å se dataene gjennom i etterkant. Jeg hviler meg dermed på Glaser&Strauss (1967) sin Grounded Theory, hvor idealet er at teorier springer ut ifra hva som observeres i empirien (Jacobsen, 2015, s. 29). De tre temaene gav intervjuguiden en tredelt struktur, som til sammen skulle favne problemstillingens spørsmål. Hovedinnholdet i intervjuet var hva læreren oppfattet som betydningsfull kompetanse for å undervise etter fagfornyelsens innhold og mening, og eventuelt hvilke kompetanser de savnet i den forbindelse og hva de mener blir viktig kompetansetemaer for fremtiden i egen yrkesutøvelse. Videre hvordan de mener denne kompetansen kunne utvikles i profesjonsfelleskapet, og om de kunne dele tanker om hva som kunne være utfordrende med dette, hva som de opplever som viktig for deltagelse i lærende felleskap. Guiden avrunder med et spørsmål om det er noe rundt temaet jeg ikke har spurt om som de ønsker å legge til. Som Kvale og Brinkmann (2015) s 161, uttrykker, kan oppstå en anspenthet i avrunding av intervjuet og at dette kan handle om at informanten opplever å ha snakket mye, eller vært åpen om tema som gjelder flere i felleskapet og det kan derfor oppstå usikkerhet. Ved å runde av åpent viser Kvale og Brinkmann til at det gir informanten en mulighet til å bringe opp igjen tema eller refleksjoner de kanskje ønsker å utdype eller gi mer forståelse rundt. Dette kan være med å trygge intervjupersonen og gi en opplevelse av at ting som har kommet opp i intervjuet kan bli avklart.

#### 4.2.3 Utvalg av informantene og felt

Jacobsen (2015) s.179, påpeker at utvalg av enheter til undersøkelsen kan ha stor betydning for undersøkelsens pålitelighet og troverdighet. Det er viktig at de vi intervjuer har tilstrekkelig kunnskap om det vi ønsker å undersøke. Videre viser Jacobsen til at problemstillingen vil støtte i arbeidet med å definere hvilken trekk respondentene skal ha. I denne undersøkelsen er det yrkesfaglærere som er i sentrum og deres beskrivelser av kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet som kjernen. At informantene er yrkesfaglærere,

er et eksempel på et utvalgsriterium basert på Jacobsens forståelse. Videre er det ønskelig at de er yrkesaktive med tanke på at jeg er interessert i sammenhengene de beskriver rundt deltagelse i profesjonsfelleskaper. Et siste kriterium for undersøkelsen er at jeg ønsker å hente innsikt i lokal sammenheng, min problemstilling er utarbeidet etter interesse for hva som oppleves betydningsfullt i nettopp eget profesjonsfelleskap, hvor jeg har forutsetning for å se beskrivelser i sammenheng med en førstehåndskjennskap til kontekstene de ytres i. Jeg ønsket førstehåndskilder, slik Jacobsen viser til er med å gi informasjon som kommer rett fra kilden og med kun personens egne tolkninger forut at beskrivelser gis. og at temaene, dette hever kvaliteten på kilden ved at det er en sammenheng mellom utøvelsen av yrke og kunnskapen disse lærerne har om temaene gjennom egen arbeidshverdag (Jacobsen, 2015, s. 188-190).

Kvale og Brinkmann (2015) s 114, utdyper om hvordan kvalitativ forskning fremstilles som kontekstuell. Med det menes at jeg som intervjuer, mine intervjupersoner og våres omgivelser basert på alt fra kultur på arbeidsplassen, hvem vi er utenfor intervjusituasjonen og hva som er et fokusområde i profesjonsfelleskapet i det intervjuene gjennomføres. Disse forståelsene er alle en del av en kontekst som vil forme hva som uttrykkes gjennom intervjuene. Jeg ønsket yrkesfaglige perspektiver ved at jeg har valgt å innhente yrkesfaglærerens beskrivelser av hva som er betydningsfullt for kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet, det ble derfor aktuelt å invitere og undersøke i egen avdeling hvor alle er yrkesfaglærere. Yrkesfags-avdelingen er satt sammen av programområder som leder mot flere yrker, og det er mange ansatte. Her nevnes frisør, interiør, blomsterdekoratør og eksponeringsdesign, hudpleiefag, i tillegg til helsefagarbeider, barne- og ungdomsarbeider og studiekompetanse innen helse – og oppvekstfag. Intervjupersonene representerer dermed en spredning innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Informantene er kvinnelige og har alle lengre fartstid i yrkesfaglig opplæring. Samlet har intervjupersonene har ulik pedagogisk utdanning, som tilegnet etter fag- og profesjonsutøvelsen de har som faglig bakgrunn. Disse posisjoneringene har da som Kvale og Brinkmann viser til gjennom kontekst, betydning for den kunnskapen som produseres gjennom intervjuet, og også vurdert opp mot rekruttering ved å vurdere konsekvenser ved å delta i undersøkelsen.

I forskning er hensynet til forskningspersonene grunnleggende, den kan sikres ved «Frivillig informert samtykke». Frivillig ved at informantene i undersøkelsen ikke skal være under press når de gir sitt samtykke, og at dette forebygges gjennom at informasjonen om undersøkelsen gir innblikk i konsekvenser ved deltagelsen. Jacobsen (2015) s 47, viser da til at

intervjupersonen må besitte kompetansen til å vurdere konsekvensene for egen deltagelse. Med tanke på press er det som Jacobsen uttrykker viktig å være bevisst på at det kan oppstå subtilt, ulike sammenhenger kan skape slikt press. Prinsippet med frivillig deltagelse som, blir viktig fordi i denne studien hentes data fra en avdeling hvor jeg selv er ansatt. Det kan tenkes at det kunne innebære et ubehag bare å ønske å reservere seg fra å delta. For å forebygge dette ble det i henvendelsen understreket at jeg ikke leser noe inn i reservasjon fra enkelte. Konkret ble utvalget gjort ved at de 6 teamene på avdelingen fikk spørsmål om deltagelse på epost. De ville få rom til å snakke sammen innad i teamet om det er ønskelig å delta, og at de sammen får innblikk i informasjonsskriv om metode, problemstilling og beskrivelse av formålet. Datainnsamlingen ble beskrevet i eposten ved å vise til at intervjuene ville bli analysert og presentert i min masteroppgave. Det ble presentert et eget avsnitt hvor frivilligheten om å delta presiseres, at deltagelsen når som helst kan trekkes, uten at grunn vil måtte oppgis for dette og at det i så fall vil være konsekvensfritt både for informant og meg selv. Dermed kunne avgjørelsen i spørsmålet om å delta gjøres i et felleskap, som også kunne støtte til en eventuell avgjørelse om å ikke delta. Metoden for utvalg resulterte i representanter som alle ble rekruttert fra forskjellige team.

Det kan tenkes at det kan oppleves som krevende å stille til intervju i seg selv. De fleste ønsker både som privatperson og arbeidstaker å ha innsikt i aktuelle temaer i yrkesutøvelsen. Jeg opplevde det som viktig å informere deltagerer rundt problemstillingen og innholdet i studien. Kvale og Brinkmann (2015) s. 104, viser til at deltagerne bør informeres gjennom briefing og debriefing, de viser til at det ikke er gitt hvor mye informasjon som bør gis i forbindelse med en undersøkelse. For å få spontane meninger og tanker om tema fører med seg at det må gis lite informasjon i forkant. Min undersøkelse kan ikke basere seg på et slikt prinsipp, forståelse av konsekvenser for den enkelte informant er grunnleggende. Det ble derfor presentert et informasjonsskriv i prosessen ved rekruttering. Formålet ble derfor uttrykt, for å verne om deltageres rett til å vurdere risiko og fordeler ved å delta, slik Kvale og Brinkmann påpeker at er meningen med briefing i forkant av undersøkelsen. Oppbevaring og bruk av opplysningene utypes slik at informant kunne være trygg på det ikke vil komme på avveie, opptak vil bli slettet, i bruk i annet enn oppgitt formål og i samsvar med personvernreglement. Rettighetene til informant ble fremhevet. Jeg ønsket å rekruttere 6 kandidater, og endte slutt endte med 5 intervjuer.

### 4.3 Gjennomføring av intervjuet

Når det legges til rette for intervjuet, «iscenesettelse av intervjuet» som Kvale og Brinkmann (2015) s 160, uttrykker, er intensjonen å stimulere til at informanten evner å beskrive egne opplevelser og innsikt i temaene. Denne forståelsen tok jeg med meg, formidlet at jeg ønsket å bli presentert for deres opplevelser, kontra at de skulle møte mine behov for få innsikt og kunnskap. Det ble derfor naturlig å si noe rundt dette innledningsvis og understreke dette med noe uformell snakk rundt undersøkelsen, metoder eller andre aktuelle temaer som varierte med intervjupersonene.

Ved at jeg er godt kjent med intervjupersonene kan intervjusituasjonen i utgangspunktet beskrives som trygg. Jeg var godt kjent med hvem de var, bakgrunnen og engasjementet deres. Ved å bruke tid i forberedelsen til å vurdere hvordan sikre trygghet for de ulike informantene, gjorde at jeg følte meg forberedt, slik Jacobsen (2015) s 155, understreker sammenhengen mellom forberedelse og kvaliteten på intervjuet.

Temaene og de planlagte spørsmålene var tenkt som en stimulering til videre fordypning. Jeg understreket også at det kunne komme oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen delte tanker som jeg fant aktuelle. Å stille oppfølgingsspørsmål er med på å sikre kvalitet på undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) s. 194, påpeker at ved å stille oppfølgingsspørsmål forebygger vi at intervjuerens egne tolkning blir i for stor grad vektlagt, denne innsikten tok jeg med meg inn som en påminnelse om å være lyttende etter aktuelle situasjoner for å stille oppfølgingsspørsmål. Til tross for at jeg planla for muligheten for løsrivelse fra forhåndsdefinerte spørsmål, ble alle intervjupersonene stilt de fleste spørsmålene fra guiden. Det opplevdes som krevende å opprettholde kvaliteten på intervjuet og samtidig sørge en positiv opplevelse for informanten, uten at intervjuguiden ble fulgt. Å lytte på et høyt nivå, og samtidig treffe godt på oppfølging, kan gjøre at tilstedeværelsen i intervjuet forringes. Jeg måtte til tider forsake oppfølging, for å prioritere tilstedeværelse for intervjupersonens del. Jacobsen (2015) s. 157, viser da også til at intervjuet i stor grad må handle om lytting, og at det er viktig å unngå å skape for mye forstyrrelser ved å følge opp med spørsmål. Slik sett er dataene i etterkant også mer sammenlignbare og jeg hadde større forutsetninger for å sortere dataene begrepsmessig i analysen, viser Kvale og Brinkmann til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163).

Jeg informerte om formål og hvorfor jeg gjennomførte en undersøkelse om temaet, lydopptak og transkribering, oppbevaring og anonymisering, samt at opptak kan forventes slettet etter transkribering. Sammen med en presisering av at de når som helst kunne trekke seg uten konsekvenser for dem selv eller meg. Dette ble en viktig presisering med tanke på min rolle som leder for avdelingen på tidspunktet hvor intervjuene ble gjennomført. En slik innledning kan fungere som en oppvarming for begge parter, understreker Jacobsen (2015) s 155, og viser samtidig til at en innledende fase er viktig for å skape tillitt i intervjusituasjonen. Ved å være ryddig innledningsvis ovenfor intervjupersonen oppnår jeg to relevante ting for denne undersøkelsen: jeg skaper en profesjonell avstand til intervjupersonen til tross for at vi kjenner hverandre godt, og jeg skaper et profesjonelt inntrykk til studien, og sier også dermed at deres beskrivelser er viktige for undersøkelsen.

Intervjuene ble gjennomført på felles arbeidsplass. Det finnes få eller ingen kontekster som er nøytrale, konteksteffekten beskrives som effekten en unaturlig omgivelse kan ha på beskrivelsene en informant gir (Jacobsen, 2015, s. 152). Intervjuet omhandler forhold på jobben, ville derfor føles mer unaturlig å velge å holde intervjuene utenfor arbeidsted.

Gjennom intervjuene ble jeg ble mer obs på hvilken av spørsmålene de fant komplekse, og hvilken av spørsmålene som etter hvert ble overflødige. Det resulterte i en vurdering om spørsmålstilling skulle endres, og om noen skulle utelates. Sett opp mot at Kvale og Brinkmann (2015) s. 147, viser til at konsekvensen av dette kan være at dataene gir dårligere forutsetninger for informasjonen kan sammenstilles i analyse, ble alle spørsmål værende. Noen av spørsmål fikk likevel endret ordlyd som spurte om det samme, men gav inspirasjon til rikere tanker og innspill fra intervjupersonen. Jeg noterte noe gjennom intervjuene, men valgte i størst grad å notere i etterkant tanker og refleksjoner jeg satt igjen med etter intervjuet. Jacobsen (2015) mener det gir et viktig signal til intervjupersonen at noen av deler av intervjuet fremstår viktig nok til å notere rundt. Jeg opplevde i tillegg at det ble en ekstra støtte ved analysen, for å sikre at jeg husket kontekst og hva intervjupersonen vektla riktig.

| <b>Informanter</b> | <b>Dato for intervjuene</b> | <b>Hvor foregikk intervjuene</b> | <b>Varighet på intervjuene</b> |
|--------------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| <b>Informant 1</b> | 8.03.22                     | På felles arbeidsplass           | 37 minutter                    |



|                    |          |                        |             |
|--------------------|----------|------------------------|-------------|
| <b>Informant 2</b> | 14.03.22 | På felles arbeidsplass | 31 minutter |
| <b>Informant 3</b> | 22.03.22 | På felles arbeidsplass | 26 minutter |
| <b>Informant 4</b> | 29.03.22 | På felles arbeidsplass | 28 minutter |
| <b>Informant 5</b> | 1.06.22  | På felles arbeidsplass | 30 minutter |

#### 4.4 Transkribering

Intervjuene ble transkribert. Det innebærer at lydopptakene fra intervjuene ble skriftliggjort, slik at analysearbeidene av dataene ble mer effektive. Kvale og Brinkmann viser til at transkriberingen kan ses på som en start på analysen, noe jeg selv også opplevde. Jeg startet transkriberingen raskt etter gjennomføringen av intervjuene. Jeg opplevde at informasjon som jeg registrerte under selve intervjuet, men ikke alltid tok meg tid til å notere grunnet en kompleks setting, dukket opp igjen ved gjennomlytting av opptakene. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) s. 206, uttrykkes som at de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuene registreres, og dermed er meningsanalysen i gang.

Det tok lang tid å transkribere rå-dataene. For meg som uerfaren gav det likevel en visshet om at data bringer funn jeg ønsket å presentere. Jeg har valgt å transkribere fra en muntlig sjargong til en mer formell, skriftlig stil, noe av dialekt-uttrykkene ble «vasket» vekk. Dette ble et valg for å tidlig ha ivareta konfidensialiteten til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Det er likevel beholdt noe muntlig uttrykk i selve transkriberingen, som i presentasjonen blir renskrevet ytterligere og lagt frem i en mer formell stil. Jeg har da vært bevisst på å ikke endre innholdet og meningen i det som har blitt «vasket», og bevisst på når dialekt har vært med på å gi ekstra trykk i noe av det som har blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

## 4.5 Analyse av data

Kvalitativ analyse kan forstås som reduksjon av tekster til mindre deler, for å sortere disse uttrekkene sammen, for igjen se en helhet. Det vil føre til en veksling mellom deler og helhet, og dette beskrives som den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2015, s. 198). Med denne forståelsen ble dataene fra denne studien sortert fra hverandre, for så samles under nye overskrifter som da beskrives som kategorier. Slik følges spiralen fra å gi en betydning samlet fra start, nye betydninger oppdelt, for å igjen gi en tredje betydning når dataene så settes sammen igjen. Før gjennomføring av intervjuene, hadde jeg en formening om hvordan dataene skulle analyseres. Jeg leste teori som gav innsikt i begrepene i problemstilling og forskningsspørsmål, men utover det ønsket jeg å la empirien sette på dagsorden hvilke innsikter som ble aktuelle å tolke funnene med. Altså med en forståelse av Grounded theory (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). En slik måte å jobbe på kan forklares med Jacobsen (2015) s 199, sin fire punkter for praktiske analyse. Den første fasen vil være utskrivning av intervjuene, hvor jeg tidligere har påpekt at analysen startet allerede der. Gjennom utskrivningen ble jeg kjent med dataene for første gang, og påminnet om settinger i intervjuet som fremsto som ekstra betydningsfulle. Den andre fasen er ifølge Jacobsen er mer grundig utforskning og gjennomlesning av dataene. Da ble målet å få et bedre inntrykk av hva som fremsto som aktuelt og i kjernen av min problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter kom fasen hvor jeg startet med systematisering av det jeg fant i utforskningsfasen, for så kunne ut i en rydding av kategoriene fra forrige fase, for en ytterligere analyse og sortering etter hva som kan slås sammen og hva som kan synes å ha sammenhenger i en siste fase. Jeg vil nedenfor beskrive mine valg og prosesser rundt analysen av datamaterialet i denne undersøkelsen. En oversikt over kategorier presenteres til slutt i kapitlet.

Etter transkribering valgte jeg å lime teksten fra hvert intervju i sin helhet i en tabell. De fem intervjuene ble derfor orientert under hverandre. Spørsmålene fra intervjuguiden på venstre side og svaret til intervjupersonen høyre, med en siste kolonne til å notere hva en som måtte dukke opp i gjennomlesningen. Ved første gjennomlesning etter dette satte jeg fargekoder på meningsenheter som jeg syntes passet sammen, med utgangspunktet i spørsmål jeg stilte til teksten. Min problemstilling og forskningsspørsmålene er de første spørsmålene jeg valgte å stille til dataene. I tillegg til forskningsspørsmålene, viser Johannessen et al., (2018) s 25, til at analyse også med fordel kan stilles analytiske spørsmål. For å bli kjent med innholdet i dataene valgte jeg å stille analytiske spørsmål. Eksempler på spørsmål jeg stilte tidlig i

prosessen er var: Mener lærerne at noen aspekter er mer betydningsfullt enn andre aspekter ved kompetanseutvikling, læring og profesjonsfelleskapet? Har de i så fall noen fellestrekk i forståelsen av hva som er betydningsfullt? Hva opplever de som utfordrende ved å være lærende i praksis- og profesjonsfelleskap? Hvis de opplever utfordringer, har de ulike intervjupersonene like eller ulike opplevelser av det? Hvilke beskrivelser er tilbakevendende i intervjuene? Ved å stille slike spørsmål opplevde jeg at dataene ble så bearbeidet og gjenkjennbar at det hjalp meg til å danne meningsfulle kategorier.

I gjennomlesning ble 137 meningsenheter som jeg fant relevante markert, slik Jacobsen (2015) viser til at fase to handler om, den er noe usystematisk og lar dataene tre frem selv for leseren. Meningsenhetene hadde varierende lengde fra en setning til lengre avsnitt. Når disse meningsbeskrivelsene sto frem i flere av intervjuene, gav de inspirasjon til kodene, som da er en naturlig fase tre i analysen ifølge Jacobsen (2015). Her danner dataene koder som reflekterer innholdet og meningen i dataene. Jeg fikk i utgangspunktet 56 ulike koder på de 137 meningsbærende delene. Når kodene som blir gitt har nær sammenheng mellom hva intervjupersonen deler av beskrivelser, blir dette ansett som en del av Grounded theory (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). I denne undersøkelsen ble det gitt koder som var begreper som ofte var uttrykt av intervjupersonen. Når informanten setter fleksibilitet i sammenheng hverdagen til lærer og elev, valgte jeg å kode meningsutdraget med begrepet fleksibilitet. Jeg valgte å klippe og lime meningsbeskrivelsene inn under hver kode, med ulike farger for å holde oversikten på om flere informanter som var opptatt av temaer som passet under de samme kodene. For å igjen sortere kodene ble de slått sammen der hvor jeg kun fikk få eller flere meningsutdrag som passet. Dette er en induktiv form for koding, hvor kodene er identifisert fra dataene og ved flere bearbeidinger at materialet gav flere setninger, og meningsenheter som kunne sorteres under kodene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224).

Det ble mange koder, for å ytterligere sortere kodene ble de stilt opp under kategorier. Jeg brukte da tematisk analyse, som innebærer å lete etter temaer i datamaterialet som til sammen gir innblikk i hva forskningsspørsmålene spør om (Johannessen et al., 2018, s. 278). Under kategoriseringen har jeg da satt sammen dataene på nytt, og samlet de under hensiktsmessige kategorier som har sammenheng med problem- og forskningsspørsmål, slik Jacobsen forklarer at kategorisering er (Jacobsen, 2015, s. 207). Som Jacobsen påpeker har allerede intervjuguiden som er delt inn i temaer gitt det første settet med kategorier. Jacobsen beskriver aksial koding som en prosess hvor det dannes kategorier som ikke direkte finnes i

dataene. Dette gjøres etter de første gjennomlesninger av dataene. Jacobsen understreker at det er fortsatt induktiv metode som benyttes, ved at det er innholdet i dataene som gir inspirasjon til kategorien, men at kategorien ikke finnes direkte i dataene. For å danne kategorier på de dataene som sorterte under forskningsspørsmål 1, kompetanser som er betydningsfulle for yrkesutøvelsen valgte jeg å ta utgangspunkt i kompetanser som gjennom ulike styringsdokumenter fremheves som viktige for læreren, og la disse kompetansene danne navn på kategorier. Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2 opplevde jeg at dataene fikk en slags tosidighet, det som ble uttalt positivt for profesjonsfelleskapet, og hva som opplevdes som begrensende for profesjonsfelleskapet. Det ble derfor hensiktsmessig å lage to overkategorier som ble gitt navnene hemmende og fremmende.

|  |  |
|--|--|
| <p>Forskningsspørsmål 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva mener yrkesfaglærere er betydningsfull kompetanse i egen yrkesutøvelse</li> </ul>                     | <p>Kategorier</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ulike kompetanser <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Digital kompetanse</li> <li>○ Didaktisk kompetanse</li> <li>○ Vurderingskompetanse</li> <li>○ Relasjonell kompetanse</li> </ul> </li> </ul>  |
| <p>Forskningsspørsmål 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva mener yrkesfaglærere er betydningsfullt for utvikling av praksis- og profesjonsfelleskapet</li> </ul> | <p>Kategorier</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hemmende for profesjonsfelleskapet <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kompleksitet</li> <li>○ Ansvar og bevissthet</li> <li>○ Tid og andre hensyn</li> </ul> </li> <li>- Fremmende for profesjonsfelleskapet <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Avdelingsfelleskapet</li> <li>○ Ledelse og rammer</li> <li>○ Profesjonalitet</li> <li>○ Relasjon og trygghet</li> </ul> </li> </ul> |

## 4.6 Gyldighet og reliabilitet.

Gyldighet eller validitet kan anses som innsikten, integriteten og den praktisk klokskap som forskeren bringer med seg inn i en undersøkelse, og hvordan dette blant annet er med på sikre at valgt metode er egnet til å undersøke det problemstillingen i en undersøkelse krever (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Jeg skal i dette kapitlet gjøre rede for mine spørsmål som er stilt underveis i min undersøkelse, beskrive refleksjonene som er gjort som følge av spørsmålene, for slik gjøre rede for undersøkelsens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.

### 4.6.1 Gyldighet

Intern gyldighet går på om resultatene i undersøkelsen oppfattes riktig, ifølge Jacobsen (2015), s.228. Han viser til at utgangspunkt et for forskeren er at den ønsker å beskrive en virkelighet som ikke er direkte observerbar, og det kan derfor stilles noen spørsmål som kan være med å sikre intern gyldighet i min undersøkelse. Om mine informanter har faktisk gitt en sann beskrivelse av virkeligheten er det første. Om min studie gir en sann representasjon av virkeligheten baseres blant annet på spørsmålet om jeg har de rette kildene. Jeg har valgt å rekruttere informanter i en yrkesfagavdeling på grunnlag av problemstillingen. Det er derfor en nær sammenheng mellom hvem problemstillingen ønsker å undersøke, og hvem som da er bidragsytere i undersøkelsen. Det er likevel mange flere utdanningsprogram som ikke er representert i min studie, det betyr også at det kan være tanker og opplevelser som ikke representert, som er oppstått i sammenheng med spesifikke yrkesfaglige forståelser, som dermed gjør denne undersøkelsen svakere for andre programområder enn de jeg har undersøkt.

#### *Kildene*

Jeg har rekruttert fra kun en avdeling. De har sine førkunnskaper og forståelser som kan prege både den enkelte på sitt vis, og alle informantene samlet på sitt vis. Jacobsen (2015), s. 229, viser til at det er viktig å spørre seg om vi er i posisjon for å få tilgang til de rette enhetene som har forutsetning for å svare på spørsmålene, og at det vil være opp til meg som gjennomfører studien å vurdere kvaliteten på dataene ut ifra dette. Det vil sann sett være en fordel at jeg selv er ansatt ved avdelingen. Ved å reflektere over hva som kan ha preget intervjupersonene gjennom praksisfelleskapet og skolens profesjonsfelleskap, vil jeg ha innsikt i hva slags erfaringer den enkelte har med seg for å uttrykke opplevelsene sine.

### *Riktig informasjon*

Jacobsen (2015) s. 230, understreker at det er viktig å ta høyde for at kildene ikke gir fra seg den riktige informasjonen, og at jeg derfor må gjøre en kritisk drøfting av kildens evne til å gi riktig informasjon om det jeg studerer. Kildene i denne undersøkelsen har en nærhet til temaene det stilles spørsmål om. Yrkesfaglæreren har dette som en del av sitt daglige arbeid gjennom å undervise og sikre at unge utvikler en egnet kompetanse for en fremtidig deltagelse i samfunn og yrkesliv. Jeg er her fra tidlig start tenkt grundig gjennom faktum at jeg rekrutterer fra egen avdeling, som jeg på det tidspunktet også var leder for. Som leder kan jeg ikke nødvendigvis forvente at intervjupersonene vil kunne uttrykke alle sider ved opplevelser rundt hva fungerer godt, eller mindre godt. Jeg har vært nøye med å understreke at undersøkelsen er anonym og at den ikke skal gi konsekvenser i så måte. Det kan være en begrensning i at jeg kunne kjenne igjen beskrivelser av individer, hvis intervjupersonen opplever noe eller noen som problematisk i praksis- profesjonsfelleskapet. Til gjengjeld vil jeg også ha noe forutsetning til å vite hva som motiverer informanten til å dele det den deler. Dermed vil jeg kunne se sammenhengene til hvorfor nettopp dette er viktig å dele for personen. Det kan også være nærliggende at intervjusituasjonen gir mulighet for å uttrykke sider ved temaene de opplever at det er viktig at leder tar hensyn til, eller også kanskje bør gjøre noe med. På mange måter det er dette viktig innsikt, men det kan også være problematisk da min rolle inn i undersøkelsen ikke er å bruke innsikten bokstavelig, mer heller som en del av det å danne et større helhetsbilde om hva yrkesfaglæreren opplever som betydningsfullt. Jeg opplevde intervjupersonene som åpne og villige i å svare. Jeg har vurdert kontekst og rekrutteringen av respondentene som i stor grad ufarlig, siden jeg har unngått å spørre noen direkte.

### *Sann representasjon av data*

Undersøkelsen vil kunne vært ansett som i større grad gyldig med flere uavhengige kilder. Jeg opplevde likevel at innholdet i dataene har god variasjon i beskrivelser. Det ville med flere intervjupersoner vært en større forutsetning for å teste metning. Dette beskrives som at ved mange nok intervjuer vil det kunne oppleves som at ikke noe nytt tilføres ved et punkt. Jeg har ikke denne muligheten med mine 5 informanter, men hviler derfor på at ved at jeg har rekruttert i en avdeling med stor variasjon mellom de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og at informantene tidligere har sortert under ulike avdeling, kan det likevel hevdes at det dataene er innhentet med en viss spredning (Jacobsen, 2015, s. 193)

Det undersøkes bare noen få enheter i denne undersøkelsen. Det understreker forståelsen av generalisering i kvalitativ tilnærming ikke nødvendigvis kan representere en større populasjon. Jeg har derfor måtte bestrebe meg på generalisering gjennom å belyse fenomener som beskrives i dataene, og dermed gi innsikt i yrkesfaglærerens opplevelser som ikke nødvendig er systematisert, og gjort kjent på en slik måte til nå. Det er nærliggende at forståelsen av hva et profesjonsfelleskap bør inneholde, og hvordan det kan stimuleres, kan være til dels overførbart innenfor egen organisasjon. Dette hevder jeg fordi vi samlet har hatt felles prosesser rundt utviklingsarbeid, og jobbet på tvers i organisasjonen slik at det er nærliggende å tenke at informantene i denne undersøkelsen har med seg innsikt som er tilegnet i skolens profesjonsfelleskap, og at funnene er overførbare også tilbake til det samme profesjonsfelleskapet.

#### *Ekstern gyldighet*

Ekstern gyldighet sier noe om i hvilken grad om funnene kan gjelde for andre yrkesfaglærere, i mitt tilfelle. (Jacobsen, 2015, s. 17) I spørsmålet om funnene i denne undersøkelsen kan overførbart med yrkesfaglærere som geografisk er plassert andre steder i Norge, har jeg få forutsetninger for å hevde. Jeg mener i så fall at fellesnevneren vil bli yrkesfaglærer-bakgrunnen, hvis overførbart skal vurderes, så om det er finnes noe som yrkesfaglæreren opplever som betydningsfullt utover geografisk nærhet, nettopp fordi det er yrkesfaglærere de er. Kvale og Brinkmann viser til «analytisk generalisering» og mener da ved å gjøre en gjennomtenkt analyse av funnene kan brukes som en måte å forstå en lignende beskrivelse. Det må baseres på sammenligning av likheter og ulikheter mellom de to ulike situasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Slik sett kan det tenkes at ved en god vurdering kan gjøre innsikten i denne undersøkelsen overførbart. Det vil bli nærliggende å anvende yrkesfaglig teori for å vurdere generaliserbarheten i data som sier noe om dette.

#### 4.6.2 Reliabilitet

Jacobsen (2015) s. 241, beskriver reliabilitet eller pålitelighet som en vurdering av om det er trekk ved undersøkelsen som har skapt resultatene vi har kommet frem til. I dette ligger det faktorer som at en undersøkelse vil påvirker de som undersøkes. I gjennomføringen av intervjuene og senere i analyse og presentasjon av funn påpeker Jacobsen at det vil oppstå en intervju effekt. I det ligger det at jeg må være bevisst på at i alle samtaler formes stil og innhold av partene som deltar. Hvordan jeg forbereder og tilrettelegger for selve intervjuet

kan være en del av dette. Ved å sikre profesjonelle rammer, vil jeg samtidig uttrykke at dette er en viktig samtale og at jeg tar intervjupersonen på alvor. Dette beskriver Jacobsen som konteksteffekt. En annen side av konteksten er at for denne studien fikk noen av intervjupersonene lengre tid til mental forberedelse, siden jeg gjennomførte intervjuene med noen noe tid imellom. Jeg var forberedt med å rask komme i gang med opptak og jeg trygget intervjupersonene med å grundig forklare formål. Ved å være etterrettelig etterstreber jeg å sikre at hvis undersøkelsen ble gjennomført en andre gang, at resultatene i størst mulig grad er de samme.

En annen side av reliabiliteten er min evne til å nedtegne og registrere dataene fra intervjupersonene. Jeg valgte båndopptak for mest mulig nøyaktighet, og opplevde dette som en viktig støtte da jeg synes intervjuene krevde stor tilstedeværelse. Dette støttes av Jacobsen, når han påpeker at dette sikrer minst mulig påvirkning fra min side, ved at det er intervjupersonens stemme og ikke mine notater det legges vekt på (Jacobsen, 2015, s. 245). I tillegg til båndopptak ble det notert noe under intervju, men mest rett i etterkant.

En siste side av reliabilitet utdypes av Jacobsen som nøyaktigheten ved analyse av data. Dette innebærer tilordning av enheter i kategorier (Jacobsen, 2015, s. 246). Det er med mitt skjønn jeg velger å plassere enheter i en kategori fremfor en annen. Jeg brukte langt tid på kategoriseringen og jeg har stadig vendt tilbake til denne. Men det er også tatt høyde for denne faktoren når dataene har blitt presenter ved å unngå påstander og at jeg har vært åpen på at dette hvordan dette fremstår for meg.

#### 4.7 Rapportering

Informantene er anonymisert ved at de har fått benevnelsen informant 1, 2, 3, 4, og 5. Videre er ikke sitatene blitt tillagt systematisk en og samme informant. Dette for å unngå at ved hjelp av sjargong og synspunkter kan identifiseres informanter ved å danne et helhetsbilde. Dette ble i mine øyne ekstra viktig, da skolested og avdelingen er lett gjenkjennelig for alle innad i organisasjonen. Kvale og Brinkmann (2015), s. 106, viser til et side av nettopp konfidensialitet hvor forskerens mulighet til å tolke utsagn uten at de kan kontrolleres eller vurderes opp mot kilden, gjør forskning krevende. I denne studien tas det utgangspunkt i små forhold. De 5 informantene har erfaringen med hvordan eget intervju foregikk, og derfor også større muligheter til å vurdere om jeg har presentert innsikten på en måte som ivaretar nettopp nærhet til dataene.



Når det kommer til rapportering gjennom drøfting og presentasjon av funn beskriver Jacobsen (2015) dette som substansiell drøfting. Det innebærer at jeg sammenstiller resultatene mine med tidligere forskning og teori. Ifølge Jacobsen er dette viktig for at mine funn dermed kan sammenlignes med andres funn, for deretter å settes i større sammenheng. Dette blir gjort i denne undersøkelsen ved at jeg presenterer mer generell innsikt i feltet og temaene studien tar for seg. Jeg bruker i tillegg annen forskning som omhandler de samme temaene for å få et inntrykk av om mine funn støtter andres funn, eller motsatt. Det blir i denne undersøkelsen brukt en syntese ifølge Jacobsen, det vil si at jeg bruker to ulike teoretiske perspektiver til å belyse funnene mine, for å kunne løfte drøftingen opp på et mer abstrakt nivå (Jacobsen, 2015, s. 246). Videre har jeg bestrebet meg på at rapporteringen skal være ryddig og oversiktlig for å skape en leservennlighet i studien.

#### 4.8 Forskningsetikk og forskerrollen

Med mitt metodevalg følger forskningsetiske utfordringer og vurderinger. Forskning vil ha en moralsk og etisk side ved seg. Hverdaglig kjenner vi det som en avveginger om det som presenteres av forskning er pålitelig og til å stole på. Innsikten om etikk, og at den ivaretas er helt grunnleggende for en studies kvalitet. Også for denne undersøkelsen. I litteraturen fremheves forskerens evne til å gjøre kvalifiserte etiske valg i hele forskningsprosessen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Jeg vil i dette kapitlet belyse ulike etiske poenger det er tatt høyde for og reflektert rundt i denne undersøkelsen.

##### 4.8.1 Forskningsetikk

Etisk vinkling i gjennomføring av intervjuet krever at jeg kan forestille meg at intervjuet gjør informanten sårbar. Det kan oppstå en uvilje til å bli forsket på, og kanskje også en tanke om at det den enkelte har å bidra med ikke er vitenskapelig, forskningsrettet, eller godt nok. Det kan også være vanskelig for kollegaer å reservere seg for å delta, spesielt siden jeg er i en lederrolle på tidspunktet hvor intervjuene gjennomføres, med hva det innebærer av ulik maktfordeling. Videre er det en tanke at ikke alle på avdelingen nødvendigvis deltar i FoU-arbeidet, og utvalget dermed baserer seg på de som er mest engasjert, og allerede fra start ser poenget med å utarbeide felles praksiser.

Det har i planleggingen av studien blitt lagt vekt på hva Kvale og Brinkmann (2015) konkretiserer som etiske temaer. Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Fritt informert samtykke blir gjort rede for i forbindelse med datainnsamling

i denne rapporten. Når det kommer til fortrolighet, vises det til av «De nasjonale forskningsetiske komiteene» at det innebærer en balanse mellom det å verne om tilliten informantene viser intervjueren gjennom villet deltagelse, og forskerens rett til å bringe til veie ny kunnskap. Videre hevder de at balanseringen kan gjøres ved hjelp av etisk refleksjon (Fossheim, 2015). Gjennom å gi sitt samtykke har informantene vist meg tilliten til å velge ut og presentere det de deler. Dette fordrer at bidrag hentet fra dataene, sitater og ytringer må velges ut ifra et førstekriterium om bruk at bidraget fortsatt opprettholder deltagerens rett til å være anonym. Videre at utsagn og sitater opprettholdes og presenteres med innhold og mening intakt, slik jeg har bestrebet meg på i denne studien ved å bruke direkte sitater fra empirien.

Temaet kompetanseutvikling, læring og profesjonsfelleskapet vil ikke heve store etiske spørsmål. Med det mener jeg at innholdet ikke vil kreve standpunkt som i nevneverdig grad handler om etiske spørsmål, eller handle om personlige forhold hos intervjupersonen. Spørsmålene i intervjuguiden er heller ikke sensitive, og er formulert på en slik måte at informantens betraktninger vil kunne være bidrag til felleskapets utvikling. Kunnskapen vil ha en verdi utover de partene som deltar i intervjuet, slik Jacobsen (2015) s.47, påpeker at undersøkelsen bør ha en verdi utover at den kun skal gjennomføres. Den kan være nyttig for andre avdelinger ved skolen, og i alle fall brukes til å belyse en liten bit av betraktninger fra erfarende yrkesfaglærere. I det ligger tanken om forskning hvor utenforståelse bidrar, vil uansett hvor etisk forankret den er i sitt hensyn, utgjøre en konsekvens og den må derfor ha en viss samfunnsinteresse. Dette kan være at ny kunnskap utvikles, og at dette da veier tyngre enn ulempene.

Det er gjennom planlegging og gjennomføring av undersøkelsen blitt reflektert rundt konsekvenser. Det er en fordel at jeg som intervjuer kjenner hverdagen i avdelingen. Slik kan jeg også i større grad ta hensyn til konsekvenser for informant og andre på avdelingen, når jeg vurderer hva som er data som bør presenteres. Jeg vil kunne vurdere om betraktningene er farget av konteksten informantene er i det daglige, og i intervjuet med meg. Tilgang til opplysninger om medarbeideres rolle og eventuelle motstand i profesjonsfelleskapet kan gi innsikt i fenomener som i andre sammenhenger kunne gitt konsekvenser for informanter eller andre. Jeg har tatt hensyn til dette ved å vurdere hva som kan uttrykkes på en respektfull måte. Ved å velge å se på motstand, kritisk uenighet og utradisjonelle vinklinger rundt

temaene som viktig bidrag til helhetlig utvikling av kunnskapen, ivaretas informanter og medarbeidere.

#### 4.8.2 Forskerrollen

Også forskerrollen må ses i lys av den kontekst den utøves i. Når Kvale og Brinkmann sier at i vår tid er en konsensus rundt at det kvalitative intervjuet studerer fenomener som er kontekstuelle, er det også en bred enighet om at intervjusituasjonen i seg selv danner en kontekst i produksjon av ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). Jeg har vært bevisst på hva som blir satt på dagsorden ved å dele innsikt, enighet og kanskje også uenighet. Dette gjør intervjuet til en kontinuerlig kunnskapsproduserende situasjon, hvor jeg også spiller en rolle ved å heve temaet om kompetanse og praksis- og profesjonsfelleskapet som aktuelt. Jeg har reflektert over hva som i tiden ved egen skole. Hva legger styringsdokumenter av føringer for forståelse og utvikling av profesjonsfelleskapet? Hva gir faktum at vi har et pågående arbeid med å drive skoleutvikling basert på elevundersøkelsen av påvirkning? Det blir naturlig å være bevisst på at jeg kan ha en påvirkning på fenomenet som studeres. Jacobsen (2015) s 142, viser til Davis et al.2010, når de bruker begrepet «intervjuereffekt». Forskerens bevissthet rundt slike sider av prosessen er en side av flere hensyn som til sammen danner forskerens integritet, som igjen er avgjørende for kvalitet i kunnskapen som produseres.

Jacobsen viser til at et positivistisk ideal har et utgangspunkt i at samfunnsvitenskapene skal være nøytrale, i det ligger blant annet at forskeren ikke lar egen forforståelse eller bias søke etter det som kanskje bekrefter egne oppfattelser. Samtidig som tanken om verdifri og nøytral forskning er vanskelig å oppnå, ved at forskeren må ha brukt seg selv på vei inn i prosjekt ved å fatte interesse for tema. Problemstilling fra start er formet med forskerens utgangspunkt. Med en gang et utvalg gjøres, gjort et valg basert på egne verdier og forestillinger. Jeg var bevisst på at gjennom prosessen med å få grep om LK20, gjennom analyse og fortolkning, har temaet profesjonsfelleskapet kommet opp gjennom kap. 3.5 i læreplanen. Det er arbeidet som er konkret gjort i avdelingen som har påvirket meg til å fatte interesse for teamet, og jeg er også klar over at det er et tema som også er informantenes bevissthet. Fortolkningene som gjøres idet det et utsagn velger å forfølges, er preget av at intervjueren har ment de er viktig å forfølge, påpeker Jacobsen. Disse kontekstene har jeg vært klar over når resultatene skulle presenteres, slik at jeg ikke tillegger de mer eller mindre vekt, ut ifra mine meninger rundt hva som er viktig og ikke i arbeidet med temaet. Intervjuet

som metode krever en altså god forståelse og evne til å reflektere over av sammenhengene alt har, dette er forskerens ansvar (Jacobsen, 2015, s. 55).

Asymmetrien i makt er aktuell i alle intervju/informant-forhold. I denne studien ekstra aktuell i form av at jeg under undersøkelsesfasen er avdelingsleder for intervjupersonene. Dette har preget min studie fra første start, og er derfor ivaretatt gjennomgående. Nytt og verdi av studien er også grunnleggende og førende for å vise respekt for deltagere og studien, spørsmålene er stilt med et genuint ønske om innsikt i et tema som kan være et bidrag til utviklingen av yrkeslærerens opplevelse av et givende arbeidsmiljø som gir kompetanse og livslang læring.

#### 4.8.3 Forskerens rolle i kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning kan det hevdes at forskeren selv utgjør en viktig del av alle faser. Kvale og Brinkmann (2015) s. 108, viser til at forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning, de hevder at integriteten til forskeren heves med intervju, siden intervjueren selv er undersøkelsens viktigste redskap til å samle inn kunnskapen. De beskriver integriteten som forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Jeg har derfor bestrebet meg på i denne undersøkelsen å være så nøyaktig som mulig. For å gjøre dette har jeg fulgt metodelitteraturens strukturer for å sørge for at det som forventes av en kvalitativ metode er oppfattet og gjennomført. Som Kvale og Brinkmann viser til, jeg har ønsket å presentere mine valg så gjennomsiktig som mulig, slik at prosessen frem til konklusjonen i størst mulig grad har blitt beskrevet. Ved å forsøke å holde en profesjonell distanse, til tross for at intervjupersonene er kollegaer har vært viktig for meg, jeg har derfor prøvd å unngå å rapportere fra kun intervjupersonenes fortolkning, og i for stor grad bli påvirket av dem, men latt meg inspirere av den tidligere forskningens innhold, samt teori for å avgjøre hvordan se funnene i sammenheng.

## Kapittel 5. Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen skal jeg presentere funn og sette de i sammenheng med teori som vil være relevant for min problemstilling: *Hva beskriver lærere i en avdeling med yrkesfaglig utdanningsprogram som betydningsfullt for kompetanseutvikling i et praksis- og profesjonsfelleskap?* Jeg vil først presentere og drøfte funn i sammenheng med forskningsspørsmål 1: *Hva beskriver yrkesfaglærere som betydningsfull kompetanse for egen profesjonsutøvelse?* Disse funnene belyses gjennom kunnskapsgrunnlag om kunnskapstilbydere i skolen, og skolens reformer over tid og tidligere forskning på yrkesfaglærerens kompetanse. Forskningsspørsmål 2: *Hvilke forhold mener yrkesfaglærere er betydningsfulle for egen kompetanseutvikling i praksis- og profesjonsfelleskapet?* Dette spørsmålet vil bli belyst gjennom teori om praksisfelleskapet og psykologisk trygghet.

### 5.1 Rammer som påvirker kompetansebehov hos yrkesfaglæreren

I dette delkapitlet presenteres utdrag fra informantenes svar på spørsmål rundt relevant- og eventuelt manglende kompetanse for å utføre sine arbeidsoppgaver i profesjonsutøvelsen. Dette innebærer det individuelle arbeidet for læreren i konkrete arbeidsoppgaver knyttet til utøvelsen som tidligere er beskrevet som «frontstage», samt det kollektive ansvaret som forventes med tanke på å drive utviklende arbeid for å sikre kvalitet på opplæringen, altså «backstage».

#### 5.1.1 Fag- og profesjonsutøvelse

Ved analyse av funn trer det frem at informantene er opptatt av den fagkompetansen som er ervervet gjennom yrkes- og profesjonsutøvelse før sin rolle som yrkesfaglærer. De anser den som relevant og viktig for utøvelsen av sitt arbeid. Sylte (2019) s. 24, beskriver det *yrkesfaglige perspektivet*, faglig kompetanse tilegnet gjennom utdanning videreutvikles gjennom utøvelsen av fag- eller profesjonsyrker blir så grunnlaget for den faglige kompetansen yrkesfaglæreren tar i bruk i undervisning og opplæring av yrkesfagelever. «Det doble praksisfeltet» hvor læreren er lærerutdannet, men med bakgrunnen fra fagarbeider- eller profesjonsutøvelse danner grunnlaget for å *praksisgjøre* eller *praksisforankre* sin didaktikk (St.meld 16 (2001-2002), s. 114; Larsen, 2015, s.190).

Informanten i det følgende viser til fagkompetansen og erfaringene tilegnet gjennom utøvelsen av fag- og profesjonsutøvelsen forut læreryrket. Den beskrives som en betydningsfull kompetanse for egen profesjonsutøvelse. «Jeg setter jo stor pris på at jeg har fagutdanningen i bunn, at jeg på en måte kan bygge både på at jeg sitter med det teoretiske, men også mye erfaring fra å være ute i arbeidslivet» (informant 4). Informanten støttes av Kunnskapsdepartementets «Strategi for yrkesfagløftet» som uttrykker at «kanskje den viktigste delen av yrkesfaglærerens kompetanse er ervervet gjennom arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2015). På samme måte som at lærerrollen er beskrevet av Dahl et al. (2026) som at oppstår i møte med forventinger til utøvelsen av det daglige arbeidet, kan dette også tenkes at dette er grunnlaget for rollen i fag- og profesjonsutøvelsen. Yrkesfagkompetansen kan tenkes gir en grundig kjennskap til utøvelsen av faget og som Larsen (2015) viser til, gir forutsetninger for læreren til å *praksisgjøre* innholdet i undervisningen.

Ved å se fag- og profesjonsutøvelsen gjennom kompetansedefinisjoners perspektiver, vil dybden i den kompetansen læreren bringer med seg inn forståes. Gjennom først ha tilegnet seg kompetanse gjennom utdanning, kan fag- og profesjonsutøveren prøve ut sine kunnskaper og ferdigheter i en relevant kontekst og praksisfelleskap. Slik har yrkesfaglæreren med seg opplevelser som deltagelse, meningsforhandling og identitet, slik Wenger beskriver at oppstår i felleskaper som deler en praksis (Wenger, 1998). Som Cedefop (2008) viser til i sin definisjon innebærer dette både kognitive elementer som teori og taus kunnskap, men også funksjonelle aspekter som ferdigheter. Det er nærliggende å tenke at de også gjennom sitt virke utvikler holdninger og etiske vinklinger i faget. Cedefop viser også til de sosiale og relasjonelle egenskapene, som kan tenkes kreves for å være en deltager i de faglige felleskapene. Med dette som ramme stiller fag- og profesjonsutøveren med en robust og utviklet kompetanse slik det NOU 2015:7 viser til er en forutsetning for yrkesopplæringen, som det er selvsagt for yrkesfaglæreren å peke til som viktig og som representerer en faglig trygghet for læreren. Informant 2 beskriver dette slik: «For det første må vi vite godt hva faget er da, at vi har en profesjon på det». En slik faglig tyngde på vei inn profesjonsutøvelsen som lærer, kan tenkes at gir en trygghet i arbeidet og felleskapet av lærere. Ved å vite godt hva faget er, slik informanten her beskriver det, kan det tenkes at det gir læreren forutsetningen til å se hva som er målet med innholdet og undervisningen. En god faglig tyngde må kunne tolkes som en slik ressurs for yrkesfaglæreren. Med klare mål for aktivitet viser Edmondsons forskning at vil støtte kunnskapsarbeidet i praksisfelleskapet. Når nødvendig informasjon og

ressurser er tilgjengelig stimulerer dette til trygghet, som igjen kan gi bedre forutsetning for kvalitet på arbeidet (Edmondson, 1999, s. 2).

God faglig innsikt gjennom utøvelse kan gi læreren forutsetning for å ha et dybdeperspektiv i faget. «[...]jeg sitter inne med det teoretiske, men også mye erfaring fra å være ute i arbeidslivet, så jeg vet litt om hva som vil møte elever når de kommer ut, på mange ulike felt egentlig» (informant 3). I Aamodt et al, (2016) s. 22, sin rapport om yrkesfaglæreres kompetanse vises det til at nær alle yrkesfaglærere i undersøkelsen har svart at de føler seg kvalifisert for undervisning i det faglige innholdet. Vi kan tenke oss at et slik utgangspunkt gir en sterk yrkesidentitet. Lærerne opplever å ha god innsikt i et faglig perspektiv og det er med å skape en identitet og eierskap for faget. Rapporten til Aamodt et al. (2016) slår fast mange yrkesfaglærere har elevens fremtidige jobbmuligheter som grunnlag for målet om å bli en bedre lærer, det kan tenkes at identiteten viderefremmes til eleven. Slik kan det synes som at utøvelsen av yrket en hovedprioritet for yrkesfaglæreren, naturlig nok. Rapporten til Aamodt et al (2016) s. 50, peker på at yrkesfaglærere i noen yrkesfaglige program opplever at den formelle pedagogiske påbyggingen av egen fag-og profesjonsutdannelse som mindre nyttig, men den har stimulert til refleksjon over eget fag. Det kan det antas at kommer av at yrkesfaglæreren ser et skille mellom egen erfaring av utøvelsen av faget, og det mer «skolske» uttrykket på eget fag. Det kan tenkes at det å ha vært en aktiv yrkesutøver i faget, kan skape en avstand mellom det som er faktisk er utøvd i yrkessammenheng, opp mot læreplanens innhold.

Som Wenger (2004) s 75, viser til, læreplanen er en form for materialiseringen av mange praksiser og kompetanser. For yrkesfag må den tolkes som er verktøy til å identifisere hva som til slutt er ment at elevene skal besitte av kompetanse før sin yrkesutøvelse. Med en avstand mellom kompetansen læreren har tilegnet seg gjennom et tidligere yrkesliv og innholdet i læreplanen, vil det kreve at læreren evner å bruke sitt skjønn til å gjøre en god vurdering på hva som kan være praktiske uttrykk for innholdet i læreplanen. Slik kan det tolkes som tidligere fag og profesjonsutøvelse en form for kunnskapstilbyder for yrkesfaglæreren, og opplæringsloven med innhold i læreplanene en annen, slik Tronsmo peker på at ulike interessenter og kunnskapstilbydere påvirker lærerens virke (Tronsmo, 2019). Det kan tenkes at det skaper en dissonans hvis det er lite samsvar mellom hva læreren har av erfaringer fra egen praksis og at innholdet i en læreplan. Så langt bekrefter informantene det som rapporten «Yrkesfaglæreres kompetansebehov» viser, yrkesfaglæreren

er opptatt av sin kompetanse som er utviklet gjennom utøvelsen av et yrke og ønsker å bygge videre på denne kompetansen i spørsmål om hva som er betydningsfullt for opplæring av elever. Videre med utgangspunkt i forståelsen om mangfoldet av interessenter og påvirkere, viser funnene kanskje noe av utfordringen for yrkesfaglæreren, nemlig at ved trengsel i krav og mange forventinger, kan det være krevende å prioritere fagorientert utvikling for yrkesfaglærere. En måte å stimulere til innsikt i hva arbeidslivet opplever som relevant, og om læreplan og utdanning går i takt med behov, er samarbeid med arbeidsliv. Informantene i undersøkelsen viser tidlig til viktigheten til dette samarbeidet som også ifølge Tronsmo (2019) kan tolkes som en kunnskapstilbyder.

### 5.1.2 Arbeidslivskontakt

«Strategi for yrkesfagløftet» (2015) påpeker at den faglige kompetansen til yrkesfaglæreren vil måtte videreutvikles og reorienteres, da arbeidslivet de underviser til er i hurtig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6). Det kan tenkes at den fagkompetansen som er ervervet gjennom en tidligere yrkesutøvelse kanskje ikke vil være tilstrekkelig over lengre tid i lærerprofesjonen. Uten at yrkesfaglæreren sikrer et samarbeid med arbeidslivet, kan det føre til en mindre relevant yrkesutdanning for elevene, som ikke gir den kompetansen det er behov for i arbeidslivet (Rekdahl et al., 2022). Yrkesfaglærere i rapporten «Yrkesfaglærerens kompetanse» påpeker at faglig kunnskap kan stå i fare for å bli utdatert uten jevnlig og konkret oppdatering. Informant 4 beskriver nettopp denne utfordringen: «[...]så er dette med å ha en finger på der ute hele tida, sånn ideelt skulle nesten ha hatt et bein i skolen og et i arbeidsliv, jeg kjenner jo at så fort du går ut av fagfeltet og inn i skolen, så blir du der på en måte». Informanten beskriver en bevissthet rundt at skolen skaper en barriere for den faglige utviklingen som går i takt med arbeidslivets utvikling. I det ligger det en erkjennelse om at det er avstand mellom hva som faktisk gjøres i det praktiske, og hva yrkesfaglæreren kan skape av praksisnære situasjoner med den kompetansen de etter hvert har mer eller mindre av. I rapporten om yrkesfaglærerens kompetanse uttrykte lærere bekymring over at den faglige kompetansehevingen ikke settes i system, at det er i stor grad individuelt basert valg å holde seg oppdatert, og at det var en risiko at informasjonen som ble funnet frem til ikke nødvendigvis var kvalifisert (Aamodt et al., 2016, s. 29). Funnen som presenteres nyanserer denne forståelsen ved å sette ord på hva mangel på mulighet til å følge arbeidslivets utvikling gir av en stadig påminnelse om at det er ny kompetanse som bør sikres.



Vi kan tenkes oss at yrkesfaglæreren besitter en forståelse gjennom felles begrepsapparat med næring og virksomheter som skal ta imot yrkesfagelevne. Denne rammen gir føringer for hvilken kompetanse læreren vil anse som viktig og relevant. «Vi skal skape gode, reflekterte, faglig dyktige fagarbeidere, hvor vi rustet dem til den jobben de skal gjøre. At vi er gode på fagkompetanse, og trekker inn praktisk fagkompetanse på en måte at vi forbereder dem på arbeidsoppgavene de kommer til å møte» (Informant 2). Læreren viser til at arbeidsoppgavene som elevene møter ute er styrende for det faglige målet yrkesfaglæreren har. Å identifisere hva dette kan være uten selv å være yrkesutøver i faget, må forstås som en kompleks og krevende oppgave for yrkesfaglæreren. Tronsmo (2019) sin forskning på aktører og kunnskapstilbydere for læreren, viser også at det stiller store krav til lærerens analytiske evne å kunne manøvrere mellom hensyn (Tronsmo, 2019, s. 3). Som informant 1 viser er yrkesfaglæreren her orientert mot arbeidslivets behov for kompetanse «[...] svare opp litt det som forventes der ute av kompetanse som trengs for å bli en god fagarbeider da, i et samarbeid med de der ute» (Informant 1). Her gis det uttrykk for at yrkesfaglæreren møter forventninger fra arbeidslivet, og det kan tenkes at det er krevende å stå i et spenn, hvis det er signaler om at elevenes kompetanse ikke er i tråd med det som forventes. Så er det også vist at ved evaluering av LK06, at kompetansen elevene hadde ved overgang til lærling og yrkesutøvelse ikke var god nok ifølge praksisfeltet, og at dette er en av grunnene til behovet for en fagfornyelse (Hansen & Haaland, 2015). Sett i sammenheng opplever yrkesfaglæreren i studien at de strever med å holde seg a jour med utviklingen, og skolen kan tenkes begrenser dette gjennom mangfoldet av ulike interesser og krav. Samtidig er yrkesfaglæreren godt orientert om forventingen fra de som skal ta imot elevene som lærlinger og yrkesutøvere. Slik kan funnene være med på å belyse krysspresset til yrkesfaglæreren, og mer orientere seg rundt hvordan skolens rammer og krav ikke skal stå i veien for at yrkesfaglæreren kan utvikle nødvendig kompetanse.

Informant 3 gir et eksempel på hvordan kunnskap og innsikt deles gjennom et samarbeid i faget YFF: «Som hun ene jeg samarbeider med om praksis for elevene, hun sier at vi må en designprosess, vi må jobbe med kunde og kommunikasjon» (informant 3). Men så blir det da også et poeng når det signaler gis fra praksisfelt at rammer tilsier at læreren evner å følge opp. Siden læreren er opptatt av å møte behov fra virksomheter og yrket, at de da støttes gjennom avklarte tolkninger i felleskapet om hva som er viktigst å prioritere: lokal tilpassing av læreplan, mer systematisk samarbeid med arbeidsliv om innhold i yrkesopplæringen, eller et krevende elevarbeid.

Strategi for yrkesfagløftet (2015) beskriver et arbeidsliv som er i rask utvikling, og at kreves det at lærere som er vant til omstilling og som engasjert følger med i utviklingen i eget fag (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det kan tenkes at oppfølging av elever i YFF varierer med tanke på hvor og hvem som tar imot elever. Og det er i stor grad individorientert i forhold til om det fremstår som en viktig arena for læreren å fange opp og søke ny kompetanse. Tilgangen til kunnskap kan dermed bli flyktig, uten rammer og systemer som sikrer systematisk overføring av kompetanse mellom arbeidsliv og yrkesfaglærere. Så kan det videre være viktig å belyse i hvor stor grad yrkesfaglæreren får utvikle sin endringskompetanse og evne til å skape systematisk kunnskapsdeling med arbeidslivet, og om dette er en bevissthet i profesjonsfelleskapene.

Gjennom å balansere hensyn mellom læreplaninnhold, lokal tolkning, signaler fra arbeidsliv og helt ned på læreverk-nivå, er læreren i et stadig spenn med å velge hva som er mest relevant for å sikre elevens kompetanse. I tillegg kommer den faktoren om behov for ytterligere kompetanse for å møte mange ulike faglige hensyn fra yrkesutøvelsen. «Det er egentlig en livsstil, og hvis du ikke er interessert i faget, til å følge med i faget, så blir du veldig fort utdatert» (informant 5). Hvis yrkesfaglæreren opplever at ikke finnes tid til å utvikle fagkompetanse i takt med arbeidslivets utvikling, så kan det handle om at det er krevende å få dette opp på en dagsorden. Det kan være mange forståelser om hva som er viktig kompetanse i en kompleks skolehverdag, og med mange kunnskapstilbydere og hensyn som krever lærerens kapasitet, stiller dette store krav til lærerens skjønn og bevissthet. «Jeg er kontaktlærer, sosionom, mor og faglærer. Også blir det mye sosionom. Når skal jeg få oppdatert meg, når skal jeg får dra på kurs, når skal jeg lese meg opp på ting, prøve ut ting, den tror jeg mange av oss kjenner oss kjenner på» (informant 1). Hvis yrkesfaglæreren opplever det som et individuelt ansvar, kan det bli for krevende for noen. For å være bevisst på utvikling av faget, er det nærliggende å tenke at dette krever et nært samarbeid med arbeidslivet, evne til å fange opp behovene, samt tid og godt tilpassede muligheter for å tilegne seg den nye fagkompetansen. Det kan være viktig at det i skolen prioriteres å drøfte hvordan en nærhet til yrkesutøvelsen kan opprettholdes. Hva gjør at yrkesfaglæreren i større grad får muligheten til å velge yrkesfaglig profil på sin kompetanseutvikling, kan være et hensiktsmessig spørsmål i den sammenhengen. For yrkesfaglæreren å varsle om at egen fagkompetanse sakker akterut i et miljø som i stor grad er opptatt av skoleutvikling, kan med utgangspunkt i Edmondsons teorier oppleves som å utsette seg for risiko. Det vil være nærliggende å tenke at det er krevende og identifisere hvilke kompetanser det er størst

mangler ved, hvis ikke opplevd grad av psykologisk trygghet i profesjonsfelleskapene er høy. I tillegg å ha kreve en dreining mot yrkesfaglige perspektiver på utviklingsarbeid, som ikke er hele skolens anliggende, kan kreve enda mer av yrkesfaglæreren. Et virkemiddel til å stimulere mer yrkesfaglig oppdatert kompetanse kan være hospitering, men sett i sammenheng med informantenes beskrivelser, så er det en opplevelse av krysspress som ikke nødvendigvis fjernes ved å være mer til stede i arbeidslivet gjennom hospitering, da skolen med sine premisser og krav forblir lik.

For yrkesfaglæreren vil hospitering i arbeidslivet kunne være en mulighet til å følge arbeidet i ett yrke ved å gå inn i arbeidet i en bedrift som naturlig rekrutterer fra utdanningsprogrammet. Det har år vært en nasjonal tilnærming til hospitering. Fag og yrkesopplæringen er forankret i et tett og forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv. I NOU 2008:18 s 78, ble hospitering trukket frem som en viktig ordning for blant annet yrkesfaglærerens kompetanseheving. Informantene i denne studien har ikke i stor grad ytret ønsket om hospitering. Informant 1 viser likevel til det som en mulighet, og påpeker at det er lite hospitering som gjøres. «Ja det er jo en hospitering-bit da, være gode på å hospitere der ute mer, som vi kunne gjort mer av helt sikkert. Vi alle har vi vel noe av å utvikle oss på». Med utgangspunkt i Wengers forståelse av læring, hvor han mener felleskapet er avgjørende for å utvikle praksis kan hospitering i stor grad gi yrkesfaglæreren tilgang til arbeidslivets repertoar og virksomhet. Ved et gjensidig engasjement mellom praksisfelleskaper i arbeidslivet og yrkesfaglæreren vil det kunne hevdes at det i stor grad kan skape kompetanseutvikling for læreren, og omvendt for virksomhetene som tar imot elevene. Det kan tenkes at andre instanser i større grad får innvirkning på orienteringen om hva som fremstår som kjernekompetanse for yrkesfaglæreren. Til tross for at muligheten for hospitering tilbys og tilrettelegges for yrkesfaglæreren, er dette altså mer en «dårlig samvittighet» mer enn noe som reelt oppleves som en mulighet for læreren. Dette viser at hvis dette er en av få muligheter som tilbys, og tilbudet blir en hvilepute for å ikke se på andre strukturelle ordninger i skolesammenheng for yrkesfaglæreren, kan mulighetene for fagutviklingen være begrenset. Dette kan igjen være med å stimulere til at andre premisser og orienteringer prioriteres, hvis det er for få lavterskel-muligheter for yrkesfaglæreren til å prioritere kompetanseutvikling i eget fag. Dette kan være en nyansering som studien bringer med seg i temaet yrkesfaglærerens kompetanseutvikling. Informantene viser til flere forståelser og tolkninger av læreplanen LK20 i intervjuene. Til tross for at tidligere fagbakgrunn og signaler fra

arbeidslivet kan antas påvirker forståelsen av hva som er betydningsfull kompetanse, er det også viktig å belyse styringsdokumentenes innvirkning på nettopp dette.

### 5.1.3 Læreplanen

Læreplanen (LK20) er en kjerne i å definere lærerens rolle, og er derfor også et viktig grunnlag for yrkesfaglæreren i forståelsen av hva som er relevant kompetanse for egen yrkesutøvelse. «Grunnplanken er læreplanen som forskrift, og norske lærere og skoleledere er forpliktet til å tolke, forstå og bruke denne forskriftene når de tilrettelegger for, planlegger og gjennomfører undervisning» (Karseth et al., 2020, s. 117). Informantene viser til flere begreper og sammenhenger fra LK20 i sine intervjuer. «[...] Det er så spennende, det å jobbe opp mot «vi skal på en måte ikke gjøre noen ting som ikke er relevant for den jobben du skal ha» i læreplanen, det, og å følge med på overordna del» (informant 4). Informant 4 ser handlingsrommet i den nye læreplanen, men skiller den overordnende delen fra det yrkesfaglige perspektivet som hun først uttrykker. Det kan virke som informantene ser disse delene som to enheter, og men at hun har fanget opp premisset om at overordnet del og verdiløftet er en forståelsesramme for arbeidet med de andre delene av læreplanen og da spesifikt kompetansemålene, slik evalueringen av LK20 slår fast at det er tenkt (Karseth et al., 2020, s. 118). Utsagnet viser at læreren tolker læreplanens innhold og anvisninger til noe som kan stimulere yrkesfaglige prinsipper i opplæringen, nemlig at det prioriteringene må ligge nært opp til yrkesutøvelsen. Men utsagnet kan også vise til at overordnet del blir en del for seg selv, som «må følges med på» av læreren. Dette kan handle om tid og ressursene som kreves for å godt iverksette LK20. Sammenfallende med omstendighetene Karseth et al. (2020) viser til i sin evaluering av fagfornyelsen, så kan pandemi ha gitt konsekvenser for nettopp tid og evne til å godt tolke innholdet, å utvikle egen kompetanse som er tilpasset nytt innhold i læreplanen vil måtte komme i etterkant. At fagfornyelsen for yrkesfag, ikke bare ble en fornyelse av fagene, men også en strukturell endring for noen av programområdene, er en annen side av dette. Det kan tenkes at dette krever mer tid, flere prosesser og større rom for tolkningsfelleskap for yrkesfaglæreren, selv om det i innfasingen av LK20 ble brukt tid på kompetansestøttende moduler også blant yrkesfaglærere i denne studien. I tillegg er disse kompetansestøttende modulene orientert mot tolkning av innholdet, og i mindre grad mot den praktiske utøvelsen. De og også laget med samme utforming uavhengig av bakgrunnen til lærere. Uten tid kan det tenkes at både å tolke, undervise i tråd med, og som informantene forut beskriver, holde tritt med arbeidslivets utvikling, blir krevende. Spørsmålet blir også om

dette gjør at yrkesfaglæreren tvinges til å gjøre en vridning mot å tolke læreplanen mer direkte og med mindre grad av yrkesfaglige prinsipper og uten den yrkesfaglige kompetansen som kan støtte tolkningen til å være i tråd med praktisk utøvelse av et yrke.

I forbindelsen med innfasingen av LK20, ble det som med innføringen av LK06 utarbeidet strategier og tiltak for kompetanseutvikling knyttet til reformene (Karseth et al., 2020, s. 121). I en evaluering av kompetansepakken uttrykkes det at de har en tydelig sammenheng med læreplanverket og er sentrert rundt kjernebegreper slik de fremheves i LK20 (Karseth et al., 2020, s. 125). I samtale om kompetansebehov har informantene mange refleksjoner rundt LK20 sine sentrale begreper, og informantene viser til disse sentrale begrepene gjennomgående i intervjuene. Gjennom Karseth et al, 2020 sin vurdering av kompetansepakken gis det inntrykk av at til tross for Utdanningsdirektoratet ønsker å gi innsikt i hvordan forstå læreplanene, så skal lokalt handlingsrom sikres (Karseth et al., 2020, s. 124). Det blir gitt beskrivelser av at læreplanen bringer med seg krav om fornyet didaktiske kompetanse, for å blant annet tilpasse læreplanen til forutsetningene til elevene. Informant 4 problematiserer rundt hva som kreves av elevene i møtet med den nye læreplanen: «Så ser vi og kanskje at fagfornyelsen nå legger opp til fleksibilitet, vi skal gå i dybden og med større grad av elevmedvirkning. Men har eleven kompetansen til å jobbe i det uoversiktlige landskapet som læreplanen legger opp til?». Yrkesfaglæreren reflekterer over hvordan elevgrunnlaget gir en spenning mellom å utføre den tolkningen som er gjort av læreplanen, opp mot elevenes forutsetninger. Slik ser vi at i krysningen mellom nye læreplaner med dertil nye forståelser, også gir nye krav til elevene. Dette igjen kan synes å kreve ytterligere fornyet kompetanser for læreren. Problematisering av hva som kan være krevende når læreren skal ta hensyn til pålagte føringer fra LK20, og elevenes forutsetninger og modning, belyses her av informant 1 «Det har vi kanskje følt på litt i år. Vi har lagt opp til litt sånn svevende, og eleven skal være undrende og undersøke og komme fram til svar. Men de er ikke der, det må på en måte læres, og det må gjøres i mange omganger, og kanskje starte i mindre skala». I sammenheng med det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen, viser informantene at de har med seg delene av den med seg inn i vurdering av hva elevene skal utvikle av kompetanse. Å anvende sin kompetanse i fremtidige og ukjente situasjoner, kan tenkes at støtter yrkesfaglæreren opplever hurtige endringer i yrkesutøvelsen, og at nettopp dette med «ukjente situasjoner» derfor gir gjenklang. «Men noen takler jo tverrfaglige oppgaver i en ukjent sammenheng bedre utover året. Det har nok kommet med obligatoriske veiledninger. Da må vi ha noen sånne stopper underveis for å sjekke av: har du tenkt på det, eller hvordan vil dere

løse dette?» (Informant 2). Informanten viser til at kjernebegrepene legger didaktiske føringer for hvordan læreren orienterer oppgaver med «ukjente sammenhenger», som en del av kompetansen eleven skal trenes i. Slik sett etterlyses det tid og rom for utprøving og balansering mellom læreplanens føringer for innhold, og hensyn opp mot elevene.

I tillegg til kompleksitet rundt forståelsen hva fagfornyelsen krever av delvis ny kompetanse hos elevene, gis også uttrykk for at det kan være krevende for læreren å definere og være trygg på om deres oppfattelse av innholdet i læreplanen er tolket som det er ment. En informant bringer eksempler som viser til usikkerhet rundt hva som menes med kritisk tenkning i læreplanen. «Ja så er det jo det med å tenke kritisk, er jo vant til å tenke kritisk for så vidt i forhold kilder. Men det er liksom det er der det stopper litt. Hva er det de legger i det da? Hva legger de i begrepene, er det noe vi skal finne ut selv?» (informant 3). Informanten opplever at lærerne er overlatt til seg selv til å sette av tiden, og avveie hvordan innholdet i læreplanen skal tolkes. «Samme med bærekraftig utvikling, hva tenker de er knyttet til det? Ja, jeg tenker jo kildesortering er liksom kanskje det som en tenker, og ikke bruker alt for mye engangs, men det kan det være flere elementer man bør ha inn der som bør ha kompetanse på» (informant 3). Her kan det virke som implementeringen av selve læreplanen ikke har blitt fulgt opp med rammer og forutsetninger for læreren for å gjøre dette arbeidet. Funnene i denne studien supplerer Karseth et al. (2020) sin evaluering av kompetansepakkene og implementering av LK20 viser til at det har vært utfordringer. De påpeker etter analyse av kompetansepakkene som var tenkt som verktøy for implementeringen at de gav tydelig retning for arbeidet i skolen, men også at et er profesjonsfelleskapet som er nøkkelen til å gjøre læreplaner om til god undervisning (Karseth et al., 2020, s. 125). Det er likevel en kompetansepakke som er konsensusorientert, hevder de. Med dette mener de at den skaper lite rom for spenninger knyttet til tolkninger av læreplanen. Lederressurspakken som skal hjelpe ledere til å «stake ut kursen» støttes ikke i hvordan gjøre dette, hvis det er ulike oppfatninger i personalet om innholdet i læreplanene. Kompetansepakkene viser seg å stimulere til forståelse om at innholdet i de, ikke er ment for tolkning i profesjonsfelleskapet, og motarbeider således et eierforhold hos læreren til læreplanen (Karseth et al., 2020, s. 128).

Ut ifra informantenes bidrag i intervjuene vises det til at det er et behov for ytterligere tolkning og dertil kompetanseutvikling i forbindelse med LK20. Eierskapet som Karseth et al. (2020) kan synes som ikke helt er landet for yrkesfaglæreren. Sett opp mot at de i tillegg skal balansere hensyn mellom forventinger fra arbeidsliv og læreplanen, kan dette være med å

legge beslag på ytterligere tid og prioriteringer. Med en læreplan som kan oppleves at det ikke er brukt nok tid til å tolke, er det nærliggende å tenke at vil presse seg frem som et viktig hensyn å øke sin kompetanse rundt. Spørsmålet er om det er tid til tolkning eller reell kompetanseutvikling som kreves kan være viktig å avklare. I tillegg til rammer som yrkesfaglæreren i mindre grad har påvirkning på, beskriver de også egne ønsker for kompetanse mer konkret. Yrkesfaglæreren viser her at de er i tiden, og også opptatt av at elevenes behov, og at dette stimulerer til hva slags kompetanse som beskrives som betydningsfull for egen yrkesutøvelse av lærere. Informantene konkretiserer noen temaer for kompetanse de anser som mest aktuelle, disse belyses videre.

## 5.2 Ønsket kompetanse av yrkesfaglæreren

### 5.2.1 Digital kompetanse og teknologisk innsikt

Skolen har over lengre tid opplevd et økende fokus på IKT og bruke av digitale verktøy, og det fikk en sentral plass i Kunnskapsløftet ved at det ble innlemmet som den femte basiskompetansen i LK06 (Krumsvik, 2016, s. 17). Prioriteringen ble videreført gjennom at det er 1 av 6 grunnleggende ferdigheter i overordnet del, og det er utviklet en egen kompetansepakke for læreren med tanke på digital kompetanse i skolen.

Utdanningsdirektoratet uttrykker i den forbindelse at digital kompetanse er et eget fagområde i skolen. De hevder videre i sin innledning om kompetansepakkene at det er viktig at lærere, ledere og eiere av skolen utvikler sin kompetanse for å fylle kravene til Kunnskapsløftet 2020. (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Et konkret eksempel som flere av informantene viser til er aktuelt og relevant er digital og teknologisk kompetanse. Yrkesfaglæreren i studien anerkjenner at det er en hurtig utvikling i fagene og dette kan være et av feltene hvor det oppleves som ekstra krevende å henge med i, med stor avstand fra selve yrkesutøvingen. Det er ulike ressurstilgang i skolen til blant annet velferdsteknologi og andre digitale verktøy og programvare som allerede er tatt i bruk i virksomheter og praksisfelt [...] «i forhold til fagfeltet så skjer det mye innenfor teknologi, det er jo en voldsom utvikling, så at vi er oppdaterte der er viktig» (informant 2). På en annen side er en informant opptatt av at kompetanse til å stimulere elevenes evne til problemløsning og kreativitet, er vel så viktig, som digital kompetanse. «Når de treffer folk i sin bransje så sier de at vi vil ha elever som er løsningsorienterte og kreative, og det digitale kan vi lære de kjempekjapt» (informant 3). Informant 3 støttes av informant 5 om bevissthet rundt digital kompetanse, men som også er opptatt av at kreativitet fremheves som en viktig kompetanse.

«Det har skjedd en enorm utvikling, bare på de siste 10 årene, at jeg på en måte hele tiden skulle ha vært mer på der, men jeg tenker jo det at jeg har lyst til å ha mer formell kompetanse digitalt, men vi må ikke må bli så digitale at vi mister det kreative» (informant 5).

Informanten opplever at digitale verktøy kan være begrensende for kreativiteten. Det kan tenkes at det er krevende for læreren og elevene å både beherske digitale verktøy, samtidig som at de skal sikre læring, og at dette kan begrense overskudd til være i kreative prosesser. Eleven kan ha ulike forutsetninger for ferdigheter, som kan tenkes at er avhengig av mange ulike faktorer som interesse, tilgang til verktøy og generell kompetanse innen digital bruk. Det vil det være nærliggende å tenke at yrkesfaglæreren i tillegg til å selv beherske teknologiske og digitale verktøyene, må evne å sikre elevene en basiskompetanse i dem, for å kunne tilrettelegge for kreativitet og utfoldelse. Dette fordrer tilgang, tid og interesse. Hvis ressursene i tillegg ikke har vært i bruk ved egen fag- og profesjonsutøvelse kan dette føre til at læreren ikke har samme forutsetninger for å praksisforankre bruken av verktøyene (Larsen, 2015). Mer kompetanse og muligheten for å utvikle ferdigheter på dette feltet blir derfor naturlig.

Det kan hevdes at det er en forskjell mellom teknologisk utvikling i yrkesfagene, og bruk av digitale verktøy og hjelpemidler i opplæringen som skal sikre elevene generell digital kompetanse. FAFO-rapporten «Yrkesfaglærerens kompetansebehov» (2016) oppgir at det er en forskjell mellom hva yrkesfaglæreren opplever som relevant: Nærmere 50% oppgir «et stort behov» for å øke sin kompetanse innen ny teknologi i næringslivet, 30% oppgir «endel behov». 20% som mener at IKT til bruk i undervisningen er høyaktuell, 35% oppgir det som «en del behov» (Aspøy et al., 2017). Funnene i denne studien gir ingen konkrete eksempler på hva yrkesfaglæreren legger i digital kompetanse. En av informantene viser til velferdsteknologi som et konkret eksempel på behov for oppdatert yrkesfaglig kompetanse, men hun viser også til et motsetningsforhold mellom behovet for å følge praksisfeltets utvikling innen velferdsteknologi og tolkningen av hvor mye plass det skal vies i en sammensatt læreplan. «Vi snakka litt om det med velferdsteknologi i avdelingen, det går jo og litt under den digitale, altså det henger jo litt sammen. Men det er noe mer jeg tenker at mangler, i forhold til læreplanen og kompetanse. Velferdsteknologi er jo bare knyttet til mål da, og vi skal jo ikke nødvendigvis tenke at målet er styrene lenger» (Informant 5).

Informanten reflekterer over hvor mye hensyn som skal vies til et mål, kontra resten av læreplanen med tanke på hva som må prioriteres ved kompetanseutvikling. Slik kan det oppleves som et krysspress mellom det hun har fanget opp som utvikling i faget, og lojalitet



til hva som skal favnes i utøvelsen av en hel læreplan. Det kan virke som at læreplanen med overordnet del, kompetansemål, «om faget» og verdier gjør det komplekst for læreren å forstå hvor kompetansebehovet er størst. Det kan også tenkes at det er krevende å velge hva som bør prioriteres først, når læreplanen bringer med seg krav om at læreren skal ta hensyn til flere momenter når de skal tolke hva elevene skal utvikle sin kompetanse innen. Informant 5 gir her et inntrykk av at det er mer innholdet i læreplanen som gjør at det oppstår usikkerhet, og uten at læreren er trygg på hva som menes, så vil det komme som et prioritert behov å få klarhet i, kanskje før et reelt kompetansebehov oppstår hos læreren.

Det kan diskuteres om det er i samarbeid med arbeidslivet, nettverksorienteringer med virksomhetsledere og de enkelte som tilbyr elevene praksisplasser som etterspør digital kompetanse hos elevene, eller om det er slik at skolen har fanget opp skoleeiers initiativ til å sette digital kompetanse på dagsorden. Alle informantene er opptatt av enten teknologi eller en rask utvikling av det digitale, bare en av informantene påpeker konkret sammenheng med behov hos bedrifter. Videre at de har så store ulike behov at det uråd å ha oversikt over alt: «Det er så forskjell fra en bedrift, til den neste. Det er jo noe med at man får ikke blitt best på alle områder da, fordi det er så svært nedslagsfelt, men jeg tenker jo det at jeg har lyst til å ha mer formell kompetanse». (Informant 3). Det kan virke som det er et viktig premiss å definere hva yrkesfaglæreren legger i digital kompetanse, for å identifisere hva som yrkesfaglæreren vil oppleve som relevant for arbeidsoppgavene for lærerprofesjonen. De har uansett gjennom styringsdokumenter klare krav til seg om å legge til rette for digital kompetanse for elevene. Men en tolkning opp mot reel utvikling av bruk av teknologi i arbeidslivet kan også sikre yrkesfaglæreren til å igjen få førstehånds-kunnskap om hva eleven konkret møter av bruk. Det kan også støtte læreren i å tolke læreplanen, og trygge lærere på å prioritere praksisnær vinkling på hva de bruker digitale og teknologiske hjelpemidler til i undervisningen, samtidig som de opplever å møte overordnet del sine føringer om grunnleggende digitale ferdigheter hos eleven.

### 5.2.2 Didaktisk kompetanse

Aspøy et al (2017) viser til at yrkesfaglæreren må gjøre sitt didaktiske arbeid basert på krav og forventinger til kompetanse som samfunnet stiller, men også faget egenart, ulike forutsetninger og interesser hos elevene (Aspøy et al., 2017, s. 24). Yrkesfaglærerens didaktiske kompetanse, og herunder i denne studien med fokus på vurderingskompetanse, uttrykkes som betydningsfull kompetanse av informantene. Innledningsvis reflekterer en

informant rundt det helhetlige begrepet didaktisk kompetanse som en overordnet kompetanse for formidling av den faglige kunnskapen læreren besitter. «Vi trenger jo didaktisk kompetanse, og ingen tvil om at det er viktig for å kunne formidle kompetansen på en så god måte som mulig» (informant 4). Informanten identifiserer formidling som en del av den didaktiske kompetansen, og at dette gir en bedre forutsetning for å en «så god måte som mulig», altså med en kvalitet ovenfor elevene. Informanten reflekterer litt videre, «Jeg tenker at vi ikke skal bli for like, for da skjer det lite med utvikling, men at vi enhetlig lander litt på hva er læring, hva er undervisning? Ta en diskusjon på hva handler pedagogikk og didaktikk om?» (Informant 4). Å diskutere temaet i felleskap, ses på at informantene som berikende, men hun påpeker også viktigheten av å ikke bli for like. Med utgangspunkt i Wenger (1998) sin forståelse av meningsforhandling og materialisering, er det lett å forstå at lærerens setter pris på rom for å gjøre disse drøftingene. Det er nærliggende å tenke at ved at det i felleskap samtales om slike kjernetemaer for læreren, vil den enkelte trygges på om egne forståelser og oppfattelser er i tråd med hva felleskapet tolker som en faglig kvalitet på arbeidet. Informanten bringer temaet opp som noe som det med fordel kan diskuteres rundt, og at dette kanskje like mye som det er behov for, som ny kompetanse. Det kan også være at en ny læreplan blåser til liv igjen behovet for å drøfte forståelser i didaktiske tema. Slik gir denne studien et innblikk i den nære hverdagen, relativt tidlig etter innføring av den nye læreplanen. Det å ta seg tid til å reflektere og diskutere rundt begreper som det kanskje oppleves som selvsagt at «alle» forstår, bringes her på bane av denne informantene som grunnleggende og viktig. Gjennomgående viser også informantene til at det er gjerne tolkning av innhold som gjør at de oppgir spesifikke temaer om betydningsfulle, og som et behov for å utvikle sin kompetanse innen. Så trenger også læreren forsikringer om at det de gjør er av høy faglig kvalitet, slik de forstår om innhold og begreper er enten delt eller ikke delt. Vurderingskompetanse som en del av den didaktiske kompetansen er et tema som informantene har reflekter og nevnt gjennomgående i intervjuene. Skolen hvor intervjuene har blitt gjennomført har vurdering som tema for utviklingsarbeid over de to siste skoleårene på grunnlag av resultater fra elevundersøkelsen.

### 5.2.3 Vurderingskompetanse

I sammenheng med fagfornyelsen har det blitt gjort endringer i vurderingsforskriften. Eksempler på endringer er blant annet at kompetansemålene fortsatt er grunnlaget for vurdering i fag, men disse må ses i lys av teksten «om faget» i læreplanen.

Underveisvurdering skal være en integrert del opplæringen, og eleven har rett på å få vise sin kompetanse på flere og varierte måter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse endringene kan synes å være i bevisstheten til informantene, og de reflekterer over allerede utprøvde endringer og konsekvenser av disse. «Vi har nok vært litt sånn blendet i vurderingssituasjoner av hvor mye data en elev kan komme med. Da er du flink! Hva med evnen til å reflektere, satte det inn i en ny sammenheng? Bruke det i ukjente situasjoner, da hjelper det lite om du kan hele nervesystemet på rams» (Informant 5). Informanten viser til hvordan styringsdokumentene som vurderingsforskrifter og læreplanen krever at vi må tenke nytt i vurderingsarbeidet ved å vurdere relevante yrkesferdigheter og kompetanse, i motsetning evne til å reprodusere kunnskap. Som evalueringen av fagfornyelsen for yrkesfag peker på, er informantens forståelse i tråd med endringene om underveisvurdering. Det er en sentral del av yrkesfaglærerens profesjonsutøvelse og innebærer både kompetansebegrepet, elevmedvirkning og refleksjoner over egen læreprosess (Aakernes et al., 2022, s. 109). «Ja, og det er kanskje en ny kompetanse som eleven nå må utvikle. Kanskje de er vant til en reproduksjon i stor grad da, og så kommer de hit og så krever vi helt noe annet med tanke på omsetning av kunnskapen» (informant 3). Informantene peker på at med en ny læreplan er det nærliggende at det stilles krav til annen kompetanse hos eleven. Først og fremst er informantene her bevisst på at yrkesfaglærere tidligere har vurdert evne til å reprodusere fagstoffet som høy kompetanse hos eleven. Dette kan også ha virket inn på hva slags metoder og didaktikk læreren har brukt for å legge til rette for læring, og det er nærliggende å tro at dette har gitt elevene forutsetning for å nettopp reprodusere. Slik sett oppstår behovet for utvikling av både didaktisk og vurderingskompetanse, og det kan være en fordel å reflektere rundt om det innholdet for yrkesfaglæreren skal være basert på en mer «skolsk» forståelse på vurderingen, eller om det kan være andre kunnskapsressurser som kan stimulere til større grad av nærhet mellom vurdering og den yrkesutøvelsen elevene skal møte. Haaland (2021) påpeker i den forbindelse på at lærerens handlingsrom må brukes til å tolke læreplanene basert på kompetansebehov i yrkesutøvelsen (Haaland, 2021, s. 21). Et slik handlingsrom vil kreve at yrkesfaglæreren har god innsikt i behovene i yrkesutøvelsen, men også kompetansen til å bruke yrkesdidaktiske virkemidler på en fornyet måte, i tråd med fornyelsen i læreplanen.

På spørsmål om det er endret behov for kompetanse etter fagfornyelsen bekreftes dette av informant 5: «Ja, det tror jeg, spesielt i forhold til det med vurdering, at elevene skal bli mye flinkere til egenrefleksjon, og vurdering av seg selv». I rapporten «Yrkesfaglærerens kompetanse» vises det til at 64% oppgir «stort» eller «endel behov» for ytterligere kompetanse for elevvurdering. Det er også et poeng at dette er en undersøkelse som er gjort før LK20 sin implementering, og ikke minst før en revidering av vurderingsforskriften i 2020.

«Det er egentlig endring av vurderingsmetoder som merkes mest etter fagfornyelsen» (Informant 1). Det fremstår som at yrkesfaglæreren er bevisst på og har en klar oppfatning om at vurdering har gitt flest endringer som allerede er jobbet med og gitt ny praksis. «Vi legger opp til vurdering som gjør at eleven omsetter kompetansen sin i sammensatte, mer krevende situasjoner» (informant 3). Det blir i dialogen presentert at yrkesfaglig preg på vurderingen krever mye av læreren. Informant 1 reflekterer videre om dokumentasjon og følelsen av å måtte gi slipp på en kontroll de kanskje har opplevd tidligere med mer tradisjonell vurdering: «Ja for det er jo den kontrollen du mister da, med å liksom ja 24. april hadde vi den, da vet du det. Det stiller kanskje en annet krav til dokumentasjon på en måte, for det nytter ikke å ha alt oppe i hodet. Da må du ha et system» (informant 1). Så viser dette funnet kanskje at med noe nytt, så oppstår ytterligere endringer og behov. Tid til å forfølge behovene som oppstår, kan vise seg viktig for å sikre kvalitet på utviklingen av praksis. Ved at vi større grad vektlegger kompetansen i klasserommet, vil det fordre andre metoder for læreren. Informanten uttrykker i det følgende at det handler om en tolkning, og at det oppleves som positivt for yrkesfaglæreren å kunne i større grad få vurdere yrkesfaglige kunnskaper og ferdigheter hos eleven.

«Jeg tolker det som at vi i større grad kan vektlegge den kompetansen vi ser i klasserommet. Nå jobber vi i 6 uker, så vurderingsstopp. Men hva med å tenke slik: «dere 2 ser ut som a kommer langt, nå går vi innpå pleierommet, så viser dere» Da er vi hele tiden i utvikling, så blir det ikke disse bråferdige stoppene» (informant 2).

Det er nærliggende å tenke at vurderingen er et område i fagfornyelsen som i stor grad ble prioritert i implementeringen av fagfornyelsen. Med tanke på at den er en forutsetning for læreren for å kunne sette karakterer, og at det for en lærer ville være krevende å oppleve å ikke ha vurderingsgrunnlag blir behovet prioritert. Elevene i elevundersøkelsen er også

opptatt av vurdering, med et bilde på at de opplever vurdering i skolehverdagen som et svakt punkt vil det kunne innvirke på hva som vies tid og oppmerksomhet.

Med tanke på at dette er første skoleår med fagbøker som er basert på den nye læreplanen, kan det ha gjort at yrkesfaglæreren valgte å legge innsatsen på å størst mulig grad tolke kompetansemålene på en måte som kan trygge læreren i arbeidet med å vurdere elevene. Det kan også være at dette har gjort lærerens tolkning nær gammel læreplan, og gamle lærebøker kan antagelig påvirket innhold og hva som vurderes. Det som er helt klart er at læreren er motivert for en mer yrkesfaglig orientert vurderingsmetoder. Dette fordrer kompetanse hos eleven til mer komplekse vurderingssituasjoner, og yrkesfaglæreren er tilbake til et mer skolsk fokus hos eleven, med tanke på å lære å lære, for å mestre vurderingssituasjoner. Ved å legge innhold i vurdering tett opp til praktisk yrkesutøvelse, vil «lære å lære»-innholdet kunne stimulere til ferdigheter som eleven vil kunne nyttiggjøre seg som deltager i et arbeid og praksisfelleskap i fremtidig yrkesutøvelse. Disse funnene viser at læreren i stor grad evner å vurdere sitt arbeid kritisk, og tenke høyt om sammenhengene mellom endret praksis, konsekvenser for elevene og videre utvikling av tolkning og forståelse. Det kan likevel synes som at det må finnes avsatt tid til refleksjonene, og dertil rom for videre systematisk utvikling. Slik vil utviklingsarbeidet evne å være nær opptil praksis og derfor kunne stimulere til eierskap hos yrkesfaglæreren i utvikling av sin praksis.

#### 5.2.4 Relasjonell kompetanse

Informantene uttrykker viktigheten av å skape gode relasjoner med elevene. De ser dette som ett grunnlag for andre arbeidsoppgaver. Så støttes dette av forskningen som viser at hovedkompetanser hos læreren som er betydningsfull for elevenes læring er relasjons-kompetanse, regelledelse-kompetanse og didaktisk kompetanse (St.meld nr.11 (2008-2009), s. 48). Informantenes refleksjoner kan tyde på at de opplever mestring i arbeidet med å skape relasjon med elevene og at dette er et prioritert område for yrkesfaglæreren.

Å bruke tid på relasjoner viser informant 1 her til er med å gi lærere forutsetning for å tilpasse undervisningen til elevene, ved å bli kjent og skape forutsetning for å stille krav, veilede og stimulere til læring kan læreren i større grad identifisere hva eleven kan og bør videreutvikle. «[...]at vi er gode på å bygge relasjoner og se hver enkelt. For det handler jo om bygge på hva de er gode på, hva er det de trenger et puff på og hvordan vi skal på en måte ta tak i å utvikle». Elevgrunnlaget inn i programområdene informantene jobber i kan tenkes har en

viktig innvirkning på at yrkesfaglæreren er opptatt av relasjoner. «Og så tenker jeg at det er mye det her med mellommenneskelige verdier, som må ligge til grunn og så kommer det faglige etterpå» (informant 3). Informant 3 utsagn kan tyde på at det ikke er forutsetning for eleven å ha et yrkesfaglig perspektiv, før grunnleggende verdier og forståelse for å delta i fellesskapet er etablert. Hun støttes av flere av informantene som viser til tosidigheten rundt det å skape relasjoner samtidig som at vi har forventinger og krav. To informanter reflekterer rundt dette: «Ja, nei, jeg tenker at kompetansen med å jobbe med mennesker, at vi møter elever i sårbare situasjoner er noe du må ha forståelse for. Samtidig så er vi en utdanningsinstitusjon, dette krever at elevene gjør en innsats og at vi stiller krav, så dette kriger jo litt imot hverandre» (informant 1). Tryggheten hos yrkesfaglæreren til å velge faglig opplæring kan tenkes at er svakere i en situasjon hvor det er stort søkelys på antall «sluttere» og sammen med analyse av elevundersøkelsene og lærerevalueringer er et viktig grunnlag for å vurdere kvaliteten på opplæringen. For læreren å være den som holder et fokus på fag, opplæring og vurdering, kan tenkes at er en sårbar situasjon, hvis dette uttrykkes som krevende for elevmassen. Udir sin artikkel om å bruke tall og data i vurdering av kvalitet, understreker at tallene må tolkes i lys av lokale forhold, om det er endringer i elev og lærersammensetninger eller organiseringen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan likevel tenkes at det er krevende for læreren å der gå motstrøms hvis elevene ikke har kapasitet til faglig fokus, og derfor opplever læreren som problemet. «Vi som lærere og som tilretteleggere for kompetanse i klasserommet, må få med oss elevene. De må forstå at vi spiller på lag for at de skal bli best mulig, ikke for at vi er ute etter å ta dem. Og hvordan formidler det tydelig nok trenger jeg å drøfte sammen med andre» (informant 5). Kompetanse innen relasjonelt arbeid vil nok derfor fremheves som viktig, kanskje i en større grad av yrkesfaglæreren med tanke på elevgrunnlaget de rekrutterer fra.

Om denne kompetansen er for å møte eleven i skolesituasjon, eller for å godt sikre de relasjonelle ferdigheter i en yrkesutøvelse, er et aktuelt spørsmål. «Jeg tenker at jeg må være overtydelig på ting som vi bare har tatt som en selvfølge før. Eksempelvis bare det ordensreglement og så videre, at det at den må over- kommuniseres ut» (informant 4). Med elevgrunnlag som har lav grad av mestring og motivasjon som skoleerfaring på vei inn, kan det fort være at å sette søkelys på elevens evne til å fungere i skolesammenheng blir viktigere enn å prioritere yrkesfaglige forståelser av temaet. Informant 3 reflekterer over konsekvenser hvis det blir slik. «Det hjelper ikke hvor god du er på relasjoner, hvis du ikke kan faget ditt. Man kan jo ha det koselig, men det blir lite læring av det». Yrkesfaglæreren i denne studien

viser at de ser sammenhengen mellom at relasjonelt arbeid for å motivere eleven og sikre at de unngår fravær. Videre at de følger skolens reglement og verdier, og viktigheten av å prioritere det eleven bør mestre i en yrkesutøvelse. «Ja, og vi er jo alle enige om at eleven må være trygg og at det må ligge til grunn, men hvordan er min didaktikk for å legge til rette for læring hos eleven, bør vi ikke se relasjon litt videre til hvordan organiserer vi undervisning?» (informant 4). Spørsmålet er om skolen i sine prioriteringen kan støtte læreren godt nok til å prioriter fag og opplæring, hvis eleven sosiale og faglige utgangspunkt ikke understøtter et slikt fokus. Det vil krevet at skolen tørr å stå forståelsen om at yrkesfaglig opplæring er grunnlaget for rollen til yrkesfaglæreren, og analyser kan kun dekke noe av den forståelsen som må legge grunnlag for yrkesfaglærerens behov for kompetanse.

### 5.3 Oppsummering

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet om hva yrkesfaglærere beskriver som betydningsfull kompetanse for egen profesjonsutøvelse, beskriver mine funn kompetanseområder som handler om yrkeskompetanse til utøvelse av et yrke, og hensyn som har en mer læreplanorientert forståelse. Som vist til i sammenheng med kompetansedefinisjonene beskriver yrkesfaglærere sin tidligere yrkesutøvelse som viktig, og det kan ses i sammenheng med at læreren der gis mulighet til å både tilegne seg kunnskaper gjennom utprøving av fag og teori, men også ferdigheter gjennom utøvelse av praksis. Dette møter kompetanseaspektet om å være rustet til ukjente behov i yrkesopplæringen godt, og supplerer rapportene om yrkesfaglærerens kompetanse.

Yrkesfaglæreren viser gjennom sine refleksjoner at de både vil og stadig er i, et arbeid med å tolke læreplanen med yrkesfaglige hensyn. De er dermed i tråd med de rammer som krever at skolens praksis er i tråd og samsvar med hele læreplanverket, som understreket i presentasjonen om hva som former rollen og påvirker kompetansebehov hos læreren. Det kan synes gjennom beskrivelsene til informantene som at det er krevende å opprettholde det yrkesfaglige fokuset innenfor de mer «skolske» rammene. Slik også NOU 2023:1 viser til at det til skolen er mange interessenter som til sammen har forventninger til læreren, og dermed også den kompetansen yrkesfaglæreren bør besitte. Funnene beskriver noe som kan forståes som at det fortsatt trengs tid til tolkningsfelleskaper rundt LK20. Tolkningsfelleskapet kan innebære rom for at yrkesfaglæreren øker sin kunnskap, som av kompetansedefinisjonene beskrives forståelse av teorier, fakta, prinsipper og prosedyrer (NOU 2014:7, 2014). Funnene

beskriver flere skoleorienterte temaer som didaktisk kompetanse, digital kompetanse, relasjonell og vurderingskompetanse. Slik er informantene i tråd med rapporter om yrkesfaglærerens kompetansebehov, som også viser til slike skolefaglige tema.

Tidligere yrkesutøvelse gir en kompetanse som danner en base og et overskudd til å møte ukjente utfordringer. Studien her gir likevel en nyansert innsikt i hvordan de skolefaglige temaene overskygger yrkesfaglærerens beskrivelser av hva de opplever som viktigst for yrkesutøvelsen, nemlig yrkesfaglig kompetanse. Samtidig beskrives en opplevelse av å ikke kunne fornye denne kompetansen, grunnet avstand til praksisfeltet. En opplevelse av usikkerhet på om det er faglig innsikt som burde være forstått i yrkesopplæringen kan være en krevende situasjon for læreren å stå i, spesielt uten struktur og rammer som gir de muligheten til å forfølge forståelsen om at det kan være ukjent kunnskap. Denne forståelsen nyanserer rapportene om yrkesfaglærerens kompetanse, ved å presentere yrkesfaglærerens beskrivelse av et ønske om å møte krav både fra skolens premissgivere, og samtidig sikre eleven en god yrkesutdannelse, videre at disse motstridene hensynene kan skape usikkerhet om begge er i varetatt. Med utgangspunkt i innsikt om profesjonsfelleskapet aspekter og psykologisk trygghet, kan dette tenkes at er energikrevende og begrensende i utvikling av kompetansen til lærere. Å tilkjennegi at kvaliteten på det ene eller andre aspektet er underutviklet, kan innebære risiko for læreren og forbli et usnakkert tema i kompetanseutviklingen

Rom og tid til tolkning kan videre trygge opplevelsen av de to hensynene læreren sjonglerer, innebærer kvalitet etter hva læreplaner og forskrifter krever, og etter standarder i yrkesutøvelsen. Tid og strukturer som stimulerer til mer enn bare deling og raske stopp for å sikre et minstemål av kvalitet, kan synes viktig. Dette er dermed med på å gi forutsetning for læreren til å utvikle sine ferdigheter gjennom den praksisutviklingen som kan skje med rom for tolkning. Ved å utvikle et eierforhold og se sammenhenger, kan yrkesfaglæreren utvikle en dypere forståelse og i større grad få lov til å være godt rustet med en kompetanse som er gjennomarbeidet. Å ikke tenke at læreplanen er implementert når de er tatt i bruk, kan også være en viktig forståelse med tanke på utviklingsarbeid og kompetanseutvikling for yrkesfaglæreren. Å se at yrkesfaglæreren både kan og vil være i reflekterende strukturer om innhold og kvalitet på eget arbeid, gir en dytt til å sikre at praksisfelleskapene orienteres på en slik måte at dette i størst mulig grad er mulig.



## 5.4 Rammer som har betydning for praksis- og profesjonsfelleskapet.

Det vil i følgende delkapittel presenteres funn fra informantene med beskrivelser om hva de ser som betydningsfullt for kompetanseutviklingen i praksis – og profesjonsfelleskapet. For å se funnene i sammenheng med et teoretisk perspektiv anvendes innsikt om praksisfelleskap og psykologisk trygghet. Læring er det som driver praksis, hevder Wenger. Med innsikt i hvordan praksisfelleskaper skapes, opprettholdes og hvordan de utarter seg kan sikre organisasjoner at de er lærende. Læringen gir tilgang til praksisfelleskapene, utvikling av praksisen kommer som følge av læringen, gjennom meningsforhandling (Wenger, 2004, s. 117). Meningsforhandlingen er en åpen prosess, med det menes at det er enkle små forandringer i et praksisfelleskap vil gi muligheter for store påvirkninger av innholdet i meningsforhandlingen. Ny kunnskap, nye deltagere, ytre påvirkninger fra kunnskapsressurser eller ledere, er eksempler på dette. Så synes det som at psykologisk trygghet i praksisfelleskapene kan være en viktig katalysator for læringen i praksisfelleskapene. Psykologisk trygghet er en ferskvare, hevder Bård Fyhn (2022) med utgangspunkt i sin forskning. Med det menes at den er ikke kommet for å bli, hvis den i utgangspunktet har vært til stede i praksisfelleskapene. Psykologisk trygghet krever et klima for at det oppfattes som risikofritt å være bidragsyter og deltager med sitt bidrag av kompetanse og med videre behov for utviklet kompetanse, dette innebærer gode rammer og tid nok til å skape relasjoner mellom deltagerne (Eikerapen, 2022).

### 5.4.1 Trygghet i praksis – og profesjonsfelleskapet

Trygghet fremmes som av betydning for utvikling av kompetanse av yrkesfaglærerne i studien. Som vist til, hevder Edmondson (2019) at psykologisk trygghet i felleskaper vil være en delt oppfattelse av at det er trygt å utsette seg selv for risiko. Hva som kan innebære risiko i slike sammenhenger vil kunne være å være en stemme i felleskapet. Sett i sammenheng vil det som beskrives som læringsatferd av Edmondson være eksempler på hva som kan oppleves som risikotagning i et felleskap. Læringsatferden vil typiske være å snakke om feil som er gjort, eksperimentere, spørre om hjelp og ytre kritiske tanker. Dette settes videre i sammenheng med refleksjon og handling (Edmondson, 1999). Informantene ble spurt om hva de opplevde som betydningsfullt for å sikre læring og kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet. I beskrivelsen av flere momenter som kan tenkes som viktig, pekes det her på trygghet av informant 5. «[...]så handler det veldig om å være trygge på hverandre». Informanten støttes av Edmondson. Psykologisk trygghet viser seg å ha større effekt på

læringsatferden til deltagere i et felleskap, enn troen på at praksisfelleskapet er i stand til å løse en gitt oppgave, altså mestringstro (Edmondson, 1999, s. 376). Informant 3 utdypet videre om hva som kan være utfordrende: «Det å bli litt trygg på hverandre er viktig, og for det kan det være skummelt å pirke borti, «hva er det du driver med», eller «hvorfor gikk det ikke så bra. Vi er jo veldig opptatt av trygghet for elevene, men jeg tenker det er vel så viktig at vi lærerne opplever trygghet». Edmondson påpeker at vi er i utgangspunktet er orientert slik i felleskapet, at vi prøver å unngå at vi selv og andre taper ansikt i relasjonen (Edmondson, 1999). Det å stille undersøkende spørsmål, som hentyder til at noe kan videreutvikles eller bli bedre er krevende, tolket gjennom Edmondsons poeng. Det innebærer kanskje en følelse av å hevde at motparten ikke har god nok innsikt eller forståelse, noe som kanskje ikke er intensjonen. Derfor kan det også være lettere å la være å stille disse spørsmålene, men den konsekvens at læringsfremmende aktivitet begrenses.

Det understrekes i sammenheng med psykologisk trygghet at det ikke er det samme som å ha et ytringsklima som tillater alle former for uttrykk for uenighet, eller at det handler om frihet til å være seg selv i alle former (Eikerapen, 2022). Informant 5 problematiserte her hva som kan oppstå, når noen er åpenlyst negative til oppgaven. «Klart at det er vanskelig når det åpnes med «skjønner ikke hvorfor hva vi skal jobbe med dette her» Da blir jo vanskelig å være den som sier “å kom igjen a”, dette her har jeg trua på, da må vi i hvert fall være litt flere som gjør det». Det er nærliggende å se slike hendelser fra deltagere som en form for beskyttelse inn i oppgaven. Her kan det tyde på at å være negativ krever mindre for deltageren, enn selve deltagelsen inn i noe nytt og utviklende. Det kan være viktig for klimaet at det er forståelse for hva som er konstruktiv uenighet, og hva som kan tolkes som en måte å uttrykke uenighet på, som gjør at tryggheten blir lavere for andre. I dette funnet så pekes det på at slike utsagn gjør vanskelig å ta ansvar for den videre prosessen.

Det å få alle med kan også være avhengig av felleskapet er bevisste på at det er krevende å delta, eller at uenighet kan bli sett på som er ressurs. «Det er jo ikke støtt vi har alle med oss. Det er da vi gjerne endrer litt på opplegget, og tenker at OK, da får du gjøre din greie også samarbeider vi to andre. Det blir nesten mer jobb å overbevise den siste» (informant 5). Så kan det være viktig å jobbe frem en bevissthet hos yrkesfaglæreren om at de er deltagere i praksisfelleskaper, og derfor kanskje må erkjenne at alle har et ansvar. Med profesjonsfelleskapet nedfelt i forskrift så kan det bli et viktig premiss og et ansvar å samtidig

jobbe for at felleskapene er trygge nok til å være deltagere og bidragsytere. Fyhn (2022) hevder at det kan være viktig å måle psykologisk trygghet hyppig (Eikerapen, 2022).

Dette kan gi effekten av at deltagerne i felleskapet blir bevisst på temaet. Dette kan tenkes stimulerer til refleksjon over når den enkelte opplever klimaet som for krevende, og sine strategier i slike omgivelser. Slik kan det forebygges at den enkelte ikke blir utelatt fra det felles repertoaret og felles engasjementet.

Wenger (1998) viser til at praksisfelleskapets gjensidige engasjement skaper relasjoner mellom mennesker. Han påpeker at dette gjensidige engasjementet ikke nødvendigvis trenger å være fredelig sameksistens. Harmoni er ikke nødvendigvis en forutsetning for at praksisfelleskapet skal virke eller bestå. En felles praksis binder deltagerne sammen likevel (Wenger, 2004, s. 94) «Så har vi har ganske mange heftige diskusjoner hvor noen tviholder på det vi har gjort før, og vi prøver å svømme inn et nytt landskap» (informant 3). Informantenes utsagn støtter Wengers forståelse av hvordan felles virksomhet ikke trenger å bety enighet. At uenigheten er produktiv, i form av at den utvikler praksisen. På sitt beste er uenigheten med på å gi signaler om å revurdere, bremse ned eller se på en problemstilling med andre øyene. Men som Edmondson viser til, diskusjonene må være saklige, de må være på alles premisser og fri for opplevelse av å få tildelt skyld, bli sett på som vanskelig eller bare uvitende (Edmondson, 1999). Med en visshet om at uenigheten ikke går ut over relasjonen, vil det kunne hevdes at deltagerne av felleskapet kunne i større grad bruke sine ressurser fritt og kreativt. Dette skaper igjen bedre forutsetninger for læring og kompetanseutvikling gjennom at felleskapet kan ta i bruk større del av sine ressurser.

Informantene i studien viser til at det til tider er et behov for å skjerme seg. En deltagers bidrag henger nøye sammen med hvor trygg personen føler seg, og det er gjenkjennbart hos de fleste (Edmondson & Lei, 2014). Jo «lavere skuldre», jo mindre skremmende vil det være å prøve ut en ugjennomtenkt ide eller argument. Informant 4 reflekterte i intervjuet om at det er lettere å dele det som har gått bra. Informanten var i tillegg opptatt av kvalitet på den som deles. «Vi deler jo stort sett hva som gikk bra, du holder vel igjen litt på den «ikke så bra» tror jeg, at jeg gir nok ikke fra meg, «dette gikk skikkelig dårlig». Jeg vil jo gjerne gi noe som er noe å dele, både for meg selv og avdelingen, og jeg vil gjerne fremme avdelingen» (informant 4). Eksemplet beskrives også i forskning om psykologisk trygghet. Uten en opplevelse av at klimaet er trygt, vil det være vanskelig å ta initiativ til å fortelle om det de enkelte ikke mestrer. Slik begrenses også innsikten i hvor felleskapet har mest å lære, og verdifulle

erfaringer løftes ikke frem som tema for utvikling. «Når du er så trygg, så du tør å legge det du har mislykket med, på bordet. «Nå trenger jeg innspill på hvordan jeg kan regulere meg videre». Da tenker jeg at vi er et lærende fellesskap, tryggheten må jo selvfølgelig være der, men du må og tørre å være litt ydmyk, da er du i utvikling» (informant 2). Hvis det å tørre å være litt ydmyk kan overføres til å være sårbar, fordi det er ukjente innsikter og kreative prosesser, er dette også i kjernen til forskningen til Edmondson. Hun viser til at for at det skal forekomme læring, må tryggheten være tilstrekkelig til at det oppstår prosesser som er grensesprengende. At deltakerne går over grenser hvor alt er kjent og forstått, ber om hjelp og tilbakemeldinger og undersøker det som ikke viser seg å være av god kvalitet (Edmondson, 2011, s. 30). Det krever likevel at fellesskapet har en grunnleggende felles forståelse av at alle vil hverandre vel, og for det kreves det god kjennskap til hverandre. Informant 3 setter ord på dette med å stole på at de rundt vil deg vel, og at dette stimulerer til at det er lettere å be om hjelp, slik Edmondson også viser til er lærende atferd.

Informantene er opptatt av størrelse og sammensetninger når det kommer til trygghet. At skolen i hverdagen er i praksisfellesskap gjennom sine daglige arbeidsoppgaver, kan synes å gå tid sammen, som blir en viktig faktor for å stimulere til relasjonen som er vist viktig for å skape psykologisk trygghet. Informantene nevner relasjon som en faktor, og mener ved at ulike fellesskaper møtes flere ganger, så gir dette større forutsetninger for å danne relasjoner, naturlig nok. «Neste runde så kan man liksom by litt mer på seg selv for da er det større forutsetninger for relasjon. Og gode relasjoner skaper jo trygghet slik at vi lettere deler. På en så stor skole tror jeg det er viktig for hele profesjonen, hele fellesskapet» (informant 5). Det kan tenkes at yrkesfaglæreren der rekker å danne relasjoner og bli kjent, og praksisen i fellesskapet sørger for denne muligheten. Det å bli godt kjent med meninger og forståelser gjennom det praktiske arbeidet, vil sikre større grad av innsikt i hva de enkelte deltakerne bringer med seg av bakgrunn og måter å tolke og vurdere det faglige på. Å identifisere dette, må kunne hevdes er med å skape en mer familiær opplevelse, fordi deltagerne rett og slett har større innsikt i hverandre. Samtidig så er det aldri fritt for å risiko å vise til behov for mer kunnskap og kompetanse.

Skiftende gruppemedlemskap og grupper på tvers i organisasjonen kan føles som er mer krevende form å være kreativ i. En informant kommer til dette med å samles på tvers av programområder fra hele skolen, her spiller også trygghet inn på evne til å bidra og delta. «Deling på tvers hvor vi er så mange, og har så ulike fagbakgrunner, som skal man kjenne at

man blir utrygg i noen setninger. Jeg tror ikke at jeg har så mye å komme med, jeg blir stille, og så er det noen som tar mye plass, ikke sant» (informant 1). Hvis dette blir måter å orientere personalet på i utviklingsprosesser, så kan det altså gjøre at ressurser og kreativitet begrenses. Selv med intensjon om at med ulike bakgrunn og forskjellige erfaringer kan vi stimulere til bredde på ny innsikt. Antallet på gruppen heves også som en faktor. «Hvis man blir for mange på grupper, så kjenner man seg igjen i klasselederrollen, da er det lettere å finne på noe annet. Færre, da er vi mer synlig, men samtidig er vi jo tryggere» (informant 2). En annen begrensende faktor kan i tillegg være at i felleskaper er gjerne innhold som drøftes, allerede er kjent for deltagerne. Dette kan tenkes forsterkes når vi har lavere grad av psykologisk trygghet, fordi vi er på tryggere grunn når tema som drøftes er kjent for alle.

Funnene som er presentert setter forståelsen som psykologisk trygghet inn i skolesammenheng. Et viktig premiss når profesjonsfellesskap er så klart definert i styringsdokumentene, og skolen derfor må evne å tilrettelegge for at disse fellesskapene oppfyller hensikten.

#### 5.4.2 Viktigheten av fellesskaper

For Wengers forståelse av praksisfellesskaper er deltagelse og ikke-deltagelse et aspekt. Han beskriver det som en aktiv prosess hos individet, og den defineres av om vi er i stand til å aktivt påvirke, eller ikke påvirke omgivelsene våre. Det vil ha en innvirkning på våres identitet. Wenger setter deltagelse i sammenheng med materialisering, og en tittel blir bare en tittel, hvis ikke den som bærer den er deltagende (Wenger, 2004, s. 72). Slik kan det tenkes at det er for læreren også, rollen utvikles og gis innhold gjennom deltagelsen, og vil gjennom dette skape identitet «[...]Det tror jeg bare rett og slett er dette med inkludering, noe jeg føler at skolen her har fått til fint. Det er noe jeg setter stor pris på, for det gjør jo at man tør å ta kontakt som ny, og kanskje ikke har alt på plass» (informant 3). En opplevelse av trygghet ved å bli inkludert, er grunnleggende for oss alle. Å bli likt, akseptert og tatt opp i fellesskaper. En opplevelse av å være ikke-deltagende for nyansatte er sårbart, og forsterkes ytterligere med bevisstheten om at det i fellesskapet hun er på vei inn i finnes det kompetanse i form av praksis, som til nå er ukjent. Fag- og profesjonsutøvelsen i forkant av læreryrket vil være nærliggende å som eksempel på hva som har formet informantens identitet som arbeidstaker til nå. Inn i rollen som yrkesfaglærer etableres en ny identitet. Slik kan vi se på praksisfellesskapene som viktige forum for læring bare gjennom at det er en prosess mellom å

være ikke-deltager til å bli deltager. En ikke-deltagende status blir slik en motivasjon for å ønske å delta, og med i denne prosessen følger også læring. (Wenger, 2004, s. 192).

Forståelsen av fellesskapets muligheter beskrives av informant 5 «Jeg synes at det er kjempefint med den fellesskapet vi har på avdelingen da, vi har jo mange ulike utdanningsløp ikke sant. Sånn får vi høre litt rundt andres erfaringer». Wenger bekrefter at erfaringer har en rolle i kompetanseutviklingen i praksisfellesskapet, og viser til at kompetanse påvirker erfaringene og erfaringene påvirker kompetansen (Wenger, 2004, s. 161). Det er viktig å være klar over at tidligere eksisterende kompetanse kan prege hva som deles av erfaringer. Og den kompetansen erfaringen blir møtt med i fellesskapet, preger hva som etter hvert deles. Slik kan det som deles bli en begrensning for den kompetansen som utvikles, ved at den er tilpasset det som allerede er oppfattet som sannhet i fellesskapet. «Jeg tenker vi ikke skal bli for like, for da skjer det lite med utvikling, men kanskje mer sånn enhetlig i forhold til hva vi tenker, hva er læring, hva er undervisning?» (Informant 1). Informanten viste her at det er et reelt fenomen at fellesskapet kan oppleves å bli «for like», men det fremstår fortsatt et ønske om å forhandle om meningen rundt noe. Og informanten er i kjernen av hva Wenger peker på at meningsforhandling er, nemlig deltagelse og materialisering. Her er det begrepene læring og undervisning informanten ønsker å gjøre mer håndgripelig. Som Wenger viser til, å materialisere er å knytte noe abstrakt til konkrete erfaringer og handlinger, og de kan bli lettere å forstå (Wenger, 2004, s. 74). Og slik sett kanskje også bekrefte egen kompetanse om temaet, eller få innspill som kan gi ny kompetanse og ytterligere forståelse.

Hvis fellesskapene har en tendens til å tilpasse sine erfaringer til den kompetansen de allerede besitter, vil nye sammensetninger kunne gi forutsetning for å innspill med andre forståelser. «Når vi sitter og drøfter med helt andre fagområder, så får jeg litt sånn «wake up-call» noen ganger, litt sånn jøss her dette er jeg ikke tenkt på» (informant 1). Det kan være grunnlaget for at informant 1 her beskrev opplevelser av å få innblikk i noe hun selv ikke hadde tenkt på, i et praksisfellesskap hun til vanlig ikke er deltager i. Hvis deltagere i et slikt fellesskap har legitimitet nok, kan selv erfaringer som ikke passer med allerede eksisterende kompetanse og som kanskje oppleves som å sette spørsmålsteget med praksis, tas med inn i fellesskapets forhandlinger om mening og til slutt endre kompetansesystemet (Wenger, 2004, s. 132). Med en slik forståelse er det mulig å utvikle sin kompetanse basert på erfaringsdeling i fellesskapet, men det er et poeng at de som deler har legitimitet gjennom sin rolle i dette fellesskapet. Og dette kan synes å bli bekreftet av informant 3. «Altså jeg tenker at den type drøftinger på tvers

i avdeling tror jeg det er gode måter for å avdekke noen behov. Jeg tror det er mer nyttig enn på tvers av hele huset, skal vi løfte HO-avdelingen» (Informant 3). Med utgangspunkt i Wengers forståelse av kompetansesystemer og legitimitet, kan det tenkes at å drøfte HO-behov, eller i overført betydning yrkesfaglige temaer, gis bedre forutsetninger for å utvikle kompetanse av erfaringene, hvis bidragsyteren har legitimitet grunnet delt forståelse av yrkesfaglige perspektiver. Legitimitet hos de som skal lede settes av Wenger i sammenheng med megling. Det er naturlig å tenkes at slik ledelse, megling og legitimitet blir viktig for utvikling av kompetanse i praksisfelleskapene.

#### 5.4.3 Ledelse

På spørsmål på hva som er viktig for å sikre kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet reflekterer flere informanter rundt ledelse og rammer for kompetanseutviklingen. Med utgangspunkt i Wengers forståelse av ledelse som er å megle mellom ulike praksisfelleskap, blir lederen en kilde til overføring av kunnskap og muliggjør her utvikling av kompetansen som oppstår i praksisfelleskap, til å bli delt i et profesjonsfelleskap (Wenger, 2004, s. 131).

Ved at ledere er i stand til å koordinere kompetanse som finnes i de ulike felleskapene kan den komme til nytte for flere felleskap. Et eksempel på slik koordinering gis her av informant 1. «Spørsmålene som har vært stilt av ledelsen, når vi har jobbet i store grupper, er kjempebra spørsmål» (informant 1). Men det er krevende å sikre at fagkompetansen som er innad i et felleskap kommer alle til gode. Spørsmålene informant 1 viser til kan tolkes som materialisering gjennom at de representerer og beskriver et fenomen. Ledelsen setter dermed noe på dagsorden gjennom spørsmålene de stiller. Spørsmålene er med på å skape forbindelser mellom felleskap, som gir tilgang til ny innsikt og kan stimulere til ny kompetanse. Det er likevel viktig å være bevisst på det Wenger beskriver som flertydighet (Wenger, 2004, s. 132). Uten rammene hvor spørsmålene kommer fra, kan det gi forutsetninger for å tyde spørsmålene forskjellig, og uten forutsetning for å se alle sider av temaet, kan det begrense gjensidig engasjement. Spørsmålene som er ment for å utvikle kompetanse reduseres til noe som behandles der og da, men utvikler ikke ny kompetanse. Og mulig misforståelser eller tolkninger som er begrensende for utvikling av kompetanse, kan bli stående som dette, siden tingliggjørelsen ved hjelp av å gjøre tema om til spørsmål, gir rom for å dele forskjellige synspunkter, men ikke nødvendigvis utprøving i praksis,

Engasjement og kompetanse er det som i ytterste forstand gir medlemmene forutsetning for å forhandle sin identitet. Slik kan vi identifisere oss med de felleskaper som ser medlemmene som kyndige i den praksisen som er kjernen for felleskapet. «Den som leder sier at dette er fokus nå og når vi da får det til, så opplever vi det på en måte som bra eller positivt å få det til. Det er på en måte det vi vil ha, lyst til å lære med det nye, jeg må tvinges litt for jeg er ikke flink nok til å legge unna det som brenner» (informant 2). At hverdagen til yrkesfaglæreren er kompleks med mange hensyn, kan innvirke på muligheten til å delta i praksisutvikling og kompetanseheving. Hvis kompetanseutvikling i utgangspunktet skjer borte fra daglig virksomhet. Og det daglige oppleves som krevende og tar plass, er det nærliggende å tenke at dette må innebære en sjonglering for læreren. Informanten her viser til at lederskap kan stimulere til at noe som i første omgang oppleves som mindre viktig, settes i første rekke. Uten disse rammene, er det krevende for praksisfelleskapene å være i andre tilstander enn å gjøre sitt daglige virke. «[...]det handler om rammer. Hvis vi ikke har en tydelig agenda og har en leder for den, da har vi lærere noen ganger lett for å bli som elevene, at hvis det ikke er helt tydelig, dette skal leveres til meg som er lederen, så kommer det ikke til å skje» (informant 2). Wenger viser til at skal det oppstå en lojalitet til oppgaven eller organisasjonen må, må dette være med å skape og utvikle identiteten til læreren. Det kan tolkes som å gjøre noe relevant. «Det handler jo ofte om å føle at det er relevant, det jeg driver med på en måte, eller at det tema som blir tatt opp er noe jeg ser at jeg har nytte av om bruk for i faget» (informant 1). At en organisasjon tydelig kan vise til at medlemmenes bidrag inn i ulike praksisfelleskaper har en viktig betydning for organisasjonens kompetanse samlet, og stimulere til lojal deltagelse i disse felleskapene gjennom at det er identitetsskapende, kan gi et aktivt ansvar for organisasjonens læring (Wenger, 2004, s. 287). Pålegg og utvikling av praksis som er skapt av ledere, med sine mål om noe kan være med gode intensjoner. Funnene viser likevel til at det bør oppleves som relevant for læreren, hvis det tanken skal gå fra det den er til reell praksisutvikling. Funnene nyanserer Wenger, ved å gi innblikk i ledelse som en faktor for at det skal oppstå utvikling av praksis, og gir et blikk på hvordan også ledelsen har flere hensyn å ivareta. Ved for stort ensidig fokus på at all utvikling er bra utvikling, kan det synes som at erfaringer med at det faktisk ikke skjer noe, oppstå.

#### 5.4.3 Kultur

Wenger bruker praksisfelleskapet som et begrep fordi han opplever det å sette disse to begrepene sammen, gir en mer håndterlig beskrivelse av praksisbegrepet, i motsetning til kultur, virksomhet eller struktur (Wenger, 2004, s. 89). Informantene i studien er opptatt av



kulturen som utvikles for å nyttiggjøre seg kompetansen vi har i felleskapet. «Det mye god fagkompetanse inne på huset, og hvor vi kunne sikkert ha utnyttet ressursene på en helt annen måte, enn det vi kanskje gjør. Og hvordan man skal skape en kultur for det, eller hvordan man skal sette det i et system»? (informant 5). Informantens opplevelse av at ressursene ikke utnyttes tilstrekkelig, er et utgangspunkt for å vurdere hvordan kompetanseutviklingen i felleskapet har orientert seg fra før. Utsagnet kan vise at det er uforløst potensiale for læring, og det stilles spørsmål til om kompetansen utnyttes godt nok. Med en forståelse av at praksis, og læring gjennom praksis, kan være et slikt system som informanten etterlyser, vil det måtte være en innsikt som kanskje må gjennomsyre en hel organisasjons kultur. «Så det er dette her å sette praksisfelleskapet inn i en sånn type kultur da. Både åpenhet og ærlighet, «dette funker, dette funker ikke» Det tar nok tid, jeg tenker at det ikke er gjort over natta, å sette en slik kultur» (informant 5). Her er også informanten tilbake til kjernen i det som kun er mulig med en følelse av psykologisk trygghet i felleskapet. En opplevelse av at å være åpen og ærlig er uten risiko. Blir den med stemmen reelt hørt, eller parkeres den som bare en uenighet eller bare en annen forståelse. Det krever at hele organisasjonen med felleskaper fra topp til bunn forstår læring som noe som skjer i praksisfellesskapene gjennom dens praksis (Wenger, 2004). Med en forståelse at læring er en deltagerprosess, for både ny-ankommende og det som kan betegnes som veteraner i felleskapet, kan disse gjennom meningsforhandling gi forutsetning for læring. Her viser informanten til den fagkompetansen som finnes i profesjonsfelleskapet, med en forståelse at den kan nyttiggjøres gjennom praksis, vil det fordre at det ikke er ren deling som er læringssituasjonen. Derimot vil felleskapet engasjeres til å designe sin praksis som lærested (Wenger, 2004). Hvis det er slik at utvikling av kompetanse i stor grad baserer seg på kurs og deling, som tar praksis vekk fra sin naturlige situasjon og inn i en ramme som et kurslokale eller en samling av deltagere fra forskjellige praksisfelleskaper, kan altså en slik ramme skape en avstand fra den praksisen og kompetanseutviklingen som bør skje i sammenhenger hvor det er bruk for den.

Med utgangspunkt i at praksisfelleskaper kan bestå av deltagere som har forskjellige roller, er det nærliggende at felleskapene har kortere vei til ulik innsikt og andres erfaringer. «Jeg tror det er viktig med litt tydelige litt tydelige fagroller, fordi vi har jo ulike fag. Da er det naturlig at jeg kan oppgradere meg på noe, som jeg kan lære bort til de andre, og det tenker jeg jo kanskje at vi gjør litt for lite av» (informant 1). Med en forståelse for de roller den enkelte deltager har kan det bli en ressurs med tanke på hvilke medlemskap rollene medfører. Med ulike roller i organisasjonen vil det kunne gis tilgang til flere praksiser i organisasjonen. Dette

kan gi forutsetning for å se større perspektiver og sammenhenger, og dette kan virke inn på kompetanseutviklingen i praksisfelleskapene. Med en kultur for at praksisfelleskaper blir knutepunkter for deling av informasjon og inspirasjon fra de ulike felleskapene medlemmene deltar i, kan organisasjonens mål deles hurtig og gi grobunn for å forstå og tolke sin praksis (Wenger, 2004, s. 286). For å stimulere til en forståelse av at praksis er læringssituasjoner i felleskapet, kan tid bli en viktig ramme for samarbeid.

#### 5.4.4 Tid

I sammenheng med flere av informantenes refleksjoner om kompetanseutvikling vises det til tid som en faktor. Tid ses i sammenheng med mulighet for å hospitere, den ses også i sammenheng med at arbeidshverdagen til læreren er kompleks, og det er derfor vanskelig å finne tiden til kompetanseutvikling på eget initiativ. Tid ses også på i sammenheng med at hvis det er mulighet for kurs eller annet faglig påfyll, så må det finnes rom for å jobbe videre med den nye innsikten i etterkant. Men på konkret spørsmål om hva som er nok tid, er dette vanskelig for å informantene å definere.

Tid som en faktor for å kunne drive systematisk deling, vises her til av informant 5: «Kanskje vi skal ha et slikt system, fem minutter etter undervisning utfordrer vi hverandre litt. «Dette observerte jeg». Noen små stopp kunne vi sikkert gjort mer av». En annen side av tid er når den ikke finnes er hva slags konsekvenser det kan gi for samarbeid og flyt [...] «i etterkant blir det må en måte opp til oss, så begynner jeg å teste det litt på elever, så skal jeg spørre en kollega, som gjerne ikke rukket å sett på det. Det tror jeg ikke er uvanlig når det koker med elevsaker» (Informant 2). Det vil være naturlig at det i arbeidssammenheng er en opplevelse av at tiden som finnes, i alle fall om den er knapp, brukes til noe som oppleves som relevant. «Hvis vi for eksempel har 1,5 time til avdelingen, da tar det litt tid før vi kommer i tankegangen. Men at det ikke er så stram oppskrift, mer at «OK, hva er det vi har behov for nå?» Hva er det vi står i, som vi kan drøfte nå?» (Informant 4). Funnet kan tyde på at kanskje det ikke alltid er noe nytt som er mest relevant. Yrkesfaglæreren ønsker seg å ta utgangspunkt i det daglige som skjer. Å sikre tid til å stoppe opp med noe «hverdagslig» kan gi motivasjonen til å jobbe utviklende. Det er mer naturlig på mange måter, og krever i utgangspunktet ingen stor introduksjon. Det er en reell utfordring som ikke må oppkonstrueres eller «finnes på», og det i seg selv vil kunne være virke motiverende og som en drivkraft for å jobbe utviklende og kreativt. Som Fyhn (2022) viser til, å legge til rette for at det oppstår mestring i arbeidet, stimulerer til psykologisk trygghet. Det kan tenkes kan

forebygge opplevelse av overbelastning. Funnene gir en forståelse av hvor viktig det er for læreren som er i stadig krav om utvikling av kompetanse, at de daglige rammene ikke stjeler tiden som kan bruke til å innhente kunnskap om det som til syvende og sist handler om yrkesfagelevens læring. I det ligger det at i enhver bestemmelse om endring av støttesystemer, prosedyrer og ramme innebærer en konsekvens for tidsbruk, enten på å følge opp noe nytt, eller til å måtte utvikle sin kompetanse for å beherske dette nye. Dette kan ta ressurser vekk fra kompetanseutvikling som skal komme eleven til gode.

Hvis tid prioriteres, slik at det bygges en kultur for å ta tak i utfordringer som oppstår i det daglige, kan det tenkes at skaper forutsetning for trygghet i felleskapet. Det gir et signal om at opplevelser av å ikke mestre eller møte på komplekse utfordringer er normalt. Det gir en kultur på at å dele og reflektere sammen rundt tiltak og forståelser, og gi rom for å møte utfordringene med nye innspill. Det er naturlig å tenke på som Wengers meningsforhandling. Den gir forutsetting for å bli inspirert til å prøve ut, og gripe an strukturer i arbeidsoppgavene på nye måte. De ulike deltagerne i felleskapet kommer til med synspunkter, og i prosessen blir også deltagerne bedre kjent med hverandres erfaringer og kompetanse, gjennom å drøfte en hverdagsutfordring som kan gjelde flere (Wenger, 2004).

Med gode verktøy for å ta tak i opplevelsene til læreren i det daglige og løfte dette over i mer systematisk arbeid med både teoretisk og utprøvende tilnærming, kan det gi forutsetninger for høy deltagelse og bidrag. Men tid kan også være viktig for en annen faktor som ser ut til å stimulere til både effektivitet, læring og mestringstro for felleskapene, nemlig å skape relasjoner. For å skape praksisfellesskaper som oppleves som trygge nok til å velge å bruke tid i kreative prosesser, må det være en opplevelse av relasjon mellom deltagerne. Tid til å bli kjent med deltagerne i felleskapene er en grunnleggende faktor for å skape psykologiske trygghet (Fyhn, 2020). En felles sak, en kultur for å systematisk dele små og store utfordringer i arbeidsfellesskapet kan gi forutsetning for å bli godt kjent fordi det skaper systematisk meningsforhandling. Læreren vil etter hvert være godt kjent med hva andre i felleskapet har en forrang til å tenke og mene om kvalitet og innhold på arbeidsoppgavene praksisfellesskapet er satt til å utføre.

## 5.5 Oppsummering

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hva beskriver lærere i en avdeling med yrkesfaglig utdanningsprogram som betydningsfullt for kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap?* oppsummerer jeg funnene i denne studien.

Yrkesfaglærere i denne studien viser til egen fagutdanning som et viktig og relevant grunnlag for den kompetansen de skal sikre elevene gjennom utdanningen, som betydningsfull kompetanse, slik forskningsspørsmål 1 spør om. Sammen med den opplevde raske utviklingen i yrkeslivet og den relativt nye læreplanen LK20 viser yrkesfaglærere til at de står i et spenn mellom å holde seg tilstrekkelig faglig oppdatert for å kunne undervise og skape dyktige fagarbeider og samtidig preges de at de ønsker gripe mulighetene blant annet en ny vurderingsforståelse gir. Når de likevel skal konkretisere områder som det er behov for å oppdatere seg på, pekes det på begreper som på mange måter er i tiden, og som er satt på agendaen av fagfornyelsen: kompetansedefinisjonen, medvirkning, refleksjon og kreativitet. Beskrivelsene fra informantene bekrefter dermed Aamodt et al (2016) og Aspøy et al (2017) sine rapporter om yrkesfaglærerens kompetanse og kompetanseutvikling. Et hovedfunn viser der at kompetanseutviklingen yrkesfaglærere selv opplever å ha størst behov for er knyttet til endringer i arbeidslivet og at mange tiltak for utvikling av kompetanse er orientert på fellesfaglæreres premisser. Funnene i denne studien nyanserer forståelsen om dette, med å vise at yrkesfaglæreren samtidig preges av at fagfornyelsen krever kapasitet, og at kjernebegrepene i læreplanen derfor vies plass i forståelsen av hva som må prioriteres av læreren. At dette legger grunnlag for å yrkesrette kjernebegrepene er en god intensjon, men samtidig viser funnene at det kan være krevende å navigere mellom to kunnskapstilbydere som Tronsmo (2019) viser til, som en forståelse av ulike interesser rundt læreren. Den ene er nær slik læreplanen må sies å være, og den andre er orientert som et arbeidsliv utenfor skolen.

Når det kommer til hva informantene mener er viktig for å sikre utvikling av kompetanse i praksis- og profesjonsfelleskapet slik forskningsspørsmål 2 spør om, blir trygghet en viktig faktor. Alle informantene viser til viktigheten av å kjenne at det er trygt å dele, søke hjelp og tenke utviklende. Flere viser til ulik grad av engasjement og motstand i felleskapet, og at det kan være utfordrede. Dette er kan være en faktor i oppfattelse av klimaet i og rundt praksis- og profesjonsfelleskapene. Tid vies også plass i informantenes refleksjoner rundt hva som kan

både styrke og begrense kompetanseutvikling. Tid kan også forstås som et signal om at noe er viktig å prioritere og bli et organisatorisk grep som kan enten gi en forståelse av et klima som er støttende og som stimulerer til psykologisk trygghet, eller i motsatt tilfelle mindre støttende. Studien gir slik et tilleggsperspektiv til hva Wenger beskriver av aspekter i et praksisfelleskap. Viktigere kan den være med å gi et fokus i forståelsen av hvordan profesjonsfelleskapene i skolen kan styrkes ved å vie tid til hvordan en opplevelse av psykologisk trygghet i felleskapene kan sikres,

Når det kommer til ledelse av utviklingsarbeid er informantene opptatt av rammer, samarbeid og trygghet. Funnene viser at læreren ønsker å bli ledet, men samtidig at denne ledelsen er orientert mot å tilrettelegge for det kunnskapsarbeidet læreren i stor grad virker engasjert og motivert for å gjøre. Gode avklaringer kan synes å være støttende, men også en god forståelse av hva yrkesfaglige perspektiver krever av ro og tid for å kunne prioriteres i en kompleks navigering for yrkesfaglæreren mellom skole og arbeidsliv. Å gjøre læreren i stand til å være endringsagenten kan synes viktigere, enn at ledelse i seg selv handler om å bedrive endring.

Informantene reflekterer over en kompleks arbeidshverdag, som innebærer skiftende situasjoner og mye læreren ikke kan planlegge for i forkant. Dette gir en belastning inn i forståelsen av intensjonen rundt profesjonsfelleskapets ansvar om å drive skoleutvikling. De opplever motstridende krav mellom elevenes hensyn ad hoc, og langsiktig perspektiv på hva som er viktig for å sikre god kompetanse for god opplæring i fremtiden. Funnene belyser og nyanserer en side av kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapene blant yrkesfaglærere. De bekreftes av rapportene om yrkesfaglærerens kompetanse. I det ligger det at yrkesfaglæreren er bevisst på deres ansvar om å sikre elevene yrkesfaglig kompetanse for fremtidig yrkesliv, når rapportene peker på at elevenes mestring er motivasjon for læreren til å ønske utviklet kompetanse, kan dette synes som også gjelder for mine informanter.

## 5.6 Konklusjon

Det kan synes som at skolen har et utviklingspotensial på å sikre at yrkesfaglæreren får tid og rom til å velge yrkesfaglige forståelser i praksisutviklingen. Opp mot dette har studien presentert at yrkesfaglæreren ønsker kompetanse som er yrkesfaglig orientert, men at i skolemiljø med et søkelys på det «skolske», kanskje ikke klarer å skape den rammen og den tryggheten som kreves for å velge yrkesfaglig perspektiv på utviklingsarbeidet. Slik kan utviklingsarbeidet i skolefelleskapet kanskje oppleves mindre relevant for yrkesfaglæreren,

med de konsekvenser at det er vanskelig for yrkesfaglæreren å prioritere dette arbeidet, sett opp mot elev – og faglig hensyn. Med denne studien har jeg dermed supplert innsikten om kompetansebehov hos yrkesfaglærere med mer forståelse for hva som kreves for at praksisfelleskapene skal kunne danne et grunnlag og mulighet til å utvikle kompetansen. En implikasjon kan være at det for yrkesfaglæreren er mye å hente på å innlemme arbeidslivet og yrkesrepresentanter i det nære praksis – og profesjonsfelleskapet, for sånn skape en kortere avstand mellom to representanter for yrkesfaglig innsikt.

En annen implikasjon fra studien blir at opplevelsen av grunnleggende psykologisk trygghet kan synes å være en viktig faktor for at det skal finnes rom for å velge, og evne å drive praksisutvikling i felleskapet. Bevissthet rundt tema og dens effekt på kompetanseutvikling er derfor aktuell viten både for ledere og læreren selv. Uten en opplevelse av psykologisk trygghet begrenses yrkesfaglærerens evne til å stille kritiske spørsmål til egen og andres praksis. Med Edmondson beskrivelse av at psykologisk trygghet har større effekt på læring enn mestringstro, vil hensynet til klimaet i et praksis – og profesjonsfelleskap være viktig. Et viktig aspekt i å danne et slikt klima vil være som Fyhn (2022) peker på, gode avklaringer. Det støttes av funnene som beskriver at det er vanskelig å være pioner med mye motstand i praksisfelleskapet. Å identifisere grunnlag for denne motstanden blir en viktig del av en prosess, for å opprettholde en opplevelse av psykologisk trygghet, som av Fyhn (2022) beskrives som ferskvare. Å uttrykke behov for yrkesfaglig kompetanse kan være krevende, fordi det kan oppstå en opplevelse av at dette er kompetanse yrkesfaglæreren i utgangspunktet bør besitte. Uten et klima hvor det er trygt å dele slike kompetansebehov, fritt for å konsekvenser som kan føre med seg tap av goder, er en grunnleggende føring forut kompetanseutviklingen. En tilleggsfaktor i denne forståelsen vil være identifisere hva som reelt kan stimulere til psykologisk trygghet, og hva som raskt kan bli tiltak for å ønske å oppnå effekten, men som blir kontraproduktivt hvis innsikten i forskning og teori ikke er god nok. Organisering av felleskapene er et konkret eksempel på dette. Hva er gode rammer for deling av kunnskap, i motsetning til hva er gode rammer for mer krevende arbeid som praksisutvikling, som igjen krever høy grad av opplevd psykologisk trygghet kan bli viktige spørsmål.

En annen implikasjon kan synes å være at det krever et skolemiljø som har forståelse for de yrkesfaglige behovene, og er villig til å legge til rette for dette. Bare da kan yrkesfaglæreren oppfatte tiden og organiseringen som deres mulighet for å sikre egen kompetanseutvikling i

det arbeidet som gjøres i praksisfelleskapene. Implikasjonene fra studien vil derfor også kunne være nyttig for skoleeier i en bestilling til aktørene som i fremtiden skal veilede og gi innspill til en mer lokal orientert skoleutvikling. Forståelsen kan bli en støtte for en ledelse som ønsker å sikre at praksisutviklingen for yrkesfaglærere treffer med tanke på både det faglige behovet hos yrkesfaglæreren, men også ønsker å sikre at yrkesfaglæreren opplever et praksisfelleskap som er trygt og dermed stimulerer til ønsket om å stille kritiske spørsmål til egen praksis.

Som en videre forskning ville ytterligere belysning av kulturelle forhold i arbeidsmiljøet til yrkesfaglæreren som kan stimulere til forsøk på kompetanseutvikling, og om dette faktisk fører til praksisendring, vært nyttig og aktuell. Den ville flyttet fokuset fra skolen som helhet, og ned til yrkesfaglæreren kanskje andre behov for organisering og virke, for å sikre tid, kontinuitet og rom for å tenke og utvikle sin kompetanse i felleskapet som samlet gir kvalitet på yrkesfagopplæringen og kommer elevene til gode.

## Kildeliste

- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (Fafo-rapport 2017:11). FAFO. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Bjarnadottir, R., Brekke, M. & Søndena, K. (2008). *Lærerlivet- sett med nordiske studentøyne*. Eureka Forlag.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Michele Smith. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities (RR637)*. University of Bristol. <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skogen, K., Skrøvet, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag* (8245021008, 9788245021004). Kunnskapsdepartementet. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. [https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Group\\_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf](https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf)
- Edmondson, A. C. (2011). Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations: A Group-Level Lens. *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*. [https://www.researchgate.net/publication/268328210\\_Psychological\\_Safety\\_Trust\\_and\\_Learning\\_in\\_Organizations\\_A\\_Group-level\\_Lens](https://www.researchgate.net/publication/268328210_Psychological_Safety_Trust_and_Learning_in_Organizations_A_Group-level_Lens)
- Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Eikerapen, T. Å., (Programleder),. (2022, 15.03.2023). Psykologisk trygghet - med Bård Fyhn [Audiopodcast-episode]. I *Lederpodden*. Execu. <https://www.execu.no/lederpodden/e137>



- Fossheim, H. (2015, 17.06.2015). *Samtykke*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Fyhn, B. (2020). "Waiting for the host to start this meeting..." - Psykologisk trygghet i digitalt teamsamarbeid. *Necesse*, 5(2), 117-128.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). Utfordringer i norsk yrkesopplæring. I G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T. & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen*. Fagbokforlaget.
- Haaland, G. (2021). *Vurdering i yrkesfag: Helhetlig yrkeskompetanse* (2. utg.). Pedlex.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Eli Ottesen. (2020). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (4). Universitetet i Oslo.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4\\_eva2020\\_290622.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/rapport-4_eva2020_290622.pdf)
- Krumsvik, R. J. (2016). *Digital innovasjon i skole og lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfagløftet - for fremtidens fagarbeidere*. Kunnskapsdepartementet.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd\\_yrkesfaglarerloftet\\_web\\_01.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Meld.St 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=profesjonsfelleskap&ch=7#kap7-1>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for fremtida*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=1>
- Olsen, O. J. (2008). Institusjonelle endringsprosesser inorsk fag- og yrkesutdanning- fornyelse eller gradvis omdannelse? <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/1956/4267/Notat%2052008%20Olsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rekdahl, M. C., Aas, M. & Ballangrud, B. B. (2022). Organisering av samarbeid mellom skole og arbeidsliv i yrkesfagutdanningen. 7(1), 162-178.
- Sandvik, L. V. & Fjørtoft, H. (2022). *Skoleutvikling i videregående opplæring*. Fagbokforlaget.
- Schei, V., Sverdrup, T. E. & Bård Fyhn. (2020). Effektive team: Fant Google oppskriften? *Magma*, (2020), 73-83. <https://old.magma.no/effektive-team-fant-google-oppskriften>
- St.meld 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/?q=det%20doble%20praksisfeltet&ch=13#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/?q=det%20doble%20praksisfeltet&ch=13#match_0)

- St.meld nr.11 (2008-2009). *Læreren- rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Sylte, A. L. (2019). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tronsmo, E. (2019). Investigating teachers' work with multiple knowledge resources in local curriculum development. *Pedagogy, culture & society*, 27(4), 555-574.  
<https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1539025>
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole*, 2(2020).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/lareplanen-og-profesjonsfellesskapet/>
- Tronsmo, E. (2022, 26.01.2023). *Arbeid både backstage og frontstage*. FIKS- forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfellesskap/hva-er-profesjonsfellesskap/hva-er-et-profesjonsfellesskap.html>
- Tronsmo, E. (2023, 26.01.2023). *Hva er et profesjonsfellesskap?* FIKS- forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen.  
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfellesskap/hva-er-profesjonsfellesskap/hva-er-et-profesjonsfellesskap.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Endringer i vurderingsforskriften.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/endring-av-vurderingsforskriften/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Bruk av tall og data i skolens kvalitetsvurderingsarbeid.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-oppleringen/bruk-av-tall-og-data/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Kompetansepakker for digital kompetanse i skolen.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/kompetansepakker-for-digital-kompetanse-i-skolen/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaper: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzel Forlag.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015, 06.2015). *An introduction to communities of practice- a brief overview of the concept and its uses*. . Wenger-Trayner.com.  
<https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>

Øyum, L., Siw, F. O., Mari-Ann, L., Thomas, D. & Joakim, C. (2023). *Fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid* (2022:00963). SINTEF.

<https://www.ks.no/contentassets/c808afcb31134ffeac4a54eca3298865/2022-09-23-SLUTTRAPPORT-Profesjonsfellesskap-Partssamarbeid-Fagfornyelsen.pdf>

Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Skålholt, A., Tønder, A. H. & Inger Vagle. (2022). Evaluering av fagfornyelsen

yrkesfag, delrapport 1: Bakgrunn, prosess og implementering på vg1. *NIFU rapport 2022*, 2022(3). <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/771>

Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016).

*Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (2016:6). NIFU.

<https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/2385214/NIFUrapport2016-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Vedlegg

### Vedlegg 1 Informasjonsbrev

Dato: 1.03.2022

Gjennom min masterstudie i yrkespedagogikk ved Oslo Met – storbyuniversitetet har jeg nå kommet til delen av mitt masterprosjekt hvor jeg skal hente inn data. Jeg ønsker å gjøre dette gjennom kvalitative intervjuer gjennomført på vår avdeling HO/FBIE. Tittelen på min masteroppgave er «Profesjonsfelleskapet - ramme for kompetanseutvikling hos lærere?» Problemstillingen i masteroppgaven er «*Hva beskriver ansatte i en avdeling med yrkesfaglig utdanningsprogram som betydningsfullt for kompetanseutvikling i et profesjonsfelleskap?*»

Formålet er å undersøke hva som oppleves betydningsfullt og viktig for lærere ansatt i skolen, i utvikling av både egen og avdelingens samlede kompetanse. Denne forståelsen er viktig for skolelederens ansvar for å tilrettelegge for at profesjonsfelleskapet er utviklende for den enkelte, nyttig for avdelingen som en ramme for felles læring, og sikrer oss den kvaliteten på opplæringen vi ser som relevant i yrkesopplæringen.

En økt forståelse for utvikling av et profesjonsfelleskap på vår skole kan deles og anvendes av andre avdelinger internt på skolen, og samtidig være av interesse for andre videregående skoler.

#### Datainnsamling

Undersøkelsen er planlagt gjennomført ved at jeg gjennomfører intervjuer, som senere vil bli analysert og presentert i masteroppgaven. Gjennomføringen vil skje i løpet av mars 2022, jeg vil sette av 2 uker til å gjennomføre 6 intervjuer på skolested. Det er et mål at intervjuet ikke skal kreve for mye tid, slik at 45 minutter settes av til samtalen. Tidspunkt for samtaler avtaler vi med tanke på når det vil passe deg som intervjuperson. Samtalene vil bli gjennomført på egnet grupperom

Intervjuguiden er godkjent av dosent Halvor Spetalen ved OsloMet – storbyuniversitetet.

#### Frivillighet

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i undersøkelsen og du kan når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette vil ikke gi noen konsekvenser for den som ikke vil delta, eller undersøkelsen.

#### Oppbevaring og bruk av opplysninger

Datamaterialet fra undersøkelsen vil bare benyttes til det formålene som er oppgitt i dette skrivet og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å sikre at innholdet fra intervjuene registrert nøyaktig, vil alle

intervjuer bli tatt opp. Lydopptaket blir deretter skrevet ut i anonymisert form og opptakene slettes. Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne utsagn fra noen enkeltpersoner som har deltatt i undersøkelsen.

Prosjektet avsluttes etter planen i mai 2023.

#### Rettigheter

Som deltaker i undersøkelsen har du rett til å:

- få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert,
- få rettet personopplysninger,
- få slettet personopplysninger,
- få utlevert en kopi av personopplysninger
- sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurderer at behandlingen av personvernsopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### Mer informasjon

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

- Guro Carlsen, S97247@oslomet.no, Tlf. 40248816
- Veileder Halvor Spetalen, hspetale@oslomet.no, Tlf. 67237376
- Personvernombud ved OsloMet Ingrid S. Jakobsen, personvernombud@oslomet.no, Tlf.: 6723 55 34

Vennlig hilsen

Guro Carlsen  
Masterstudent ved OsloMet

Tlf 40248816

## Vedlegg 2 Intervjuguide

|   |
|---|
| Innledende prat, takke for at vil delta.  |
| <p>Info til informanten. Start opptak</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frivillighet og samtykke til opptak. Vedkommende kan trekke seg når som helst. Taushetsplikt, anonymisering og at opptaket slettet så snart det er transkribert.</li> <li>• Temaet for samtalen er å finne ut om ønsket kompetanse hos lærere, hvordan den kan utvikles gjennom profesjonsfelleskapet og hva læring vil innebære for lærere i et profesjonsfelleskap.</li> <li>• Spør om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål.</li> </ul> |

| Hovedtema   | Aktuelle momenter:  | Notater |
|---|---|---------|
| <p><b>Ønsket kompetanse:</b></p> <p>Hvilke kompetanser opplever du som yrkesfaglærer er relevant for å undervise etter fagfornyelsen innhold og mening?</p> <hr/> <p>Hvilke kompetanser opplever du som manglende for egen yrkesutøvelse etter fagfornyelsen innhold og mening?</p> <hr/> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faglig: relevans for fremtidig yrkesutøvelse.</li> <li>- Pedagogisk: elevenes læring og motivasjon for læring.</li> <li>- Didaktisk: som møter verdiene i LK20</li> <li>- Sosial:</li> <li>- Yrkesetisk</li> <li>- Endring og utvikling</li> </ul> |         |
| <p><b>Utvikling av profesjonsfelleskapet:</b></p>   |   |         |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>For egenutvikling av kompetanse, hvordan kan profesjonsfelleskapet/læringsfelleskapet organiseres?</p> <p>Hvilke utfordringer ser du rundt utvikling av egen kompetanse i profesjonsfelleskapet?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tid- hva kreves, hva oppleves som nok tid?</li> <li>- Ser du andre utfordringer som handler spesifikk egen opplevelse av utvikling av kompetanse i profesjonsfelleskapet</li> </ul> <p>Foruten om tid?</p> <p>Fravær av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Felles plan for utvikling, hva bør en slik baseres på</li> <li>- At skolen i felleskap jobber systematisk med temaer, hvilke temaer kan være aktuelle</li> <li>- For mange fokusområder på samme tid, hva er passende.</li> </ul> |  |
| <p><b>Læring:</b></p> <p>Hva mener du er et lærende (profesjons)felleskap?</p> <hr/> <p>Hva mener du kan hindre læring og utvikling i eget (profesjons)felleskap?</p>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gode kollegaer, hva innebærer det når det kommer til utvikling</li> <li>- Tid</li> <li>- Felles fokus, hva skal til</li> <li>- Utviklingsplanen fra skolen</li> </ul> <p>Hva kan hindre egen deltagelse?</p> <p>Fravær av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritisk venn</li> <li>- Deling _____</li> </ul>   |  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psykologisk trygghet, hva skal til</li> </ul>   |  |



|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>Hva opplever du er viktig for egen deltagelse i læringsfelleskap?</p> <hr/> <p>Hvilke andre former for kompetanseheving opplever du som aktuelle for din fremtidige yrkesutøvelse?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivasjon, hva motiverer</li> <li>- Tid, hva er nok tid</li> <li>- Tilretteleggelse, hvem bør og hvordan</li> <li>- Gode team, hva skal til</li> <li>- Inspirasjon fra andre, hvor får dette fra</li> <li>- Delekultur, hvordan</li> <br/> <li>- Elevenes behov</li> <li>- Kontaktlærerressursen</li> <li>- Vurderingsarbeid</li> <li>- Undervisningsplanlegging</li> <li>- Arbeidstidsavtalen</li> <li>- Andre funksjoner i stillingen</li> </ul> |  |
| <p>Er det noe jeg ikke har spurt om du vil legge til?</p>   |  |  |