

Masteroppgåve

**Navigatøren, sparringpartnaren og kontrolløren
– avdelingsleiarar sine syn på eigne roller i
utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i
yrkesfagleg vidaregåande opplæring**

Anne-Marit Bae

Samfunnsplanlegging og leiing
2024

30 studiepoeng

Ord i masteroppgåva: 26 190



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Profesjonsomgrepet har fått ein sentral plass i Overordna del av Kunnskapsløftet (LK20) med eit eige kapittel «Profesjonsfellesskap og skuleutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forsking på lærarprofesjonalitet gjennom mange år viser at lærarane tradisjonelt har jobba mykje aleine. Lærarane har også hatt mykje av ansvaret for å få tilgang til og sette seg inn i ny kunnskap på eigahand (Tronsmo, 2021). Å gå frå ein individuell kultur til ein samarbeidskultur der alle tek eit kollektivt ansvar for profesjonell praksis, vil ikkje skje utan aktiv støtte frå skuleleiinga (Dufour & Marzano, 2011). Dette har leia til følgjande problemstilling:

«Kva roller meiner avdelingsleiarar i yrkesfagleg vidaregåande opplæring at dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?»

Studien har eit kvalitativt forskingsdesign og ei fenomenologisk tilnærming. Det vart gjennomført djupneintervju av åtte avdelingsleiarar, og intervjuet vart analysert ved induktiv, tematisk analyse. Alle informantane i studien er avdelingsleiarar ved vidaregåande skular med yrkesfagleg opplæring i Møre og Romsdal fylkeskommune.

Den tematiske analysen identifiserte tre tema: *navigatoren*, *sparringpartnaren* og *kontrolløren*. Til saman skildrar desse informantane sine meiningar om kva roller dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Rollene utfyller kvarandre, og må sjåast i samanheng. Trygge miljø og relasjonar må ligge til grunn for å kunne utfordre og motivere til refleksjon og utvikling. For å få til møteplassar, må dette organiserast, og det må vere eit system for kva det skal prioritere å jobbe med.

Temaa vart deretter drøfta i lys av profesjonsteori og teori om leiing av profesjonsutøvarar.

Abstract

The term profession has gained a central position in the core curriculum of the National Curriculum (LK20) with its own chapter “Professional environment and school development” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Years of research on the professionalism of teachers has uncovered that traditionally the teachers have mainly worked alone. The teachers have also had a considerable amount of the responsibility when it came to gaining access to and familiarise themselves with new knowledge on their own (Tronsmo, 2021). To move from an individualistic culture to a collaboration culture where there is a collective responsibility for professional practice, is not achievable without active support from the school leadership (Dufour & Marzano, 2011). This has led to the following research question:

“Which roles do Heads of Department of the upper secondary vocational education programme think that they should fill in the development of professional learning communities?”

The study has a qualitative research design and a phenomenological approach. There has been conducted in-depth interviews with eight Heads of Department and the interviews were subsequently analysed through an inductive, thematic analysis. All the informants in the study are Heads of Department of upper secondary schools with a vocational education programme in Møre og Romadalen county.

The thematic analysis identified three themes: *the navigator*, *the sparring partner* and *the controller*. Together these describe the informants’ opinions regarding the roles they ought to have in the development of professional learning communities. The roles complement each other and need to be seen in connection to one another. Safe environments and relations are prerequisites to be able to challenge and motivate to reflection and development. To attain grounds for interaction, these must be organised, and there must be a system for work assignment priorities.

The themes were subsequently discussed in light of professional theory and theory of the leadership of profession executives.

Forord

Å skrive ei masteroppgåve var noko eg aldri hadde tenkt at eg skulle gjere. For meg har motivasjon for vidareutdanning vore å få fagleg påfyll i forhold til den jobben eg til ein kvar tid har stått i. Etter kvart oppdaga eg at vegen til master var innan rekkevidde, når eg såg at fleire av dei studia eg hadde lagt bak meg kunne tilpassast i masteren Samfunnsplanlegging og leiing.

Slik begynte masterreisa mi, og no er eg i mål. Eg hadde nok ikkje eit heilt realistisk bilde av den reisa som låg framfor meg når eg starta. Det har gått mange kveldar, helgar og feriar til lesing, skriving, intervju, transkribering, analyse, refleksjon og frustrasjon. Eg hadde aldri klart denne reisa utan den aller beste medstudenten.

Nina – tusen takk! Du har helde motet oppe for oss begge, og dratt meg opp att kva gang eg har vore nede i ein bølgedal. Vi har delt frustrasjonar og feira milepælar. Takk for at du heia meg heilt i mål, dette hadde eg ikkje klart utan deg!

Utan så dedikerte informantar hadde det ikkje blitt nokon master. Tusen takk til dykk som stilte opp til intervju og ga verdifulle bidrag til oppgåva. Eg er framleis audmjuk over at de tok dykk tid i ein elles så hektisk kvardag.

Eg vil også rette ein stor takk til rettleiar, professor Ådne Meling, for konstruktive tilbakemeldingar og gode refleksjonar. Det har til tider vore ei bratt læringskurve, men du har heile tida hatt trua på meg og utfordra meg.

Dei tre barnebarna mine, Leah, Hanna og Ella har medverka til kvalitet i pausane eg har unna meg undervegs. Takk for at de har vore der og gitt meg ny energi gjennom glede, leik og kjærleik.

Til slutt må eg rett ei stor takk til han som har stått aller nærast meg i denne masterreisa. Roar – takk for at du har rydda, laga mat, tatt meg med ut på tur, kjøpt julegåver til heile storfamilien og heldt i lag med ein masterstudent dette året. Eg hugsar du sa i mars månad at «no er det berre eit svangerskap igjen til du er ferdig». No skriv vi desember, og terminen er komen. Tusen takk for at du er den du er.

Volda, desember 2024

Anne-Marit Bae

Innhald

Samandrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1.0 Innleiing	8
1.1 Motivasjon	8
1.2 Utdanningspolitikk og profesjonsfellesskapet	9
1.3 Arbeidstidsavtale	10
1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål	11
1.5 Definisjon og avgrensingar	12
1.6 Tidlegare forskning	14
1.7 Oppbygging av oppgåva	16
2.0 Teoretisk bakgrunn	17
2.1 Profesjonsutøvarer og det profesjonelle skjønn	17
2.2 Profesjonar som fellesskap	20
2.3 Profesjon og tillit	22
2.4 Profesjonsmoral	24
2.5 Leiing av profesjonsutøvarar	25
2.6 Myndiggjerande leiing	28
3.0 Metodeval	31
3.1 Metodisk tilnærming	31
3.2 Datainnsamlingsmetode – kvalitative intervju	31
3.3 Analyse av intervjudata	35
3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering	41
3.5 Forskingsetiske vurderingar	44
4.0 Funn	46
4.1 Navigatøren	46
4.1.1 Setje mål og vise veg	47
4.1.2 Sette rammer og bygge relasjonar	49
4.1.3 Å bygge kultur	51
4.2 Sparringpartnaren	52
4.2.1 Motivere til refleksjon	53
4.2.2 Legge til rette for møteplassar og fasilitere	54

4.2.3 Sikre kompetansen	57
4.3 Kontrolløren	60
4.3.1 Utarbeide system.....	60
4.3.2 Organisere rammefaktorar.....	62
4.3.3 Prioritere	63
5.0 Diskusjon	65
5.1 Navigatøren	67
5.2 Sparringpartnaren	71
5.3 Kontrolløren	77
6.0 Konklusjon.....	81
Litteraturliste:	85
Vedlegg 1: Godkjenning frå Sikt.....	90
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91
Vedlegg 3: Intervjuguide	95

Tabellar

Tabell 1.1: Fem karakteristiske trekk som kjenneteiknar profesjonelle læringsfellesskap.....	13
Tabell 3.1: Oversikt over informantar i studien og lengda på intervjuet	33
Tabell 3.2: Kjerner i forskingstilnærminga.....	36
Tabell 3.3: Døme på samanheng mellom tekstutdrag og empirinær kode.....	38
Tabell 3.4: Døme på korleis eg sikra systematikk og grunnlag for sporing i analysearbeidet....	39
Tabell 3.5: Oversikt over tema, kategoriar og empirinære kodar.....	41
Tabell 4.1: Oversikt over tema identifisert gjennom tematisk analyse, underkategoriar og kapittelstruktur	46
Tabell 5.1: Samanhengar mellom informantane sine leiarrolle-preferansar (kapittel 4) og profesjonsteori (kapittel 2).....	66

Figurar

Figur 2.1: Dworkin sin definisjon av skjønn, «hølet i smultringen».....	19
Figur 2.2: Forholdet mellom fridom og forplikting.....	20
Figur 2.3: Den kognitive sosiologiens omfang og agenda.....	21
Figur 2.4: Samanhengen mellom psykologisk tryggleik og profesjonelle standardar.....	23
Figur 2.5: Dei tre komponentane i ein handlingsteori.....	26
Figur 2.6: Enkelt- og dobbelkretslæring.....	27
Figur 2.7: Modell av myndiggjerande leiing.....	29
Figur 3.1: Dei ulike fasane i analyseprosessen.....	37
Figur 3.2: Døme på tankekart i analysefasen.....	40

1.0 Innleiing

Forsking på lærarprofesjonalitet gjennom mange år viser at lærarane jobbar mykje aleine. Dei har hatt mykje av ansvaret for å få tilgang til og sette seg inn i ny kunnskap på eiga hand (Tronsmo, 2021). Dette ser vi også i internasjonal forskning. Dufour og Marzano (2011) skriv om ein «kultur av profesjonell isolasjon» (s. 50, mi oversetting). Dei viser til at denne kulturen har gjort det vanskeleg for rektorar å ha innverknad på lærarane sin profesjonelle praksis (Dufour & Marzano, 2011, s. 51). Vidare hevdar dei at: «this transformation from a culture of isolation to a culture of collaboration will not occur in a school, however, without the effective leadership of the principal» (Dufour & Marzano, 2011, s. 63). Rektor må ha med seg leiargruppa for å lukkast, hevdar dei, «effective principals will not attempt to do it alone» (Dufour & Marzano, 2011, s. 57). Å endre frå ein individuell til ein kollektiv kultur i skulen er ei utfordrande oppgåve, men Dufour og Marzano (2011, s. 69) hevdar at «the task is difficult, but it is doable».

Profesjonsomgrepet har fått ein sentral plass i Overordna del av Kunnskapsløftet (LK20), med eit eige kapittel. Her går det fram at skulen skal vere eit profesjonsfagleg fellesskap der lærarar, leiarar og andre tilsette reflekterer over felles verdiar og vurderer og vidareutviklar praksisen sin (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er presisert at utvikling av profesjonsfaglege fellesskap føreset god leiing (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 3.5).

I denne studien har eg undersøkt avdelingsleiarar sine roller i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Læringsfellesskap er avgrensa til å gjelde faglærarar i yrkesfagleg vidaregåande opplæring.

1.1 Motivasjon

Er det profesjonelle læringsfellesskapet i skulen profesjonelt? Dette spørsmålet har medverka til motivasjon for denne studien, og vart stilt i ei episode av podkasten «Et Bedre Skole-Norge» (Børven, 2023) med tittelen «*Hvordan vil vi ha det i skolen?*». Forskarane Jones, Irgens, Ramberg, Normann og Dons frå NTNU var med, og dei var samde om at det å styrke lærarprofesjonen var viktig for å kunne ivareta skulen sitt doble samfunnsmandat. Forskarane meinte det burde stillast større krav til *profesjonalitet* i skulen, og stilte spørsmålet: *er det*

profesjonelle læringsfelleskapet i skulen profesjonelt? Det vart sagt at lærarar les mindre faglitteratur og forskning enn andre profesjonar som til dømes sjukepleiarar og barnehagelærarar. Dette er det også andre skuleforskarar som påpeikar, mellom anna Nordahl (2015) som hevdar at det ikkje er mangelen på *kunnskap* som er den viktigaste grunnen til at lærarpraksisen ikkje samsvarer med forskinga: «Det ser i større grad ut til å eksistere en viss motstand eller manglende vilje til å anvende denne typen kunnskap i pedagogisk praksis. Lærerenes autonomi og metodefrihet ser ut til å være viktigere enn anvendelse av forskning og kunnskap» (Nordahl, 2015, s. 63). Dette står i kontrast til det profesjonen sjølv hevdar i sine profesjonsetiske retningslinjer:

Etisk medvit og fagleg dugleik er kjernen i lærarprofesjonen sin integritet og avgjerande for å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Vår fridom til å velje metodar og vår profesjonelle utøving av skjøn gir oss eit særleg ansvar for å vere opne om dei faglege og pedagogiske vala vi gjer. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker autonomien vår på ein etisk forsvarleg måte.

(...) Som kollegium har vi eit sams ansvar for å utvikle eit godt utdanningstilbod og for å fremje og vidareutvikle profesjonaliteten vår. (...) Kollegiet (...) samarbeider om å vidareutvikle kunnskapar, dugleik og etisk dømmekraft, både internt og i samspel med utdannings- og forskingsmiljø» (Utdanningsforbundet, 2012, mi utheving)

Motivasjonen for denne studien var ut frå dette å undersøke kva roller avdelingsleiarar meiner dei bør ha i det felles ansvaret lærarprofesjonen har for å fremje og vidareutvikle profesjonaliteten. Før eg presenterer problemstilling og forskingsspørsmål, vil eg ta ein kort gjennomgang av utdanningspolitikken si rolle for innføring av profesjonsfelleskap i norsk skule fram til Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

1.2 Utdanningspolitikk og profesjonsfelleskapet

Nasjonal styring gjennom læreplanar har karakterisert den norske utdanningshistoria dei siste 100 åra (Karseth et al., 2020, s. 37). Det norske læreplanverket har vore vedtatt som forskrifter til opplæringslova sidan 1997. Dette er eit uttrykk for rettsleg ansvars plassering, og definerer handlingsrommet for profesjonell skjønnsutøving (Karseth et al., 2020, s. 38).

Med mønsterplanen M74 vart tradisjonen med ein omfangsrik generell tekst som «bru» mellom formålsparagraf og resten av læreplanverket innført (Karseth et al., 2020, s. 59). Dette vart

vidareført i M87, og i L93 vart ny generell del til læreplanverket fastsett. Nytt i L93 var at den generelle delen gjaldt både grunnskule og vidaregåande opplæring. L93 la grunnlag for reform av vidaregåande opplæring (R94) og grunnskulen (L97). Den generelle delen vart vidareført under Kunnskapsløftet (LK06), og har stått fram til ny Overordna del av læreplanen i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Karseth et al., 2020, s. 59).

Strategien *Lærarløftet: på lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014) hadde mellom anna mål om sterkare lærarar, læring og *lagbygging*. Strategien vektlegg *sterke faglege fellesskap*. I eit av måla står det: «Regjeringa vil at skolen skal være en lærende organisasjon som ivaretar behov for kompetanseutvikling for den enkelte lærer og leder, og som samtidig legger til rette for kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskapet på den enkelte skole» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11).

Styrking av profesjonsfellesskapet kjem igjen i Stortingsmelding 28 (2015-2016):

Nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringa er det profesjonelle lagarbeidet på skolene. (...) Utvikling av en god skole med et godt og inkluderende læringsmiljø, er avhengig av at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleeier og skoleledelsen tar det overordnede ansvaret for utviklinga av skolens organisasjonskultur og pedagogiske praksis. (Meld.St.28, 2015, s. 24)

I Stortingsmelding 21 (2016-2017) blir styrking av lærarane sitt kunnskapsgrunnlag og profesjonelle fellesskap trekt fram som to viktige forhold for å styrke lærarprofesjonen (Meld.St.21, 2016, s. 33).

I Overordna del av læreplanen (LK20) som vart fastsett ved kongeleg resolusjon 1. september 2017, med heimel i opplæringslova § 1-5, har profesjonsfellesskap og skuleutvikling fått eit eige kapittel. Her går det fram at det profesjonelle samarbeidet ved skulane føreset god leiing, og at alle tilsette i skulen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å vidareutvikle skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.3 Arbeidstidsavtale

Arbeidstidsavtalen SFS2213 er ein særavtale mellom arbeidsgjevarorganisasjonen KS og dei ulike fagforbunda i utdanningssektoren som representerer undervisningspersonell og leiarar. Arbeidstidsavtalen er gjeldande frå 01.01.24 til 31.12.25 og regulerer mellom anna arbeidsåret,

organiseringa av arbeidstida, tidsressursar med meir (KS & Utdanningsforbundet, 2023). I innleiinga til arbeidstidsavtalen står det at hovudoppgåva til skulen og undervisningspersonalet er *å gi elevane god undervisning* (KS & Utdanningsforbundet, 2023). Vidare står det at arbeidstidsavtalen skal sikre at lærarane får tid og rom til å førebu undervisninga både individuelt og i fellesskap:

For at elevenes opplæringstilbud skal bli best mulig, må lærernes faglige og pedagogiske praksis og profesjonelle skjønn forankres i ulike profesjonsfellesskap. (...) Skolens ledelse legger forholdene til rette for det profesjonsfaglige samarbeidet og skal gi retning og tilrettelegge for læring og utvikling.

(...) Hvor og når lærerne gjør sitt arbeid utenom undervisningen, avhenger av arbeidsoppgavens art og hva som er hensiktsmessig for å løse skolens oppdrag. (KS & Utdanningsforbundet, 2023)

For at skulen si leiing skal lukkast i å legge til rette for det profesjonsfaglege samarbeidet, er det avgjerande å sikre at alle involverte partar har ei felles forståing for avtalen. I innleiinga blir eit godt og tillitsfullt partssamarbeid trekt fram som nøkkelen til ein god praktisering av arbeidstidsavtalen (KS & Utdanningsforbundet, 2023).

1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

Denne masteroppgåva tek utgangspunkt i følgjande problemstilling:

«Kva roller meiner avdelingsleiarar i yrkesfagleg vidaregåande opplæring at dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?»

For å konkretisere og operasjonalisere problemstillinga, er det definert tre forskingsspørsmål for studien.

- 1) Kva roller meiner avdelingsleiarar dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap når det gjeld lærar som *fagperson*?
- 2) Kva roller meiner avdelingsleiarar dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap når det gjeld lærar som *pedagog*?
- 3) Kva roller meiner avdelingsleiarar dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap når det gjeld lærar som *oppsedar*?

Intervjuguiden (vedlegg 3) er bygd opp rundt desse forskingsspørsmåla.

Før eg går inn på dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for studien, vil eg definere sentrale omgrep i problemstillinga og gjere greie for nokre avgrensingar.

1.5 Definisjon og avgrensingar

Sentrale omgrep knytt til problemstillinga er *profesjonelle-lærings-felleskap, roller og leiing*.

Profesjonelle læringsfellesskap «(...) omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og utviklingsorientert prosess» (Stoll et al., 2006, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 14). Kjenneteikn ved profesjonelle læringsfellesskap er at det er

1. ei *gruppe*, som
2. *møtast jamleg*, der
3. alle tek *ansvar* og *engasjerer seg* og
4. *delar erfaringar* frå egen praksis på ein
5. *kritisk* (men ikkje kritisierende) *undersøkande* måte for å
6. *analysere* og *forbetre* eigen praksis.

(tilpassa etter Irgens, 2021, s. 175)

Profesjonelle læringsfellesskap består av tre ord, som kvar tilfører si spesifikke meining (Aas & Vennebo, 2021, s. 15). *Fellesskap* er kjernen i omgrepet. Det handlar ikkje berre om den enkelte si læring, men om profesjonell læring innanfor ein *fellesskapskontekst* (Aas & Vennebo, 2021, s. 15). Ordet *profesjonell* peikar på at fellesskapsarbeidet er støtta opp av ein spesialisert og teknisk *kunnskapsbase*. Ein sterk innebygd kollektiv identitet bygd på profesjonell forplikting og autonomi kontrollerer praksis og set profesjonelle standardar (Aas & Vennebo, 2021, s. 15–16). *Læring* inneber å arbeide saman mot ei felles forståing av omgrep og praksis (Aas & Vennebo, 2021, s. 16).

I litteraturen, både nasjonalt og internasjonalt, er det ulike definisjonar og forklaringar på kva eit profesjonelt læringsfellesskap er (engelsk: professional learning communities).

Louis (2015) løfter fram fem karakteristiske trekk i si konseptuelle skildring av profesjonelle fellesskap, presentert i tabell 1.1.

Tabell 1.1: *Fem karakteristiske trekk som kjenneteiknar profesjonelle læringsfellesskap* (Louis 2015, sitert i Paulsen, 2021, s. 51)

Eigenskap		Skildring
1	Delte normer og verdier	Sterke etikkbaserte og moralsk bindande normer knytt til kva som er føretrekt åtferd
2	Kollektiv fokus på elevane si læring	Kollektiv forståing av korleis elevlar lærer som manifisterar seg i eit felles arbeid for elevvurdering som går utover testresultat
3	Samarbeid	Lærarar arbeidar i lag for å utvikle nye perspektiv på undervisning og læring basert på deira felles verdier
4	Reflekterande dialog	Lærarar engasjerar seg i djupnesamtalar med kollegaer om praksis som opplevast som problematisk
5	Av-privatisert praksis	Lærarar observerer kvarandre i klasserommet, for å lære av kvarandre og bidra med nye idear som kan stimulere til refleksjon og dialog om utvikling i fellesskap

Det er fleire gode definisjonar på *leiing*, og her skal vi bruke definisjonen til Northouse (2021, s. 6): «Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal». At leiing er ein *prosess* betyr at det ikkje er leiaren sine personlege eigenskapar som er det viktige, men samspelet mellom leiar og dei som blir leia, som blir gjensidig påverka av kvarandre: «(...) leadership is not a linear, one-way event, but rather an interactive event» (Northouse, 2021, s. 6). At leiing involverer *innverknad*, handlar om på kva måte leiaren påverkar medarbeidarane og korleis kommunikasjonen mellom desse er: «Without influence, leadership does not exist» (Northouse, 2021, s. 7). *Gruppe* er konteksten for kvar

leiing finn stad, og merksemda er retta mot *felles mål*: «Leadership involves influencing a group of individuals who have a common purpose» (Northouse, 2021, s. 7). Å ha merksemda mot felles mål har også ei etisk side, leiaren og dei tilsette er gjensidig forplikta til å nå måla dei har vorte einige om, hevdar Northouse (2007, s.7).

I problemstillinga er leiing avgrensa til å gjelde *avdelingsleiar*, og det er avdelingsleiar sine roller som er i fokus. Avdelingsleiar er mellomleiar i skulen, og er i lag med rektor ein viktig leiar for å utvikle skulen si læringskraft i profesjonelle læringsfellesskap (Abrahamsen, 2021, s. 213).

I problemstillinga er *rolle* eit sentralt omgrep. Mintzberg (2009) hevdar at leiing inneber fleire roller som utfyller kvarandre: «... it is controlling and doing and dealing and thinking and leading and deciding and more, not added up, but together» (s. 44). Han understrekar at rollene overlappar kvarandre, og om tek ut ei av dei vil ein ikkje meistre leiaroppgåvene (Mintzberg, 2009, s. 44). Med dette perspektivet vil rollene avdelingsleiar bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap ikkje vere eintydige, men avhengige av ulike handlingar, tilnærmingar og prioriteringar frå avdelingsleiarane si side (Abrahamsen, 2022, s. 189).

Det går fram av problemstillinga at studien er knytt til avdelingsleiarar i vidaregåande skular, yrkesfagleg opplæring. Yrkesfaglærarar er ei samansett gruppe med ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn (Aamodt et al., 2016, s. 11). Rekruttering kjem frå ulike handverksfag eller relevante høgskuleutdanningar knytt til studieprogrammet. Yrkesfaglærarar ber preg av å ha ein sterk yrkesidentitet, og har elevane sine framtidige yrkesvegar som mål for å bli ein betre lærar (Aamodt et al., 2016, s. 9). For å få fast stilling som lærar i yrkesfagleg opplæring, er det obligatorisk med pedagogisk tilleggsutdanning (Aamodt et al., 2016, s. 50).

1.6 Tidlegare forskning

I Aas & Vennebo (2021, s. 20–22) blir det vist til forskning og kunnskapsstatus om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skulen. Spesielt interessant for denne studien er forskning som viser at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan vere ekstra utfordrande i vidaregåande opplæring. Organisering med sjølvstyrte avdelingar, sterk fagorientering og identitet hos lærarane, sterk grad av autonomi og ein svak tradisjon for samarbeid, blir oppgitt som grunn for dette (Huffamnn et al., 2016; Stoll & Louis, 2007, i Aas & Vennebo, 2021, s. 22). Vidare

peikar Aas og Vennebo (2021, s. 23) på forskning som hevdar ei av skuleleiinga sine oppgåver er å sikre læring på alle nivå i skulen, både blant elevane og dei vaksne. Skuleleiinga viser gjennom *handlingar* kva dei er mest opptekne av, så det å skape *gode vilkår* for å auke lærarane sin profesjonelle kunnskap er avgjerande for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap (Leithwood et al., 1999; Aas, 2011) i Aas & Vennebo, 2021, s. 23). Det blir også vist til forskning hevdar at å sette av *tid* (Stoll et al, 2003) og å ta omsyn til *følelsane* endringar framkallar (Golemann, 2006), er kritiske faktorar for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap (i Aas & Vennebo, 2021, s. 23).

Eg tok kontakt med biblioteket på Høgskulen i Volda for å få profesjonell hjelp til søk på tidlegare forskning. Grunnen var omfattande mengder med treff, eit søk med søkeordet «profesjonelle læringsfellesskap» i Google Scholar ga 2420 treff. Ved å avgrense søket til «etter 2020», vart resultatet 1190 treff. Søkeorda: (leiing* OR ledelse*) (profesjonelle læringsfellesskap) yrkesfag* ga 88 treff i Google Scholar, og tilsvarende i Oria. Søkeorda (ledelse* profesjon* OR lærerprofesjon*) rolle*, ga 109 treff. Søka var avgrensa til å gjelde fagfelleverderte tidsskrift, og etter å ha sett gjennom fleire artiklar fann eg artikkelen til Morud og Rokkones (2020) interessant.

Morud og Rokkones (2020) sin artikkel handlar om yrkesfaglærarar som tek vidareutdanning, og korleis desse opplever at forskings- og utviklingskompetanse dei opparbeider seg gjennom studie medverkar til utvikling av skulen sine profesjonelle læringsfellesskap. Funn i studien viser mellom anna at interessa og oppfølginga frå skulen si leiing varierer, og fleire opplever at potensialet for å bruke den kompetansen dei utviklar ikkje blir utnytta. Ei gruppe uttrykte dette slik: «Støtte fra skoleledelsen? Nei!» (Morud & Rokkones, 2020, s. 136). Andre yrkesfaglærarar i studien opplevde at deling av kunnskap og kompetanse frå vidareutdanninga hadde fått stor innverknad i skulen. I desse skulane hadde rektor vore ein viktig støttespelar. Kva *forventningar* avdelingsleiar og/eller rektor har til at yrkesfaglærarane deler sin kompetanse, ser ut til å vere ein avgjerande faktor. «Studien viser at skoleledelsens rolle er viktig som *tilrettelegger* for at lærerne blir aktive deltakere i fellesskapet og kan bidra til utvikling av skolen som et profesjonelt læringsfellesskap» (Morud & Rokkones, 2020, s. 139, mi utheving).

Engelske søkeord eg la inn var (professional learning communit* OR plc) develop* lead* («vocational learning» OR «vocational training» OR «vocational education») og "middle manage*" "upper secondary*" . Her avgrensa eg ikkje søket til etter 2020, og fekk 293 treff i Oria, og tilsvarande i Google Scholar. Etter å ha sett gjennom fleire av artiklane, fann eg Fiona King (2011) sin studie relevant. Studien rettar fokus på spesifikke bidrag skuleleiinga kan gjere for å utvikle berekraftige praksisar for lærarane si profesjonelle utvikling. Studien identifiserer tre nøkkelfaktorar: sikre samsvar mellom lærarar og skuleleiinga sine *verdiar*, skape *organisatorisk kapasitet for endring* og myndiggjere lærarar til å skape *samarbeidande læringskulturar og profesjonelle læringsfellesskap* (King, 2011, s. 151–152, mi oversetting).

Ein annan artikkel eg fann interessant var av Helleve et al. (2018) , der formålet var å få ei djupare forståing for korleis lærarar sjølv opplever at dei utnyttar sitt profesjonelle handlingsrom. Studien er gjennomført i tre land, Israel, Nederland og Noreg. Profesjonelt handlingsrom blir definert innanfor rammene av objektive rammefaktorar som politiske lover og læreplanar, i tillegg til den enkelte skule sine reglar, rutinar og uskrivne normer (Helleve et al., 2018, s. 4–5). Funna viser at det er variasjonar i kva grad lærarane opplever, erfarer og tek i bruk sitt profesjonelle handlingsrom. Artikkelen viser til forskning (Møller, 2004, 2006; Hovdelien, 2010) som hevdar at norske skuleleiarar i liten grad legg seg opp i lærarane sitt pedagogiske arbeid og tilrettelegging av undervisninga. Samtidig seier informantane i studien at det er viktig å ha *støtte i leiinga*, og at denne støtta betyr mykje for den enkelte lærar i å utnytte handlingsrommet sitt (Helleve et al., 2018, s. 19;22).

1.7 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 2 gjer eg greie for den teoretiske forforståinga for denne studien, som er profesjonsteori og teori om leiing av profesjonsutøvarar. Den metodiske tilnærminga til studien skildrar eg i kapittel 3, og i kapittel 4 presenterer eg funn frå studien. Desse funna drøfter eg i kapittel 5 i lys av tidlegare forskning og studien si teoretiske forforståing. I kapittel 6 kjem ei samanfatning av studien, der eg prøver å svare på studiens forskingsspørsmål og problemstilling. Til slutt ser eg på studien sin relevans og peikar på område for vidare forskning.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Eg gjer i dette kapitelet greie for mi teoretiske forforståing (Bukve, 2021, s. 31–32), og mitt perspektiv (Irgens, 2024, s. 29–30). Min teoretiske ståstad seier noko om mine forventningar til studiet, og har sett preg på både metodeval, intervjuguide og analyse av intervjutranskripsjonar. Forforståing er ein viktig del av hermeneutikken, og refererer til dei forventningane og forutsetningane vi har når vi går inn i ein tolkingsprosess. I følgje Gadamer kan vi aldri kome til ein tekst, ein situasjon eller ei hending utan ein forforståing, vi tolkar alltid ut frå vår eigen bakgrunn og dei meiningane vi allereie har (Gadamer, 2012). Å klargjere forforståingsramma fører til transparens både for meg sjølv og for lesaren, noko som er eit viktig poeng i hermeneutikken som allmenn tolkingslære (Bukve, 2021, s. 74; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74;183). Kva perspektiv vi har, er også avgjerande for korleis vi tolkar og analyserer funn. Irgens (2024, s. 30) hevdar at perspektiva gir oss eit utsnitt av verda, og gjer blikket skarpare. Det hjelper oss å skape meining i ein kompleks røyndom, men det avgrensar samtidig synsfeltet og tolkingsrommet, som igjen gjer at vi risikerer å miste tilgang til andre delar av røyndommen. Dette synleggjer betydninga av den hermeneutiske sirkelen, «vekslinga mellom tolking av enkeltelement i analysen og omvurdering av den forståingsramma eller samanhengen som elementet inngår i» (Bukve, 2021, s. 74). Ved å vere opne for andre sine oppfatningar, utvidar vi vår forståing slik at vi kan skape ny forståing (Gadamer, 2012, s. 305).

Utgangspunktet for studien er profesjonsteori, og i det følgjande skal vi sjå nærmare på profesjonsutøveren og det profesjonelle skjønn, profesjon som fellesskap, profesjon og tillit, profesjonsmoral og leiing av profesjonsutøvarar.

2.1 Profesjonsutøveren og det profesjonelle skjønn

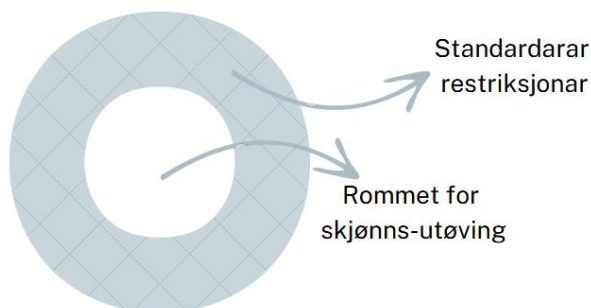
Profesjon kjem av latin og tyde *yrke*. « (...) profesjoner er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (Molander & Terum, 2008, s. 13). Stave hevdar at «det viktigste kjennetegnet ved en profesjon er koblingen mellom kunnskap og stilling» (sitert i Irgens, 2021, s. 26). Denne koplinga medfører nokre normative forventningar til profesjonen. Samfunnet har tillit til at yrkesgruppa, i kraft av sin kompetanse, vil kunne ivareta oppgåvene som ligg til yrket, og tillit til at profesjonen som samanslutning vil

kunne garantere at desse oppgåvene blir utført i tråd med standardar for god yrkesutøving (Molander & Terum, 2008, s. 20).

For å bli oppfatta som profesjonell må profesjonsutøvarar ha eksklusiv kunnskap som dei kan omsette i praksis, og kunne forvalte kunnskap, ansvar og autonomi (Irgens, 2021, s. 27). I følgje Molander og Terum (2008, s. 18) handlar autonomi om at profesjonar har intern kontroll og ein (relativ) autonomi i utføringa av arbeidsoppgåvene sine. Autonomi må forvaltast med profesjonalitet, som inneber evna til å grunngje og forklare val som blir tatt, og «reflektere over muligheter, utfordringer og dilemmaer med utgangspunkt i kunnskap som andre ikke nødvendigvis har» (Irgens, 2021, s. 25).

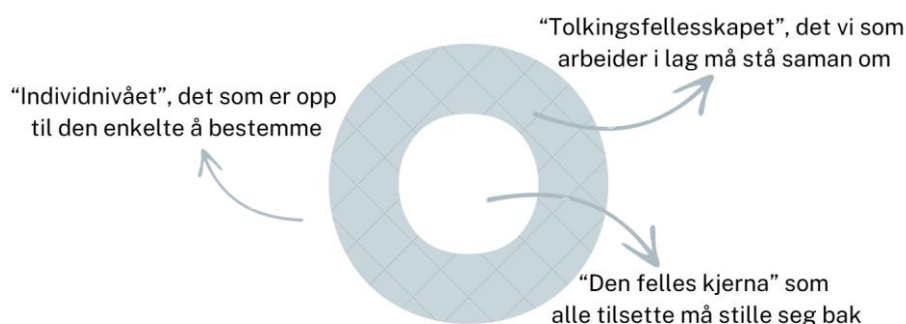
Skjønn er resonnering om kva som bør gjerast i enkelttilfelle (Grimen & Molander, 2008, s. 188), og det som skil *skjønn* frå *profesjonelt skjønn*, er i følgje Irgens (2021, s. 44) når tvitydige og uklare situasjonar blir handtert med utgangspunkt i yrkesrelevant kunnskap frå utdanning og praksis, ei merksemd i situasjonen og etisk medvit. Svensson og Karlsson (2008, s. 261) hevdar at det å handle ut frå eige skjønn, er ei *ledestjerne* i profesjonelt arbeid. Calderhead (1981, s. 52) viser i si forskning at ein lærar tek opp mot 200 avgjersler i løpet av ein undervisningstime. Grimen og Molander (2008, s. 179) understrekar at for at ein profesjon skal kunne krevje legitim kontroll over visse arbeidsoppgåver, må det oppstå situasjonar der ein er nøydd til å ta ei eller fleire avgjersler under forhold prega av uvisse, og der skjønn er avgjerande i utføringa. Dersom slike situasjonar ikkje finst, meiner Grimen og Molander (2008) at det vil vere det same kven som utfører arbeidsoppgåvene.

Rettsfilosofen Dworkin (1977) utarbeidde ein strukturell definisjon av skjønn, der han nytta *smultring* som metafor (sitert i Grimen & Molander, 2008, s. 181; Irgens, 2021, s. 49), illustrert i figur 2.1. Skjønn blir betrakta som eit rom for fridom, som inneber visse restriksjonar eller standardar. Desse er fastsett av ei styresmakt eller ein autoritet og er bindande for dei som skal utøve skjønn.



Figur 2.1 *Dworkin sin definisjon av skjønn, «hølet i smultringen»* (Grimen & Molander, 2008, s. 181, mi framstilling)

I denne modellen er den profesjonelle autonomien gitt som eit individuelt handlingsrom, avgrensa av deigen rundt hølet. Irgens (2021, s. 49) hevdar at Dworkin er for lite opptatt av kva profesjonelle fellesskap har å seie for moralsk dømmekraft i spørsmål som krev skjønn, og meiner at smultringmetaforen lukkar handlingsrommet for skjønn inne. Han presenterer derfor ein alternativ modell (Irgens, 2021, s. 50) som i større grad opnar opp for både individuelt og kollektivt skjønn, slik figur 2.2 illustrerer. Her representerer hølet i smultringen dei føringane alle skal halde seg til, til dømes opplæringslov og læreplanverk, «*den felles kjernen*» (Irgens, 2021, s. 49). I *tolkingsfellesskapet* (Irgens, 2021, s. 50), blir ulike utfordringar og situasjonar tolka med utgangspunkt i den felles kjernen. Slik utviklar profesjonsutøvarar *kollektiv autonomi* som utgjør eit felles kompass å navigere etter i saker som krev skjønn (Irgens, 2021, s. 50). Utanfor tolkingsfellesskapet ligg *individnivået* (Irgens, 2021, s. 51), som er nivået for *individuell autonomi*. Her er det opp til den enkelte korleis oppgåver og utfordringar blir løyst, så lenge det er med utgangspunkt i dei føringane (kjernen) og forpliktingane i tolkingsfellesskapet. Skjønn vil ikkje vere prega av profesjonell dømmekraft om det ikkje er informert av kunnskap frå profesjonen, også utover den enkelte sine erfaringar, hevdar Irgens (2024, s. 41)



Figur 2.2 *Forholdet mellom fridom og forplikting*, (tilpassa etter Irgens, 2021, s. 50)

Dworkin skil mellom svakt og sterkt skjønn. *Svakt skjønn* er når handlingsrommet (hølet) er lite, når lovverk, standardar eller andre rammer i liten grad gir rom for bruken av skjønn. *Sterkt skjønn* er når handlingsrommet (hølet) er stort. Då er ein i mindre grad bunde til eller avgrensa av standardar og andre føringar for korleis ein skal handle (Dworkin 1978:32, sitert i Grimen & Molander, 2008, s. 182).

2.2 Profesjonar som fellesskap

I følge Irgens (2024, s. 41) er det ikkje mogleg å vere profesjonell på eiga hand. Ein er representant for noko meir enn seg sjølv, og vil bli vurdert ut frå forventningar samfunnet har til profesjonen. Som medlem i ein organisasjon blir ein del av kontrollen over eigne handlingar og eige liv overlate til organisasjonen, noko som rører ved den *profesjonelle sin autonomi* (Svensson, 2008, s. 131). Dette er nødvendig for å få til samarbeid, seier Svensson (2008), og er basert på den felles interessa om at organisasjonen skal fungere så godt som mogleg.

Profesjonelle organisasjonar «...kjennetegnes ved at yrkesutøvere har en bestemt utdanning og under organisasjonens spesielle vilkår utfører de tjenester for borgere, klienter, kunder eller brukere i henhold til et mer eller mindre tydelig samfunnsoppdrag» (Svensson, 2008, s. 130). Etzioni (1969) skil mellom profesjonar og semiprofesjonar, og hevdar at lærararprofesjonen tilhøyrar gruppa semiprofesjonar (Etzioni, 1969, s. xiv). Han viser her til «primary school» som i norsk kontekst svarar til barneskule. Semiprofesjonar har kortare utdanning og mindre legitimert status enn typiske profesjonsyrke som legar og advokatar. Etzioni (1969) nyttar lengda på utdanninga i si forklaring på skilnaden mellom profesjonar og semiprofesjonar.

Profesjonar har ei utdanning på 5 år eller meir, medan semiprofesjonar har ei utdanning på 5 år eller mindre (s. xii). I semiprofesjonar er ein meir opptatt av kommunikasjon og mindre av å bruke kunnskap i profesjonsutøvinga, og arbeidet er mindre direkte knytt til spørsmål om liv og død (Etzioni, 1969, s. xii). «Grunnlaget for profesjonell autoritet er kunnskap, og forholdet mellom administrativ og fagleg autoritet er i stor grad påverka av mengda og typen kunnskap profesjonsutøvarane har» (Etzioni, 1969, s. xiii, mi oversetting). Evidensbasert kunnskap som blir brukt etter føremålet, vil medverke til reflekterte og kunnskapsrike lærarar som *veit kva dei gjer, og kvifor dei gjer det* (Nordahl, 2015, s. 64, mi utheving).

Å tenke som medlem av eit *tankefellesskap* omtalar Zerubavel (2000) som kognitiv sosiologi. Han skil kognitiv sosiologi frå kognitiv individualisme og kognitiv universalisme slik det kjem fram av figur 2.3. «Optisk» sosialisering skjer innanfor bestemte *tankefellesskap*, til dømes eit yrke, hevdar Zerubavel (2000, s. 45). Dette forklarar korleis ting blir oppfatta, ikkje berre som individ, men som del av ein profesjon. Medlemmane i dette *tankefellesskapet* lærer å «sjå» verda gjennom denne profesjonens spesielle briller (Zerubavel, 2000, s. 45), og også kva som blir oversett.

<i>Kognitiv individualisme</i>	<i>Kognitiv sosiologi</i>	<i>Kognitiv universalisme</i>
Tenking som individer	Tenking som medlemmer av tankefellesskap	Tenking som mennesker
Subjektivitet Personlige erfaringer	Intersubjektivitet Konvensjonelle kognitive tradisjoner	Objektivitet Naturlig eller logisk uunngåelighet
Personlige, kognitive særegenheter	Kulturelle, historiske og subkulturelle kognitive forskjeller	Universelle kognitive fellestrekk

Figur 2.3 *Den kognitive sosiologiens omfang og agenda* (Zerubavel, 2000, s. 36)

Vi legg vanlegvis lettare merke til det som «passar inn» i dei mentale skjema vi bruker til å forstå verd på. Om vi tenker at desse skjema er forankra i «optiske» tradisjonar som vi har lært i den kognitive sosialiseringa, vil dei spesifikke kognitive føresetnadane i ulike tankefellesskap

i stor grad påverke kva medlemmane i desse fellesskapa legg merke til, hvedar Zerubavel (2000, s. 60).

2.3 Profesjon og tillit

I eit psykologisk trygt arbeidsmiljø er ikkje medarbeidarar hindra av mellommenneskeleg frykt, i følge Edmondson (2018, s. 1). Dei opplever seg derimot villige og i stand til å seie frå om feil og manglar. Psykologisk tryggleik er definert som «a climate in which people are comfortable in expressing and being themselves. When people have psychological safety at work, they feel comfortable in sharing concerns and mistakes without fear of embarrassment or retribution» (Edmondson, 2018, s. 1). Dette betyr ikkje at alle er einige med kvarandre for å vere hyggelege, men det opnar for konstruktiv dialog der ein ope og fritt kan utveksle idear for å fremje læring og utvikling. Det er leiurar som *kan* og *må* medverke til å skape psykologisk tryggleik, hevdar Edmondson (2018, s. 1). Gjennom å vise sårbarheit og vere open om eigne feil og manglar, skapar det tryggleik for at også medarbeidarane tør å rapportere feil (Edmondson, 2018, s. 2). Det er viktig med høge ambisjonar og forventningar til medarbeidarane, og samtidig legge til rette for at dei meistrar oppgåvene sine. Leiaren skal «motivate people to do their very best work by inspiring them, coaching them, providing feedback, and making excellence a rewarding experience» (Edmondson, 2018, s. 2). Figur 2.4 viser samanhengen mellom psykologisk tryggleik og profesjonelle standardar. Høg grad av psykologisk tryggleik, kombinert med høge standardar for profesjonalitet i arbeidet legg til rette for ei *some for læring og utvikling* (Edmondson, 2018, s. 2).

	Lave profesjonelle standardar	Høge profesjonelle standardar
Høg psykologisk tryggleik	Komfortsone	Lærings og utviklingsorientert sone
Lav psykologisk tryggleik	Likegyldig sone	Engsteleg sone

Figur 2.4 *Samanhengen mellom psykologisk tryggleik og profesjonelle standardar* (tilpassa etter modellen til Edmondson, 2018, s. 1, mi oversetning)

Tryggleik og tillit heng nært saman, og Irgens (2021, s. 232) viser til Davy og Ågård (2017) som hevdar at «tillit består av relasjonelle trådar som blir vevd saman over tid når vilkåra for det er til stades, og er eit avgjerande bindemiddel i ein organisasjon». Å ha tillit handlar om å stole på andre, vere villig til å risikere noko (Irgens, 2021, s. 232). Grimen (2008b, s. 198) hevdar at fråvær av førehandsgitte reglar er tillitens fremste kjenneteikn. Samtidig understrekar han at tillitsgivar tek ein risiko og gjer seg sårbar overfor tillitsmottakar, då tillit kan gjengjeldast med makt (Grimen, 2008b, s. 198). Dette gjeld spesielt i profesjonelle relasjonar der det er asymmetri i forholdet, den profesjonelle sit med kunnskap som tillitsgivar treng (Grimen, 2008b, s. 199).

For å bli opplevd som verdig tillitsmottakar, skildrar Irgens (2021) fire dimensjonar av tillit som avgjerande. Dei tre første kan du sjølv påverke, og desse vil igjen påverke den fjerde. Dei fire dimensjonane er:

1. *Integritet*, eller truverd: Dette handlar om samsvar mellom ord og handling, samt forholdet mellom uttalte og anvende verdiar.
2. *Velvilje*: den andre må oppleve at du vil han vel.
3. *Evne*: i kva grad du har kunnskapen og ferdigheitene som gjer deg i stand til å utføre og følgje opp dei tildelte oppgåvene.
4. *Andres tilbøyelegheit*: i kva grad den andre stolar på og kan vise deg tillit.

(Irgens, 2021, s. 232–234)

2.4 Profesjonsmoral

Etikk er læra om kva som er rett og gale, og skal hjelpe oss til å bli bevisst eigen åtferd overfor andre menneske (Irgens, 2021, s. 114; Kirkhaug, 2018, s. 35). *Normer* skal instruere om ønska åtferd, og kan oppfattast som påbod («du skal») eller forbod («du skal ikkje»), og som rettar og plikte i samfunnet (Kirkhaug, 2018, s. 38–39). *Verdiar* vil kunne vere referansar for kva for normer som er akseptable eller uakseptable (Kirkhaug, 2018, s. 38–39), då verdiar i følge Kirkhaug blir betrakta som

... virkemidler som brukes av samfunn, organisasjoner, grupper og enkeltpersoner for å orientere seg og ha standarder for holdninger og handlinger. [...] Verdiar er derfor et slags mentalt operativsystem som forsyner oss med signaler som har betydning for hvordan enkeltpersoner, organisasjoner og hele samfunn forstår og håndterer hverdagen. (Kirkhaug, 2018, s. 15)

Ein *profesjonsmoral* definerer vilkåra for samarbeid for ein kategori yrkesutøvarar, til dømes lærarar, i følge Grimen (2008a, s. 149). Profesjonsmoralen styrer korleis yrkesutøvarane handlar (Grimen, 2008a, s. 145), og er basert på den politiske legitimiteten som ligg i *samfunnsoppdraget* til profesjonen (Grimen, 2008a, s. 148). Å halde seg til profesjonelle normer har større effekt enn reglar og påbod, hevdar Kruse, Louis og Byrk (1994, sitert i Robinson, 2014, s. 104), og som mottakar av tenestene har ein grunn til å lite på profesjonelle om ein har grunn til å tru at profesjonen *held orden i eige hus* og ivaretek samfunnsoppdraget (Grimen, 2008a, s. 153).

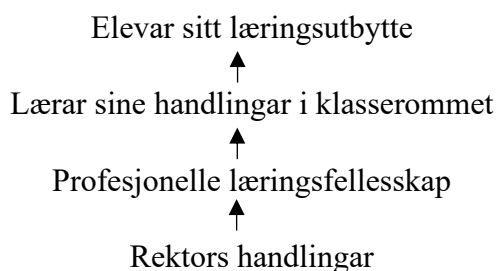
Profesjonsmoralen skal både ivareta samarbeidet dei profesjonelle i mellom, og mellom dei profesjonelle og mottakarane av tenesta desse leverer (Grimen, 2008a, s. 149). Mottakarane må kunne forvente at dei profesjonelle forvaltar kunnskapen dei har til det beste for andre (Grimen, 2008a, s. 145). For å sikre dette vert dei profesjonelle sin fagorganisasjon viktig, både for å skjønne korleis profesjonsmoralen fungerer, og for å ta ansvar for *handheving av profesjonsmoralen*, hevdar Grimen (2008a, s.149). For skuleverket er Utdanningsforbundet den største fagorganisasjon, og dei har sine profesjonsetiske retningslinjer i «Lærarprofesjonen si etiske plattform», som vi nemnde i kapittel 1. Her står det at «*plattforma er eit sams grunnlag for at lærarprofesjonen skal halde fram med å utvikle etisk medvit*», og at «*alle lærarar og leiarar har eit ansvar fir å handle i samsvar med verdiane og prinsippa i plattform*»

(Utdanningsforbundet, 2012). Plattformen bygger på verdiane *menneskeverd og menneskerettar, respekt og likeverd, profesjonell integritet og personvern*, og har nedfelt etiske retningslinjer for møte med barn, elevar og føresette, kollegaer og for samfunnsmandatet som ligg til lærarprofesjonen (Utdanningsforbundet, 2012). Slik tek profesjonen sjølv på seg det moralske ansvaret, og rolla som *internkontrollør* for å oppretthalde profesjonens legitimitet (Grimen, 2008a, s. 151).

Forholdet mellom organisasjonsformer og profesjonsmoral er ein viktig del av diskusjonen innanfor profesjonsetikken, hevdar Grimen (2008a, s. 154). Mellom anna er det eit viktig spørsmål kven som skal ta avgjerder, og kvar avgjerdsmakta skal ligge. Welsh og Pringle (sitert i Grimen, 2008a, s. 155) meiner at avgjerder bør bli tatt så nær som mogleg den staden der handlingane vert utførte, og hevdar at ein organisasjon vil fungere best «...om dei som veit kvar skoen trykker, og er dei som kan avgjere kva utbetringar skoen treng for at han skal trykke mindre» (Grimen, 2008a, s. 155). Dette legg føringar for dei som skal *leie* profesjonsutøvarar.

2.5 Leiging av profesjonsutøvarar

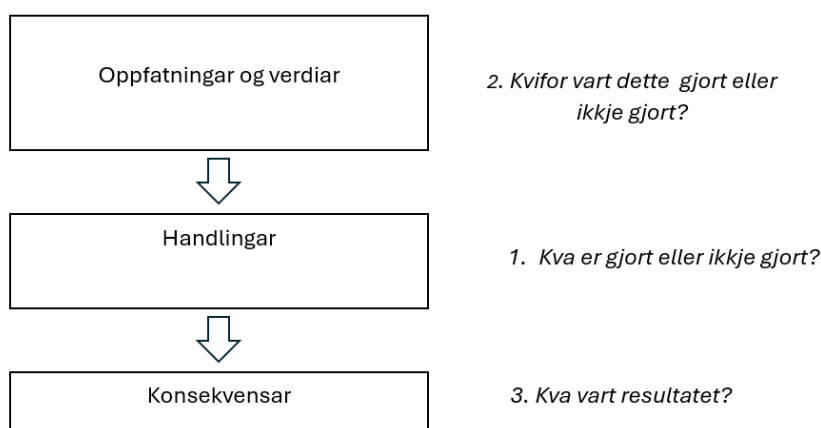
Interessa for samspelet mellom skuleleiinga og profesjonelle læringsfellesskap blir aktualisert gjennom forskinga på området. Stoll et al. (2006) hevdar at profesjonelle læringsfellesskap på ein skule neppe kan utviklast utan aktiv støtte frå leiarar på alle nivå (sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 27). Dufour og Marzano (2011) hevdar at utviklinga frå den tradisjonelle individretta kulturen i skulen til ein kultur for meir samarbeid ikkje kan skje utan aktiv støtte frå leiinga (s. 63). Dei ser ein tydeleg samanheng mellom lærarar sine handlingar i klasserommet og elevane sitt læringsutbytte i skular der rektor har direkte innverknad på dei profesjonelle lærarteama. Dei framstiller dette på denne måten:



(tilpassa etter Dufour & Marzano, 2011, s. 52, mi oversetting).

Samanhengen mellom lærarane sine handlingar og elevane sitt læringsutbytte blir også trekt fram hos Robinson (2018). I følgje hennar forskning er å *leie lærarane si læring og utvikling* den dimensjonen som har størst effekt på elevane sitt læringsutbytte. I tillegg kjem følgjande dimensjonar inn 1) å etablere mål og forventingar, 2) strategisk bruk av ressursar, 3) forsikre seg om kvaliteten på undervisninga som blir gitt og å 4) sikre eit velordna og trygt læringsmiljø Robinson (2018, s. 32).

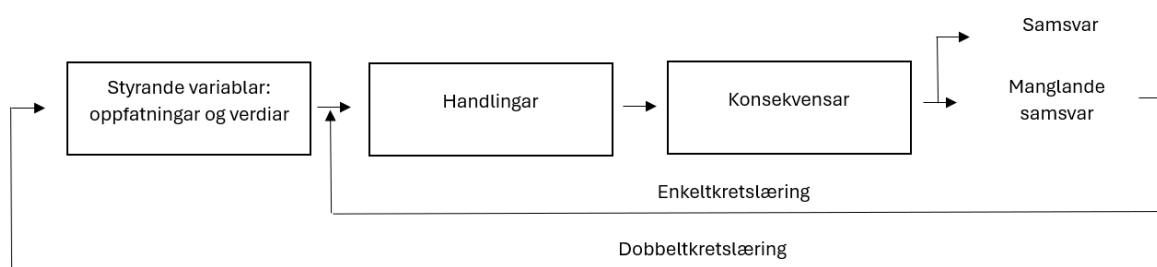
Leiarane må fokusere på eigne tankesett og handlingar som dei tek med seg inn i endrings- og utviklingsprosessar, hevdar Robinson (2018, s. 34). Ho er interessert i å få fram den *innsatsen til forbetring* som leiarane kan gjere innanfor eigen kontroll. Leiarar må *forstå* den praksisen ein ønsker å endre eller utvikle, som handlar om å forstå lærarane sine *handlingsteoriar* (Robinson, 2018, s. 35–36). Ein handlingsteori er «de verdiene og synspunktene som forklarer menneskers handlinger, sammen med hensikten med disse handlingene» (Robinson, 2014, s. 111). Ein handlingsteori består av tre komponentar: ei handling, oppfatningane og verdiane som ligg til grunn for handlinga, og konsekvensen av oppfatningane og handlinga (Robinson, 2018, s. 36). Dette er illustrert i figur 2.5. Leiar må ha kunnskap om handlingsteorien til lærarane sine, for å forstå den eksisterande praksisen, hevdar Robinson (2018, s. 38). Då må alle dei tre komponentane utforskast, og knytast saman til ei logisk og forståeleg framstilling (Robinson, 2018, s. 68). Spørsmåla til høgre i figur 2.5 er til hjelp i denne utforskinga (Robinson, 2018, s. 68–69).



Figur 2.5 Dei tre komponentane i ein handlingsteori (tilpassa etter Robinson, 2018, s. 37)

I følge Robinson (2018, s. 112) vil forholdet mellom læring og engasjement ha store følger for utforming av profesjonell læring, og ho skil mellom omgåingstilnærming og engasjementstilnærming (Robinson, 2018, s. 48). Engasjementstilnærming og interesse for å utforske og vurdere kvarandre sine eksisterande handlingsteoriar er ein føresetnad for å lukkast, hevdar ho. Det motsette er å utvikle omgåingstilnærming. Då unnlét ein å forstå, eller ignorerer, at handlingane ein ønsker å endre er den synlege komponenten av handlingsteorien (Robinson, 2018, s. 49). Leiar forventar at lærarane skal ta til seg og tilpasse seg leiar sin agenda, og resultatet blir at lærarane rettar seg etter eller motsett seg denne (Robinson, 2018, s. 49)

Læring i profesjonelle læringsfellesskap finn først stad når praksis blir endra som følge av læring (Aas & Vennebo, 2021). Argyris og Schöns (1996) brukar enkelt- og dobbeltkretslæring når dei skildrar læring i organisasjonar (sitert i Irgens, 2024, s. 145; Robinson, 2018, s. 43), og hevdar at læring i organisasjonar skjer under to føresetnadar. Når konsekvensane av ein handlingsteori blir slik vi hadde tenkt, fører det til samsvar mellom oppfatningane og konsekvensen av handlinga (Argyris, 2000, s. 247; Irgens, 2024, s. 145). Manglande samsvar mellom oppfatningar og konsekvensar av handling vil påkalle eit behov for endring (Argyris, 2000, s. 247; Irgens, 2024, s. 145) Argyris (2000) illustrerer dette som vist i figur 2.6.



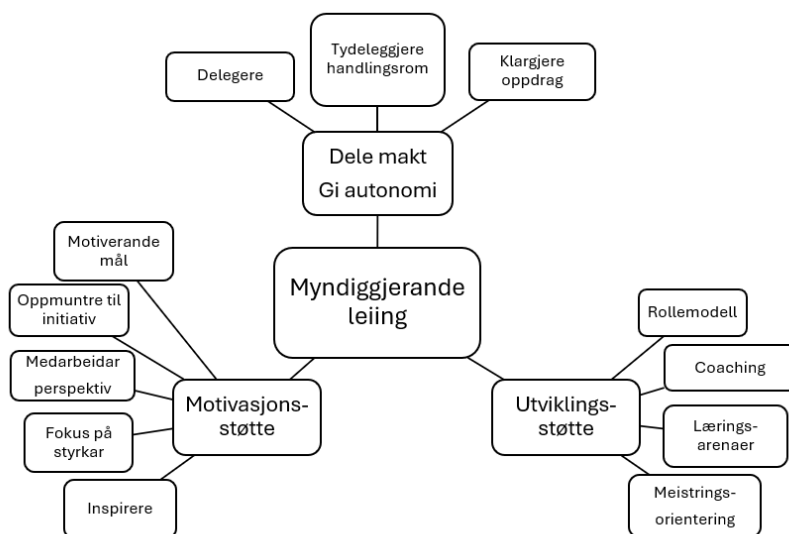
Figur 2.6 Enkelt- og dobbelkrets læring (tilpassa etter Argyris, 2000, s. 248; Robinson, 2018, s. 43)

Denne endringa kan skje på to måtar. Enkeltkretslæring er ofte knytt til justering av det vi allereie gjer. Vi held stort sett fram som før, med små tilpassingar, utan å reflektere over kva oppfatningar og verdiar som ligg bak (Irgens, 2024, s. 271–272). Dobbelkretslæring skil seg frå enkeltkretslæring ved at den ikkje berre tilpassar handlingane, den krev også endringar i oppfatningar og verdiar (Robinson, 2018, s. 43). Her må ein stoppe opp og utforske underliggende forhold, og å sjå om det er oppfatningar og verdiar som må *før* ein endrar

handlingane (Argyris, 2000, s. 249; Irgens, 2024, s. 145). Dette krev gjensidig respekt i profesjonsfellesskapet, ikkje ei «eg har rett og du har feil»-tilnærming (Robinson, 2018, s. 83). Respekt inneber å eliminere trua på at eigen handlingsteori er den einaste rette, og fatte ei oppriktig interesse for den andre sin ståstad (Robinson, 2018, s. 84). For å skape endringar i lag er det viktig med leiarar som kombinerer tydelege moralske forventningar (Robinson, 2018, s. 63) med engasjement og aktiv medverknad (Robinson, 2018, s. 64).

2.6 Myndiggjerande leiing

Myndiggjerande leiing kjem frå det engelske *empowering leadership*, og bygger på superleiing tilnærming (Amundsen, 2019, s. 134) med vekt på sjølvleiing, motivasjon, relasjonelle forhold og maktdelingsaspekt (Amundsen, 2019, s. 135). Merksemda er på medverknad og delegering. I myndiggjerande leiing utgjer *autonomi* det bærande elementet (Amundsen, 2019, s. 136), og hovudmålet er å skape gode vilkår for autonomt arbeid. Medarbeidarane skal få større rom til sjølv å planlegge arbeidet, velje arbeidsmetode, ta avgjersler og utøve skjønn innanfor gitt handlingsrom (Amundsen, 2019, s. 137). Leiarrolla er viktig, men kontroll- og styringsaspektet blir redusert til fordel for leiarstøtte rundt motivasjon, læring og kompetanseutvikling, samt avklaring av grenser for handlingsrommet og retning for arbeidet (Amundsen, 2019, s. 137). Leiaren støttar autonomt arbeid gjennom å fremje *autonomi og å tydeleggjere rammer*, fremje *motivasjon og engasjement i arbeidet* og fremje *læring, kompetanseutvikling og -mobilisering*, for å handtere autonomien (Amundsen, 2019, s. 138). Ein modell av myndiggjerande leiing er presentert i figur 2.7.



Figur 2.7 Modell av myndiggjerande leiing (tilpassa etter Amundsen, 2019, s. 157)

Leiarar kan ikkje delegere frå seg ansvar, men kan *delegere myndigheit og oppgåveansvar*. Leiarar må sikre at medarbeidaren blir sett i stand til å ivareta sitt ansvar, og får tildelt nok handlingsrom og ressursar. I tillegg må mål og retning for arbeidet klargjerast (Amundsen, 2019, s. 139–142).

Motivasjonsstøtte handlar om å oppleve anerkjenning frå leiaren. Å lytte til og prøve å forstå medarbeidaren sitt perspektiv, er døme på motivasjonsstøtte. Andre døme er å oppmode og inspirere medarbeidarar til å ta initiativ, og å fokusere på medarbeidaren sine sterke sider og korleis desse kan vidareutviklast. Motivasjonsstøtte handlar også om å avklare forventningar og sette inspirerande mål, så medarbeidaren kan sei «dette *vil* eg», i staden for «dette *kan* eg, *bør* eg, *må* eg..» (Amundsen, 2019, s. 143–147).

Å utvikle medarbeidarane si meistringstru og tru på eigen kompetanse, er sentralt i forhold til *utviklingsstøtte*. I tillegg handlar det om å gi kompetansebasert tilbakemelding knytt til innsats og oppgåveløysing, og stille opp med hjelp og støtte når det trengs. Utviklingsstøtte er også å legge til rette for og etablere kollektive læringsarenaer på arbeidsplassen, både formelle og uformelle. Leiaren har også ei viktig oppgåve som rollemodell, der leiaren påverkar medarbeidarane si læring gjennom sin veremåte (Amundsen, 2019, s. 147–156) (Amundsen, 2019, s. 147–156).

I kunnskapsorganisasjonar er det ikkje uvanleg at medarbeidarar har ein kompetanse leiaren ikkje har (Amundsen, 2019, s. 147). Leiaren bør likevel ha ei tilstrekkeleg oversikt i faget, men hovudfokuset bør vere på å medverke til å gjere medarbeidarane gode gjennom å støtte deira lærings- og utviklingsprosessar, hevdar (Amundsen, 2019, s. 148), og refererer til Indreeide (1990, sitert i Amundsen, 2019, s. 148) som sa: «Det er ein som er så klok at i lag med han skjønner eg kor dum eg er. Så er det ein annan som er så klok at i lag med han er eg klok eg òg».

3.0 Metodeval

I denne studien har eg undersøkt kva roller avdelingsleiararar i yrkesfagleg opplæring meiner dei bør ha for å utvikle av profesjonelle læringsfellesskap. I dette kapittelet gjer eg gjere for kva metodisk tilnærming eg har valt, og framgangsmåte for innsamling og analyse av datamateriale. Eg skildrar korleis eg rekrutterte informantar og korleis intervjuet vart førebudde og gjennomført, transkribert og analysert. Til slutt i kapittelet gjer eg gjere for kvalitetskriterium og etiske vurderingar.

3.1 Metodisk tilnærming

Metode si opphavslege betydning kjem frå gresk og tyder *vegen til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Val av metode er avhengig av formålet, og skal tene som eit verktøy for å nå dette målet (Bukve, 2021, s. 96). I samfunnsforskning står kvalitativ og kvantitativ forskning fram som to vesentlege tenkemåtar (Tjora, 2021a, s. 26). Kvalitativ forskning skil seg frå kvantitativ forskning ved å leggje vekt på forståing framfor forklaring, nærheit til det ei forskar på og ei induktiv (empiri-driven) tilnærming (Tjora, 2021a, s. 27). Eg valde kvalitativ forskingsmetode, då målet med undersøkinga var å få kunnskap om og forståing for kva roller avdelingsleiarar meiner dei bør ha når dei skal utvikle profesjonelle læringsfellesskap. I kvalitative studiar ønsker vi å få ei djupare forståing av fenomenet vi studerer, og vi har fokus på informantane sine opplevingar og meiningar og kva konsekvensar desse meiningane har (Stokken et al., 2022, s. 123; Tjora, 2021a, s. 27). Eg valde ei fenomenologisk tilnærming, eg var interessert i å forstå kva roller informantane meinte dei burde ha, og hadde fokus på deira perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.2 Datainnsamlingsmetode – kvalitative intervju

Ei metodologisk tilnærming knytt til fenomenologien vil særleg vere basert på bruk av djupneintervju, i følgje Tjora (2021a, s. 30–31). Kvale og Brinkmann (2021, s. 42) understrekar at formålet med kvalitative forskingsintervju er å kome tett på informanten si livsverd, og forstå sider ved denne ut frå informanten sitt perspektiv.

Eg nytta meg av ein semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3), noko som inneber at intervjuet verken var ein open samtale eller ein lukka spørjeskjema-samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden ga meg høve til å få informantane til å reflektere rundt egne erfaringar

og tankar om tema, noko som er målet med djupneintervju i følge Tjora (2021, s. 128). Kvaliteten på datamaterialet som vert samla inn ved kvalitative intervju er avhengig av intervjuar sine ferdigheiter og kunnskap om tema for å stille gode oppfølgingsspørsmål, hevdar Kvale og Brinkmann (2021, s. 84). Samtidig må intervjuaren vere bevisst på at førehandskunnskapen om tema, i lag med intervjuar si definisjonsmakt for databehandlinga i etterkant, inneber eit asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Når eg skulle velje informantar var det viktig å velje strategisk, å finne nokon som kunne uttale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2021a, s. 145). Kriteriet for å bli med var å ha erfaring som avdelingsleiarar i vidaregåande skule med yrkesfagleg opplæring. For å sikre breidde i datamaterialet, ønska eg å kome i kontakt med avdelingsleiarar på ulike skular og frå ulike programområde. Alle avdelingsleiarane i studien arbeider ved ein vidaregåande skule i Møre og Romsdal fylkeskommune. Oversikt over informantar går fram av tabell 3.1, der alle namna er oppdikta pseudonym for å ivareta konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Eg føretok ei vurdering på om eg skulle gi opp kva programområde informanten var tilknytt av konfidensielle omsyn. Vurderinga var at utvalsområdet er stort nok til at dette ikkje ga grunnlag for å spore informantane, og at det var føremålstenleg å synleggjere erfaringsbakgrunnen til informantane. To av informantane var kollegaer, og deltok på same intervju. Den første kolonnen, «Informant», skal hjelpe lesaren å følgje den enkelte informant gjennom analysearbeidet, noko som blir forklart nærmare i underkapittel 3.3.

På spørsmål om kor mange informantar ein treng, svarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148) at du skal intervjuje så mange personar som trengs for å finne ut det du treng å vite. Det er vanleg å ha 15 +/- 10 informantar, der mellom anna tid og ressursar påverkar talet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Eg opplevde kvart intervju som unikt, med nye og interessante moment frå informanten sine subjektive erfaringar og tankar om ulike tema. Etter å ha gjennomført sju intervju med til saman åtte informantar, kom eg fram til at eg hadde samla nok materiale til å oppleve *metting* i utvalet (Holter, 1977, s.23, sitert i Tjora, 2021a, s. 158). Eg opplevde at innhaldet i informantane sine svar begynte å gjenta seg, og eg kunne kjenne igjen fleire mønster.

I lag med førespurnaden om å delta på intervju, sende eg ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2). Informantane fekk informasjon om formålet med studien og

hovudtrekka i forskingsdesignet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det gjekk også fram at deltaking var frivillig og at deltakarane når som helst kunne trekke seg frå studien. Kven som stod som ansvarleg for gjennomføring og handsaming av intervjumaterialet kom også fram, slik Kvale og Brinkmann tilrår (2015, s. 104).

Tabell 3.1: *Oversikt over informantar i studiet og lengda på intervju*

Informant	Deltakar	Erfaring som avdelingsleiar	Avdelingsleiar for programområde	Lengda på intervju
I-1	“Ola”	7 år	Bygg og anleggsteknikk og Elektro og datateknologi	46 minutt
I-2a	“Kari”	10 år	Fellesfag på yrkesfag	1 time og 10 minutt
I-2b	“Trine”	1 år	Helse og oppvekstfag og Restaurant og matfag	
I-3	“Astrid”	4 år	Helse og oppvekstfag	36 minutt
I-4	“Tor”	20 år	Fellesfaga på yrkesfag	1 time og 40 minutt
I-5	“Tone”	10 år	Helse og oppvekstfag og Bygg og anleggsteknikk	50 minutt
I-6	“Trude”	2 år	Helse og oppvekstfag og spesialundervisning	59 minutt
I-7	“Petter”	2 år	Teknologi og industrifag	40 minutt

Av dei sju intervju eg gjennomførte, var tre gjennomført fysisk og fire digitalt via teams. Så lenge tema er faktarelatert og emosjonelt nøytralt, er digitale og fysiske intervju likestilte, hevdar Alvinus et al. (2023, s. 60). Dette stemmer med mi oppleving. Eg la vekt på å skape ei trygg og god atmosfære i starten av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Eg starta med å presentere meg sjølv og gjenta formålet med studien. Eg repeterte hovudpunkta i informasjonsskrivet som var sendt ut på førehand (vedlegg 2), med spesiell vekt på konfidensialitet, etiske omsyn i høve lydopptak og handsaming av datamateriale i ettertid.

Intervjuguiden (vedlegg 3) vart utarbeidd med utgangspunkt i mi teoretiske forforsåing, og var eit manuskript som var til hjelp for å strukturere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Intervjuguiden var bygd opp etter modellen til Tjora (2021a, s. 161) med opningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Studien sine forskningsspørsmål var utgangspunkt for refleksjonsspørsmåla, og vart følgt opp med oppfølgingsspørsmål undervegs.

Med eit fenomenologisk utgangspunkt der ein går tett på informanten si livsverd, var det viktig for meg som forskar at intervjusituasjonen skulle opplevast som ei lærerik og ei fin oppleving (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Eg tek med nokre utdrag frå datamaterialet som synleggjer informantane si oppleving av intervjusituasjonen:

Dette var givande! Det er givande, for vi har ikkje såne stunder så veldig ofte. Altså å snakke om dette her [viser til innhaldet i intervjuet]. Vi har jo ikkje tid... (Ola)

Du har gitt meg litt tankar som er fine å reflektere rundt (...) Det var fint å få ein del spørsmål, kjente eg. (...) Det er litt sånn at eg fekk lyst til å begynne å lage tankekart og tenke. Eg syns det er kjempespennande. (...) Det å få lov til å reflektere rundt det [viser til innhaldet i intervjuet], det er kjempefint. (Trude)

Eg brukte diktafon-appen til *Nettskjema* for å ta opp intervju, og intervjuet vart overført til *Nettskjema* når opptaket var ferdig. Kvart opptak vart merka med intervju-nummer og initialar for å sikre anonymiteten til informantane.

Eg valde å transkribere opptaka sjølv. I denne prosessen vart eg betre kjend med innhaldet i det som vart sagt. Struktureringa som skjer gjennom transkripsjonen er i seg sjølv starten på analysen, hevdar Kvale og Brinkmann (2021, s. 206). Dette blir også understreka av Stokken et al. (2022), som vel å sjå på transkriberinga som ein del av analysefasen. Gjennom å merke seg kva som blir sagt og måten det vert sagt på, gjer ein seg opp nokre tankar om kva som kan bli viktige funn (Stokken et al., 2022, s. 160).

Eg laga ein tabell i eit Word-dokument for kvart intervju, med ei kolonne for tidspunkt, ei for kven som snakka, ei for transkripsjonen og ei for kommentarar. Eg transkriberte ordrett, ord for ord og markerte pause med (...) og tok med enkelte uttrykk som eh... og latter, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 208–209) tilrår. I tillegg valde eg å normalisere språket i transkripsjonane (Stokken et al., 2022, s. 161), og nytta nynorsk framfor dialekt. I kommentarfeltet noterte eg ned tankar om kva som kunne bli viktige funn fortløpande (jf. Stokken et al., 2022, s. 160). Eg

bytta rad for kvar gang det var skifte i kven som prata. Informantane sine namn vart ikkje nytta i dokumenta, og transkripsjonane vart lagra på OneDrive-kontoen min ved Høgskulen i Volda, på ein PC som var passord-beskytta. Slik vart konfidensialiteten til informantane ivaretatt. Eg informerte informantane om at alle opptak ville bli sletta etter transkripsjon, og seinast i juni 2025.

3.3 Analyse av intervjudata

Ordet analyse blir nytta om prosessen frå data til konklusjon (Stokken et al., 2022, s. 159), ein skal leite i data etter svar på spørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 282).

Eg valde å ta utgangspunkt i tematisk analyse, som er eit «kvalitativ analytisk verktøy for å identifisere mønster gjennom å analysere, tolke og beskrive tema» (Alvinus et al., 2023, s. 11; Braun & Clarke, 2006, s. 80). Tematisk analyse er mykje brukt innan kvalitativ samfunnsforskning, der det interessante er å finne erfaringar, meiningar og opplevingar ein kan utforske på tvers av individa i studien (Tjora, 2021b, s. 242). Målet med tematisk analyse er å gruppere funn i meir generelle kategoriar, i tema, som svarer på forskingsspørsmålet vårt (Johannessen et al., 2018, s. 279)

Det er vanleg å skilje mellom teoristyrte og empiristyrte tematisk analyse (Alvinus et al., 2023, s. 13). Braun og Clarke (2006, s. 83) kallar det induktiv (empiristyrte) og deduktiv (teoristyrte) metode. I teoristyrte tematisk analyse er tema bestemt i forkant av analyse-prosessen, med utgangspunkt i teori og eksisterande forskning. I empiristyrte tematisk analyse blir tema oppdaga undervegs i analyse-prosessen, tema bygger på og blir definert av underliggende indikatorar og sitat (Alvinus et al., 2023, s. 13). I denne studien nytta eg induktiv (empiristyrte) tematisk analyse, der målet var å utvikle nokre tema og konsept som samanfatta funna frå undersøkinga (Tjora, 2021b, s. 247). Tema skal ikkje berre vere knytt opp mot konkrete, utvalde informantar, men dei må representere funn som går igjen i heile datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 83; Tjora, 2021b, s. 86). Eit tema må også fange noko som er viktig ut frå studiet si problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Det har vore viktig for meg å gjere studiet transparent og begripeleg for lesaren. Alvinus et al. (2023, s. 15) hevdar at kjernen i ei forskingstilnærming er treledda, og handlar om *systematikk*, *sporingsevne* og *transparens*. Dette er nærmare forklart i tabell 3.2. Tjora (2021b) framhevar

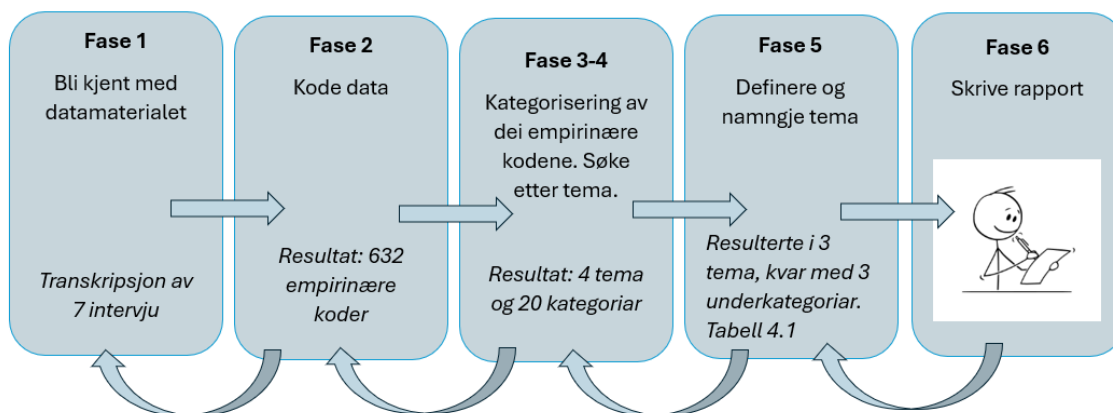
transparens som eit sentralt kvalitetskriterium i forskning. Ein skal ikkje berre *fortelje* om si analyse, men *vise den fram* (Tjora, 2021b, s. 249).

Tabell 3.2: *Kjerner i forskingstilnærminga* (Alvinus et al., 2023, s. 15, mi framstilling og omsetjing)

Kvalitetskriterie i forskning	
Systematikk	Å kunne vise steg for steg korleis vi har gått fram frå problemstilling og datainnsamling til rapport, og kva konklusjonane vi har kome fram til bygger på.
Springsevne	Å sikre at våre analyser og tolkingar stemmer med det empiriske materialet. Lesar må kunne følge prosessen frå intervju til kodar, kategoriar og tema.
Transparens	Å få fram refleksjon over studien sine styrkar og svakheiter, refleksjon over forskarrolla og ein logikk som synleggjer kva, korleis og kvifor ein har tatt ulike val undervegs i studien.

Etter å ha transkribert sju intervju sat eg att med ei stor mengde data som skulle analyserast. Eg kjende meg igjen i Johannessen et al. (2018, s. 278), som hevdar at å starte dette arbeidet kan vere skremmande då ein ikkje veit heilt kvar ein skal begynne eller kva som er vegen vidare. Å hente inspirasjon frå Braun og Clarke sin 6-steps-guide for tematisk analyse (Alvinus et al., 2023, s. 81; Braun & Clarke, 2006, s. 86–87) i analyseprosessen var til god hjelp.

Arbeidet med analyseprosessen i dette studie er illustrert i figur 3.1. Pilene mellom dei ulike fasane illustrerer at prosessen går stegvis, frå den eine fasa til den andre. Pilene under illustrerer at fasane heng i hop, og at ein stadig må gå tilbake til ei tidlegare fase og kontrollere og utføre nye analysar.



Figur 3.1 *Dei ulike fasane i analyseprosessen. Inspirasjon frå* (Braun & Clarke, 2006, s. 86–93; Johannessen et al., 2018, s. 282–303; Stokken et al., 2022, s. 159–168)

For at lesaren skal kunne følgje analyseprosessen og sikre systematikk i høve til spring og transparens (Alvinus et al., 2023, s. 15) vil eg gå meir systematisk gjennom dei ulike fasane i figur 3.1.

Fase 1 – Bli kjent med datamaterialet

Etter transkriberinga las eg gjennom kvart intervju fleire gongar med spørsmåla frå Alvinus et al. (2023) i tankane: «*kva kan eg få ut av denne empirien, og korleis?*» (s. 82, mi omsetting). Braun og Clark (2006) skildrar lesinga som «*reading the data in an active way – searching for meanings, patterns and so on*» (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Eg brukte markeringstusj og markerte alt eg såg på som relevant i høve problemstillinga (Stokken et al., 2022, s. 163), samtidig som eg noterte fortløpande i kommentarkolonna i Word-dokumentet.

Fase 2 – Kode data

Koding handlar om å framheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet vårt (Johannessen et al., 2018, s. 284). Alvinus et al. (2023, s. 82) påpeikar at ein i denne prosessen skal *halde seg nær data*, og bruke informantens eigne ord når ein kodar. Tjora (2021b) omtalar dette som *empirinære kodar*, som «*innebærer å markere utsnitt frå dokumentene med små tekststrenger (kodar) som viser tilbake til innholdet i utsnittene*» (s. 247). Eg var ute etter kva informantane *sa*, ikkje kva informantane *snakka om* (Tjora, 2021a, s. 224). Døme på korleis eg laga

empirinære kodar er illustrert i tabell 3.3. Første kolonnen viser til kva informant det gjeld (tabell 3.1). I andre kolonnen går det fram kva nummer koda har i datamaterialet.

Tabell 3.3: *Døme på samanheng mellom tekstutdrag og empirinær kode*

Informant (I)	Kodenr	Utdrag frå transkripsjonen	Empirinær kode
I-5	19	“Eg trur det er viktigare for ein leiar å vise interesse i faget enn å kunne faget. Så lenge eg viser interesse i faget deira, så blir eg verdsatt som ein god leiar”	Det er viktig å vise interesse for faget til dei ein skal leie
I-4	90	“..det som er det vanskelige, er egentlig det viktige. Kor er det vi vil? Jo, vi vil dit. Men korleis kome dit, da? Det er fort gjort at ein bruker for lite tid på. For det er ikkje nok... det hjelper å formidle ei forventning”.	Å bruke tid på kvar vi vil, og korleis vi kjem vi oss dit Det hjelper å formidle ei forventning
I-4	92	“Vi vil jo legge til rette for prosessar, ikkje sant, og det krev... Ja, det er vanskelig, rett og slett, å planlegge slike prosessar. Det er erfaringa mi gjennom mange år..”	Å planlegge og legge til rette for prosessar er vanskeleg

Fase 3 og 4 – Kategorisering og søke etter tema

Kategorisering handlar om å sortere data i meir overordna kategoriar (Johannessen et al., 2018, s. 294–295), og skape samanhengar ved å gruppere kodar som høyrer saman i kodegrupper (Stokken et al., 2022, s. 163). Alvinus et al. (2023, s. 84) definerer kategori som den *underliggende meininga* i det som blir sagt i intervjuet. Stokken et al. (2022, s. 163) viser til ulike dataprogram som kan nyttast i denne fasen, som MaxQDA, nVivo og HyperResearch. For meg var det tenleg å nytte ei Excel-fil, og eg kopierte dei 632 empirinære kodane over i eit Excel-ark. Eit utklipp frå Excel-arket er illustrert i tabell 3.4. Kolonne 1 i tabell 3.4 samsvarer med kolonne 1 i tabell 3.1. Eg hadde ei kolonne for *kodenummer*, der eg nummererte kodane til kvar informant. Så la til ei kolonne for *empirinær kode*, ei for *kodegruppe*, ei for *kategori*, ei for *tema* og ei kolonne for *kommentar*. Eg la inn filtrering i kvar kolonne, for å sikre eg at eg lett kunne søke og finne tilbake til tekstutdraget den enkelte koda var henta frå. Samanheng

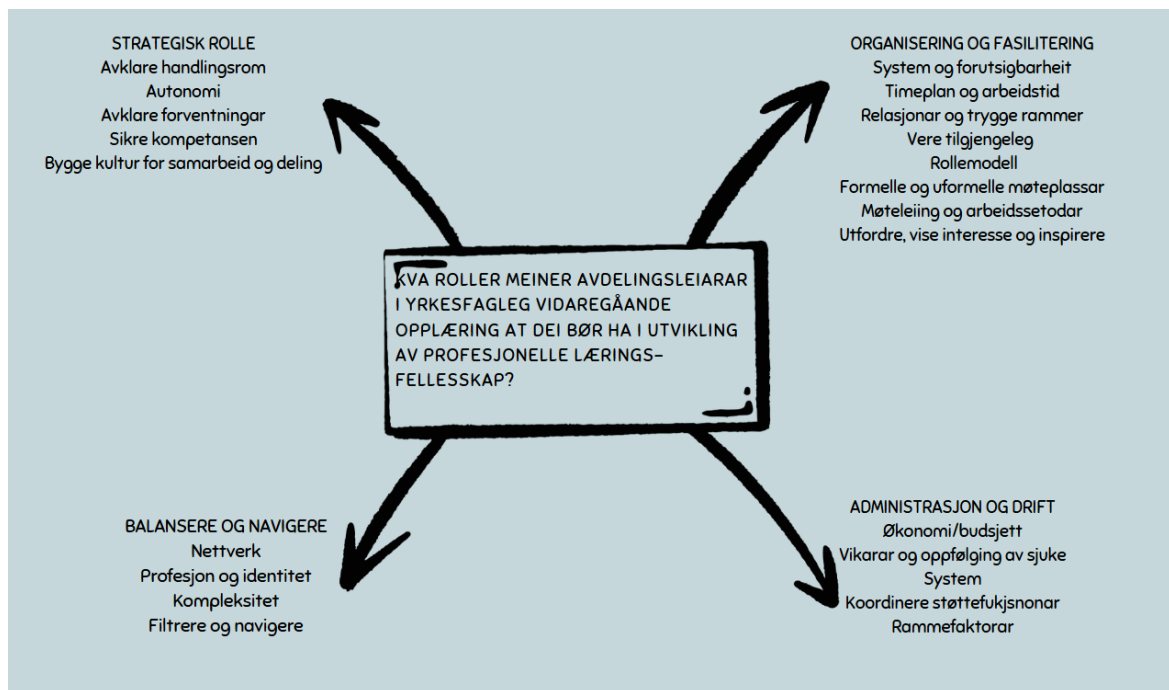
mellom informant, kode, kategori og tema vart på denne måten lett å spore (Alvinus et al., 2023, s. 15;82;87).

Tabell 3.4 Døme på korleis eg sikra systematikk og grunnlag for sporing i analysearbeidet

Informant	Koden	Empirinær kode	Kodegruppe	Kategori	Tema	Kommentar
I-5	19	Det er viktig å vise interesse i faget for dei ein skal leie	Å leie når du ikkje kan faget	Vise interesse		
I-4	90	Å bruke tid på kvar vi vil, og korleis vi kjem oss dit	Å leie gjennom å sette mål og vise veg	Navigere		
I-4	91	Det hjelper å formidle ei forventning	Å leie gjennom å ha forventningar	Forventning		<i>Ei mogleg del-tittel for oppgåva?</i>
I-4	92	Å planlegge og legge til rette for prosessar	Legge til rette, filtrere	Fasilitere		

Johannessen et al. (2018, s. 292) tilrår å lese over og kvalitetssikre data fleire gongar for å redusere risikoen for å oversjå viktige poeng. I denne fasen brukte eg tankekart og tekst-boksar, slik (Braun & Clarke, 2006, s. 90–91) rår til å gjere. Eit døme på korleis eg nytta tankekart i eit tidleg stadium i prosessen er vist i figur 3.2, der problemstillinga i midten er styrande for kva kategoriar som blir identifisert og for å sortere kodar under dei ulike kategoriane.

«*Vad är det man svarar på egentligen?*», spør Alvinus et al. (2023, s. 86). Problemstillinga stod skriven øvst på arket i heile prosessen, og var styrande for kva funn eg fann relevante og som kunne høyre i hop i kategoriar (Johannessen et al., 2018, s. 295). Etter fleire rundar med enda eg til slutt på 4 tema og 20 kategoriar.



Figur 3.2 Døme på tankekart i analysefasen

Fase 5 – Definere og namngje tema

I denne fasa er målet å identifiser *historia* kvart tema fortel: «*What is of interest about them, and why?*» (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dersom tema overlappar kvarandre for mykje, betyr det at analysen ikkje er ferdig (Alvinius et al., 2023, s. 87). Omfanget og innhaldet i kvart tema skal kunne skildrast i nokre få setningar (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Til slutt gir ein kvart tema eit namn: «Names need to be concise, punchy, and immediately give the reader a sense of what the theme is about» (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Eg gjekk tilbake til fase 3 og 4 og til tankekart og notat eg hadde laga undervegs. Eg enda til slutt med følgjande tema: *navigatøren, sparringpartnaren og kontrolløren*, med kvar sine underkategoriar. Desse er presentert i tabell 3.5.

Tabell 3.5 Oversikt over tema, kategoriar og empirinære kodar

Tema	Kategori	Empirinære koder
Navigatøren	<ul style="list-style-type: none"> • Sette mål og vise veg • Lage rammer og bygge relasjonar • Bygge kultur 	103 empirinære koder 55 empirinære koder 97 empirinære koder
Sparringpartnaren	<ul style="list-style-type: none"> • Motivere til refleksjon • Legge til rette for møteplassar og fasilitere • Sikre kompetansen 	77 empirinære koder 84 empirinære koder 69 empirinære koder
Kontrolløren	<ul style="list-style-type: none"> • Utarbeide system • Organisere rammefaktorar • Prioritere 	49 empirinære koder 66 empirinære koder 15 empirinære koder

Fase 6 – Skrive rapporten

Rapportering betyr i følge Johannessen et al. (2018, s. 301) å skrive fram temaa og innhaldet i desse. “Tell the complicated story of your data in a way which convinces the reader of the merit and validity of your analysis”, skriv Braun og Clarke (2006, s. 93). Rapporten skal innehalde eit utval av døme på datautdrag (intervjusitat) (Alvinius et al., 2023, s. 88). Datautdraga skal vere innbygd i ei analytisk forteljing som illustrerer historia ein fortel om datamaterialet sitt (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Formålet er å *skrive fram* svara på forskingsspørsmåla og studien si problemstilling, gjennom både å *fortelje* lesar kva ein har funne, og *overtyde* lesar om at funna er gyldige og interessante svar (Johannessen et al., 2018, s. 301).

3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

Dei tre kriteria *validitet* (gyldigheit), *reliabilitet* (påliteligheit) og *generaliserbarheit* blir ofte nytta som indikatorar på kvalitet i kvalitativ forskning (Tjora, 2021a, s. 259). Eg vil i det følgjande sjå på desse kvalitetskriteria i denne studien.

I samfunnsforskning handlar *validitet* om i kva grad ei metode er eigna for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handlar om ein logisk samanheng mellom utforming av prosjektet og dei funna ein gjer, at ein finn svar på dei spørsmål ein søker å finne svar på (Stokken et al., 2022, s. 214; Tjora, 2021a, s. 260). I kapittel 3.1 gjorde eg greie for val av kvalitativ metodisk tilnærming. Denne metoden er særleg godt eigna til å få fram informantane sine opplevingar og meiningar (Tjora, 2021a, s. 27), noko som er målet med denne studien.

Eg har i heile prosessen hatt problemstillinga synleg, og det er denne som har vore styrande for koding, kodegrupper, kategoriar, og til slutt for val av tema. Eg gjekk mange rundar fram og tilbake i denne prosessen, der eg stilte meg spørsmåla: Kva informasjon har eg fått om ulike roller avdelingsleiarar meiner dei bør ha når dei skal utvikle *profesjonelle læringsfellesskap*? Har eg fått informasjon som er spesiell for avdelingsleiarar i *yrkesfagleg opplæring* [eller ville eg fått dei same svara om eg intervjuar avdelingsleiarar i studiespesialiserande opplæring]? Gjennom å bruke tankekart og tekstboksar slik Braun og Clarke (2006, s. 90–91) tilrår, med problemstillinga sentralt plassert, vart eg stadig minna på å leite etter så nøyaktig informasjon som råd i datamaterialet med tanke på å finne svar på problemstillinga.

Reliabilitet, eller pålitelegheit, handlar om samanhengar internt i forskingsprosjektet (Tjora, 2021a, s. 263), om forskingsresultatet sin truverdigheit (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) og korleis dette blir gjort synleg i rapporteringa (Tjora, 2021a, s. 263). Eg må overtyde lesar om at det datamaterialet eg sit på, viser eit mønster lesar kan stole på (Stokken et al., 2022, s. 215). Ein måte å oppnå pålitelegheit på er at forskingsprosessen er systematisk, let seg spore og er transparent, slik det går fram av tabell 3.2 (Alvinus et al., 2023, s. 15;30). Målet er at lesaren skal få eit så godt innblikk i forkinga at dei sjølv kan ta stilling til forkinga si kvalitet, hevdar Tjora (2021a, s. 264).

I kapittel 3.2 og 3.3. har eg gjort greie for dei ulike fasane i forskingsprosjektet med tanke på å dokumentere systematikk i arbeidet, så lesaren kan følgje prosessen frå intervjustat til kode, kategori og tema (Alvinus et al., 2023, s. 87). Her blir det også gjort greie for ulike val som er tatt undervegs.

I kapittel 3.2 har eg gjort greie for utval av informantar, og presentert desse med pseudonym for å ivareta anonymiteten. Min relasjon til informantane er ulik. Nokre av informantane har eg samarbeidd med over fleire år, medan andre har eg hatt lite eller ingen samarbeid med. Eg vil ikkje hevde at relasjonen påverka resultatet, men det kan ha ført til nokre ledande spørsmål undervegs. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) hevdar at bruk av ledande spørsmål er velegna i kvalitative forskingsintervju for å sjekke informantane sin reliabilitet og for å verifisere intervjuar sine fortolkingar. Til dømes var det ein av informantane som svarte: «ja, men dette veit du, du kjenner jo meg...». Eg stilte då oppfølgingsspørsmålet: «Ja, kanskje eg veit det, men om dette spørsmålet vart stilt av ein som ikkje kjende deg, kva ville du svart då?»

Ville ein annan forskar kome fram til same resultat, på andre tidspunkt, om dei nytta dei same informantane? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) Svaret i denne studien er både ja og nei. Kunnskap blir produsert sosialt i interaksjon mellom intervjuar og informant, hevdar Kvale og Brinkmann (2015, s. 83). Ein annan intervjuar med ei anna forforståing, ville også mest truleg vinkla oppfølgingsspørsmål annleis og dermed fått andre resultat. Tidsperspektivet er og eit element. Overordna del av læreplanen som det blir vist ein del til i denne forskinga vart innført 01.08.2020. Dette var under korona og mange skular kom seint i gang med implementeringa. Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap tek tid, og etter kvart som tida går vil dette kunne medverke til andre resultat enn det som kjem fram av denne studien.

Generaliserbarheit er knytt til forskinga sin relevans (Tjora, 2018, s. 79), og spørsmålet ein må stille seg er om den kunnskapen som er produsert i denne studien kan overførast til andre relevante situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Ei innvending mot intervjuforskning er i følge Kvale og Brinkmann (2021, s. 289) at det er for få informantar til at resultata kan generaliserast. Innan samfunnsvitskapen er kunnskapen som blir produsert ofte sosialt og historisk kontekstavhengig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290), og generaliseringa må derfor sjåast opp mot liknande kontekstar og tidsperspektiv.

I kapittel 3.2 vart det gjort greie for konteksten informantane i denne studien inngjekk i, som er avdelingsleiarar i vidaregåande skular med yrkesfagleg opplæring. Formålet med studien er å undersøke avdelingsleiarane sine roller for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Om rollepreferansane *navigatøren*, *sparringpartnaren* og *kontrolløren* kan overførast til andre arbeidsoppgåver avdelingsleiarar har, må det vere opp til lesar å avgjere på bakgrunn av dei

kontekstuelle skildringane. Kvale og Brinkmann (2021, s. 291) kallar dette ei *analytisk generalisering*, der ein analyserer likskapar og skilnader mellom ulike situasjonar.

Ein annan form for generalisering er *konseptuell generalisering* (Tjora, 2021a, s. 271). Dette handlar om i kva grad ein kan nytte tema som er identifisert i analysen i andre samanhengar (Tjora, 2021a, s. 272). Dersom eg hadde intervjuar avdelingsleiarar i vidaregåande studieførebuande opplæring, vil eg då ha enda opp med dei same rollepreferansane? Eg trur noko ville vore likt, men eg trur også noko hadde blitt annleis. Dette både på grunn av dei ulike studieretningane sin eigenart, men også på grunn av mi forforståing og erfaring som er knytt til yrkesfag. Dette påverkar måten eg stiller oppfølgingsspørsmål på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84), som igjen vil påverke resultatet.

Generaliserbarheit er utfordrande i kvalitative studiar, fordi forskaren ikkje kan kjenne til alle dei ulike tilfelle der resultatet kan eller ikkje kan overførast, hevdar Alvinus et al. (2023). Dei hevdar vidare at målet må vere å gjere studiet så transparent at lesaren sjølv kan ta stilling til kva ein kan ta med seg av studiet sitt resultat (Alvinus et al., 2023, s. 29).

3.5 Forskingsetiske vurderingar

I dette kapitlet vil eg gjere greie for dei etiske aspekta ved datainnsamlinga (Stokken et al., 2022, s. 212). Kvale og Brinkmann (2021, s. 95;97) hevdar at etiske spørsmål ikkje er avgrensa til intervjusituasjonen, men at den er integrert i alle fasar av intervjuundersøkinga.

Før intervjuar starta, vart forskingsprosjektet meldt inn og godkjent av kunnskapssektoren sin tenesteleverandør Sikt (vedlegg 1). Alle informantane fekk tilsendt eit informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2), som vart signert før intervjuar starta. Vi gjekk også gjennom informasjonsskrivet og sikra felles forståing før lydopptakar vart sett på i intervjusituasjonen. I kapittel 3.2 kom det fram korleis informantane sin anonymitet vart ivaretatt gjennom transkripsjonsprosessen og oppbevaring av datamateriale.

I kapittel 4 blir det brukt pseudonymar i alle intervjusitat, slik desse vart presentert i tabell 3.1. Det blir ikkje gitt opp nokon personopplysningar, og det kjem heller ikkje fram kva skule den enkelte informant arbeider ved. At ein har tenkt gjennom verdispørsmål og etiske dilemma som kan oppstå i eit intervju på førehand, medverkar til ein tryggare intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98;160). Eit utdrag frå datamaterialet stadfester dette:

Eg tenker litt på det du snakka om i starten, trygge rammer. Det er veldig viktig for meg at det er anonymisert. At eg veit at det ikkje skal kome fram kva for ein skule det er frå. For at du må ha disse rammene for at du skal tørre å reflektere. Så det er veldig viktig. Oppstarten din var bra på den måten. (Kari)

Eg opplevde dette sitatet som ein tilbakemelding på min integritet som forskar, og at informantane opplevde intervjuet som ein trygg arena for utveksling av kunnskap og der deltakarane kunne dele tankar og erfaringar som låg tett opp til eigen livsverd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I kapittel 2 gjorde eg greie for mi teoretiske forforståing. Kvale og Brinkmann (2021, s. 85) hevdar at forskaren er det viktigaste forskingsinstrumentet, og at forskar sin kompetanse og handverksmessige dyktigheit er avgjerande for kvaliteten på kunnskapen som blir produsert. Eg hadde sett meg godt inn i tema på førehand, både via teori og tidlegare forskning på området. I tillegg har eg erfaring som avdelingsleiar i vidaregåande yrkesfagleg opplæring. Mi forforståing og min erfaring tok eg med i utarbeiding av problemstilling og intervjuguide. Forforståinga påverka motivasjonen for val av tema, og påverka i stor grad korleis oppfølgingsspørsmål vart stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Eit sitat frå datamaterialet understrekar dette. Intervjuar har her stilt spørsmål til informanten i slutten av intervjuet om korleis ho hadde opplevd intervjusituasjonen :

Det var veldig kjekt! Veldig kjekt å «drådle» også. At det var litt sånn tilbake. Du er flink til å gjenta det eg har sagt, da, og følgje opp. (Astrid)

4.0 Funn

Resultata frå den tematiske analysen som eg skildra i kapittel 3, førte fram til identifikasjon av tre tema, *navigatøren*, *sparringpartnaren* og *kontrolløren*, og underkategoriar til desse. Desse blir presentert i tabell 4.1. Gjennom empirinær koding, kodegruppering og kategorisering (Braun & Clarke, 2006) enda eg opp med desse tre temaa for det informantane meinte var roller dei burde ha for å utvikle profesjonelle læringsfelleska. Eg vil forklare kvart tema nærmare gjennom sitatutdrag frå intervjua i dei komande avsnitta. Tabell 4.1 viser korleis eg har strukturert kapittelet på bakgrunn av resultata frå den tematiske analysen.

Tabell 4.1: *Oversikt over tema identifisert gjennom tematisk analyse, underkategoriar og kapittelstruktur*

Rolle	Innhald i rolla	Kapittel
Navigatøren	<ul style="list-style-type: none">• Sette mål og vise veg• Lage rammer og bygge relasjonar• Bygge kultur	Kapittel 4.1 4.1.1 4.1.2 4.1.3
Sparringpartnaren	<ul style="list-style-type: none">• Motivere til refleksjon• Legge til rette for møteplassar og fasilitere• Sikre kompetansen	Kapittel 4.2 4.2.1 4.2.2 4.2.3
Kontrolløren	<ul style="list-style-type: none">• Utarbeide system• Organisere rammefaktorar• Prioritere	Kapittel 4.3 4.3.1 4.3.2 4.3.3

4.1 Navigatøren

Å sette mål og vise veg blei av fleire informantar fram som viktige roller i utvikling av profesjonelle læringsfelleskap, i tillegg til å legge til rette for trygge rammer og gode relasjonar og å bygge kultur for samarbeid og deling. *Navigatøren* vart ei høveleg nemning (Braun &

Clarke, 2006) på desse rollepreferansane. Navigatøren skal følgje med på kva posisjon ein oppheld seg i til ei kvar tid, i tillegg til å planlegge turen, gi råd og unngå utrygge situasjonar. Ein navigatør må vere strategisk og framsynt, og samtidig vere tilpassingsdyktig og justere kursen når det trengs.

4.1.1 Setje mål og vise veg

Før ein kan legge ut på reise, må det avklarast kvar ein skal og setjast «kompasskurs». Innanfor skuleverket er det styringsdokumenta med opplæringslova og læreplanverket som gir retning og forankrar mål som vert sett. Alle informantane framheva lærarane sin autonomi, og dei hadde stor tillit når det kom til forvaltning av denne autonomien. Dei meinte lærarane var godt kjende med styringsdokumenta og at dei skulle ha stor fridom innanfor dette handlingsrommet. Det var enkelte som likevel poengterte at det var viktig for avdelingsleiaren å sikre at alle i profesjonsfellesskapet hadde felles forståing for kvar ein skal. «Ola» sa det slik:

Eg føler at dei [lærarane] har kontroll på kva læreplanen seier. Og det er viktig at hovudlinjene er felles. Og så innanfor, når ein er einige om hovudlinjene, så er det ein viss fridom lærarane kan ha for å nå dei forskjellige måla. Men at ein diskuterer og har ei felles forståing for disse hovudlinje, er viktig. (...)

Alle informantane understreka at fridom gjaldt både fag og metodeval. Metodefridom var viktig for «Astrid». Så lenge lærarane held seg innanfor læreplanverket, må det vere stort rom for fridom, sa ho, for «når vi som leiarar ikkje legg for mykje føringar, så oppstår det gjerne gode, kreative prosessar. Når det ikkje er veldig styrt. Vi må styre det litt, men stole på lærarane.»

«Trude» sa om lag det same: «alle treng ikkje å gjere alt likt, men ein må ha same mål i andre enden. Og nokon lunde same vegar dit». Å finne balansen mellom å sikre felles forståing for mål og rammeverk, og samtidig gi rom for kreativitet og variasjon gjekk igjen som ei utfordrande, men viktig rolle. «For lærarane er jo eigentleg tusenkunstnarar», sa «Trine». Kreativiteten og fridom treng ikkje vere eit hinder for samarbeid, for mykje kreativitet finn nettopp stad når lærarar pratar i lag om læreplanmål og undervisning, poengterte ho. Her trakk enkelte informantar fram avdelingsleiaren som rollemodell. «Skal du få til profesjonell utvikling, så må du ligge litt framom», sa «Tone». Avdelingsleiaren bør ligge i front og vise veg, sa «Astrid»:

Eg syns det er viktig å vere litt «framme i skoa» med kunnskap, at eg kan vise dei [lærarane] noko og kan vise retning på noko. Å vere ei slags *ledestjerne*, det syns eg er litt viktig. At eg kan servere litt til dei [lærarane] sånn at dei nappar på. Eg må vere ein motivator for dei, eg må ha litt å «bjuda på» med. (Astrid)

Å vere rollemodell eller ledestjerne, begge delar handla for fleire informantar om å sikre at ein heldt stødig kurs. Men her var eg som intervjuar nysgjerrig, for korleis sikrar ein at alle held seg innanfor den kursen som er sett? Eg stilte nokre oppfølgingsspørsmål, til dømes når det gjaldt å sikre varierte undervisnings- og vurderingsmetodar, noko som er tydeleg presisert i læreplanverket. «Tor» var ein av dei som sette fridom høgt, og han utdjupa svaret sitt: «Men med fridom, så følgjer også ansvar», sa han, og heldt fram:

Fridom ligg der som ein klokskap i systemet. Fridom, innanfor visse rammer, i det ligger rommet for skjønnhet. (...) Det er ikkje fridom for fridom si skuld, men fridom for at du [lærer] skal ha eit handlingsrom for å gjere dei beste vala. (...) Og da er det avgjerande at grunnlaget du har til å gjere det valet er solid.

Korleis ein sikrar dette grunnlaget, gjenspeglar måten skulen blir leia på, sa han vidare:

Det gjelder å formidle ei forventning. Det å formidle denne forventninga om solid, fagleg forankring. Og forventning om at ein held denne ved like og vidareutviklar den, kontinuerleg. Både individuelt og i fellesskap.

Fleire informantar la vekt på at det meir effektivt å leie gjennom tydelege forventningar, enn gjennom detaljstyring og kontroll. «Trine» hadde tydelege forventningar til sine lærarar, og såg ikkje det som noko hinder for å ivareta fridom og kreativitet:

Der er nokre forventningar. Du er tilsett i dette faget, og det kan du. Eg stoler på at du [lærer] gir elevane det dei skal ha ut frå fagplanen. Så må det leggest opp til at den enkelte lærar kan legge sin personlege vri på måten dei gjer det på. (Trine)

Har ein sikra felles forståing for mål og kvar ein skal, og leiar gjennom tydelege forventningar, vil ein mest truleg klare å stå i balansen mellom ansvar og fridom, var det fleire av informantane som sa. Dei understreka at om ein skal utvikle profesjonelle læringsfellesskap må ein forvente at lærarane er trygge på innhaldet i læreplanverket og tek ansvar. Ein må også passe seg så ein ikkje legg så mykje fokus på *ansvar* at lærarane ikkje tør å prøve nye ting, sa «Kari» og «Trine»:

- «Kari»: Eg tenker, at når du vel å utføre ei handling, så har du alltid eit ansvar. Det heng jo i hop, heile tida.
- «Trine»: Ja, gjer du eit val, så tek du eit ansvar for at dette har eg trua på. Og i dette ansvaret, så ligg det også at då må du justere tilbake og gjere noko anna om det ikkje funkar. Då viser du ansvar.
- «Kari»: Og det er viktig at ein tør å prøve. Det må ikkje bli så strupt i det vi held på med at ein ikkje skal vere kreativ og prøve ut nye ting. For *eg syns det er heilt nydeleg når eg ser kva dei [lærarane] finner på av og til.*

«Kari» trakk fram tryggleik som føresetnad for å tørre å prøve. «Du skal ha litt tryggleik i deg sjølv (...) for det er litt blottstillande, det, å seie at slik gjer eg det», sa ho. Alle informantane kom inn på verdien av tryggleik, og at ansvaret for å skape denne tryggleiken låg hos leiarane.

4.1.2 Sette rammer og bygge relasjonar

Trygge rammer og gode relasjonar vart trekt fram av fleire informantar som ein føresetnad for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Tryggleik handla mest om det psykososiale arbeidsmiljøet, men «Kari» trakk også fram den faglege tryggleiken: «Jo meir faglege tryggleik du har, jo lettare er det å dele med andre», hevda ho. «Tone» var ei av dei som var veldig opptatt tryggleik:

Det [tryggleik] er det viktigaste å ha i botnen. Trygge, gode tilsette. Har du ein trygg, tillitsbasert leiar-tilsett-relasjon, så sikrar du mykje i forhold til å få utvikling. Dette jobbar eg med dagleg, eigentleg, heile tida. Det å skape humor på jobben og skape tryggleik er viktig. Elles får vi ikkje utvikling.

«Tone» hadde ikkje yrkesfagleg kompetanse innanfor fagområdet til eine avdelinga ho var avdelingsleiar for, men ho opplevde ikkje dette som noko problem:

Eg har alltid vore open og sagt at faget, det kan ikkje eg. Men eg skal lage rammene for dokke. Eg skal snakke dykkar si sak. Dette skaper tryggleik. (...) Og eg får tilbakemelding på at dei er trygge. Og eg bruker mykje humor på jobben. Det blir lettare å ta opp vanskelege ting når du har det i botnen. (...) *Så tryggleik, tryggleik og latter, da trur eg du kjem langt, og da kan du få til ganske mykje!*

«Ola» fortalde at han hadde ei «lett og ledig» haldning på tilnærminga til medarbeidarane sine, og han tok ikkje seg sjølv så høgtideleg. «Eg har ei laus og humoristisk leiing», sa han. «Det er godt brukande i mange situasjonar, men i andre situasjonar burde ein hatt ei anna tilnærming», sa han vidare, og trakk fram at det var viktig å kjenne dei ein skal leie:

Det er viktig i ein sånn jobb som dette at ein kjenner lærarane sine. Om ikkje «under huden», så i alle fall «på huden». At ein veit kva dei står for. Og så legg ein opp måten ein jobbar på ut frå det.

Eg stilte nokre oppfølgingsspørsmål når nokre av informantane snakka om det å skape trygge rammer. Det var ingen tvil om at dette var viktig for dei, og eg var nysgjerrig på *korleis* dei gjorde det. Det å vere *tilgjengeleg* vart trekt fram av fleire, «Kari» sa det slik:

Eg tenker at mi rolle er å ha ei opa dør. Eg bruker å seie at på mitt kontor er det lov å både banne og be. For av og til så må dei som kjem inn berre få lov til å få ut frustrasjonen. Og det tenker eg at det toler eg å høyre. (...) Visst ein kjem dit som leiar at lærarane tør å kome inn, så tenker eg at det er kjempebra.

Kollega «Trine» skaut inn:

Ja, alle har behov for ei bossbøtte. Så eg må vere tydlige på at «*dette er bossbøtteprat*». Så får dei på ein måte tømt seg, og så kan dei nullstille seg å gå vidare og vere kreative igjen. Og lærarane veit at det som blir sagt i bossbøtte-praten, det blir ikkje brukt mot dei.

«Tone» fortalde at ho sat med opa dør og var tilgjengeleg for medarbeidarane sine. Det å by på seg sjølv og sitte som leiar midt i blant dei [lærarane], trakk ho fram som suksesskriterium for å skape trygge rammer. «Eg trur du vinn veldig på å vere ein del av fellesskapet», sa ho. «Tone» fortalde vidare at ho gjekk ei runde rundt på avdelingane kvar dag, og hadde faste dagar der ho var på dei ulike avdelingane om morgonen. Relasjonsbygging er vel så viktig i dei uformelle samtalanene, påpeika ho.

Relasjonsbygging var det fleire som trakk fram. «Trude» sitt intervju var nesten ferdig, då ho kom med utsegna: «Relasjonar er kjempeviktige!» Og ho heldt fram:

Relasjonsbygging både internt i profesjonsfellesskapet, men også mellom leiaren og medarbeidarane. Skal vi få ei avdeling med trygge medarbeidarar, må vi jobbe med relasjon og kultur. Ein kultur der vi er trygge på kvarandre er ein forutsetning for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap der vi kan dele med kvarandre og samarbeide.

4.1.3 Å bygge kultur

Kultur handlar om dei verdiar, normer og oppfatningar av røyndomen som rår innanfor ei gitt gruppe (Bang, 2011, s. 21). Å jobbe for ein kultur med deling og samarbeid, var noko alle informantane trakk fram som ei viktig rolle for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. «Trude» hadde tatt tak i kulturen på den eine avdelinga ho var avdelingsleiar for. Ho hadde eit ønske om at alle som jobba der skulle bli betre på å spele kvarandre gode:

Eg må rett og slett jobbe med litt ukultur på avdelinga. Eg ser at den enkelte lærar har kjempe mykje bra for seg, og så kjenner eg berre på at *vi må dele det*. Vi må liksom få litt inspirasjon av kvarandre. (...) Det er ei haldningsendring som må til hos enkelte, vi må bli vant med å dele og diskutere i større grad. Så det brukar eg mykje tid på. Få ein delingskultur.

Eg stilte oppfølgingsspørsmålet: «I ein optimal situasjon, når dette fungerer, kva gjer de då?» Svaret kom spontant: «*Vi samarbeider!*» Målet til «Trude» var betre leveranse på det som skjer i klasserommet, og eit betre miljø. «Meir fellesskap, oss. Vi framsnakkar kvarandre, positiv gangprat», sa ho. Å tak i alt det positive og gode arbeidet som vert gjort av den enkelte på avdelinga, er eit godt utgangspunkt for kulturbygging, reflekterte ho vidare. Fleire informantar trakk fram om lag det same. Dei fortalde om mange dyktige lærarar som kvar for seg gjorde ein veldig god jobb. Utfordringa låg i å få dei [lærarane] til å dele alt dette gode og lære av kvarandre. «Petter» var ein av dei som kom inn på dette, og han brukte lagidrett som metafor:

Visst du har drive med lagidrett, så veit du det at individualistar er kjekt å ha. Men du er nøydtt å få dei til å vere på lag på eit eller anna vis. Gevinsten då er at du blir mykje betre. Så til betre profesjonsfellesskap vi klarer å ha, til betre trur eg produktet vårt blir som skule.

Fleire understreka at avdelinga/ne deira var komne langt når det gjaldt å få til kultur for deling og samarbeid allereie, i forhold til korleis det tradisjonelt hadde vore. «Tone» omtalte seg sjølv

som heldig, på hennar avdeling har dei hadde dei fått til å skape ein kultur der det var trygt å vere og trygt å dele: «Eg er jo verkeleg heldig som får leie eit stort profesjonsfellesskap! Vi er fleire som kan dra lasset. Det er spennande å høyre når dei deler nye ting!». Også «Petter» og «Tor» var leiarar på avdelingar der dei hadde kome langt i å utvikle ein kultur for deling, og der lærarane no i mykje større grad var bevisste på fellesskapet og at ein ikkje sto aleine:

Før var det mykje meir «einsame ryttrarar» som for rundt og gjorde sitt. Så lenge eg har arbeidd her, har eg vore inne i det eg opplever som eit profesjonsfellesskap som har løyst oppdraget i lag. (Petter)

Kjernen i min jobb er å jobbe i lag med lærarane for å finne desse tinga vi ikkje står aleine om. Før var det meir slik at eit typisk samarbeid handla om det faglege fellesskapet. Så gjekk ein kvar til sitt for å finne ut korleis ein skulle jobbe med det i lag med elevane. Her har det skjedd ei endring. (Tor)

Det var ulikt kor langt dei var komne, men at avdelingsleiar hadde ei viktig rolle i å få etablert ein kultur for deling og samarbeid, vart understreka av alle informantane. For alle ønska seg ei verd der det rådde ein «vi»-kultur, som «Trine» sitt hjartesukk viser eit døme på:

Det skal jo på ein måte ikkje vere ei konkurranse innan fagprofesjonen, men vi må prøve å legge til rette slik at dei [lærarne] ser kva det er ein kan tilføre. Korleis skal vi få det dette best mogleg i forhold til sluttsammen som vi vil ha? Dei [lærarane] må stole på kvarandre, alle har sin styrke i det pedagogiske arbeidet, ikkje sant, og så at ein lærar av kvarandre og greie å få fram at det ikkje handlar om at vi skal finne nokon som er kjempegode og at du gjer feil, ikkje sant, Men at alle gjer det litt på forskjellige måtar.

Å ha ein delingskultur betyr ikkje at alle skal gjere likt, presiserte fleire av informantane. «For all del, sit no ikkje der og gjer alle saman det same», sa «Kari». Ho presiserte at det må vere ein plass der ein kan dele innhald i læringsaktivitetar, metodar og reflektere over utfordringar ein står i, «men»: Ein trygg og god samarbeidskultur er viktig, men kan også bli eit hinder for utvikling, påpeika «Kari», «av og til så kan det bli litt for behageleg, ikkje sant», sa ho. Det er viktig å utfordre kvarandre, og dette ansvaret må avdelingsleiar ta, sa ho.

4.2 Sparringpartnaren

Sparringpartnaren vart nemninga (Braun & Clarke, 2006) for rollepreferansar knytt til å vere tilgjengeleg for dialog og refleksjon, som viser initiativ, motiverer og gir rettleiing. Samtidig

utfordra sparringpartnaren gjennom å vere nysgjerrig og vise interesse, og medverka på denne måten til å sikre kompetansen og profesjonell utvikling.

4.2.1 Motivere til refleksjon

Nokre av informantane var avdelingsleiarar på avdelingar der dei ikkje hadde fagkompetanse innan programområdet. Desse trakk fram at det som var viktig var å vise interesse og følgje med. Ei av informantane var «Tone», som sa at ho meinte det var viktigare for ein leiar å vise interesse i faget, enn å kunne faget. «Så lenge eg viser interesse i faget deira [lærarane], så blir eg verdsett som leiar», var hennar erfaring. «Tor» hadde same erfaringa, og han fortalde at overfor dei lærarane som har anna fagbakgrunn enn han sjølv, var det ekstra viktig å vere nysgjerrig og vise interesse. I fag der han sjølv hadde undervisningskompetanse, fortalde han at han ofte brukte egne erfaringar frå undervisninga inn i profesjonsfellesskapet:

Då kan eg inspirere og gi dei andre lærarane ting å tenke på fordi eg tørr å prøve nye ting. Det må eg. Og det har kanskje ekstra stor kraft når det er eg [avdelingsleiar] som gjer det som lærar. (Tor)

«Tone» hadde erfaring med skulevandring, og trakk fram dette som ein effektiv metode for å vise interesse, motivasjon og gi rettleiing:

Kvar gong eg gjer det [skulevandring] så blir eg blir så stolt. Kor flinke dei er! Det er utruleg mykje bra som skjer i klasserommet. Så spør eg om eg kan få lov å dele dette med dei andre [lærarane på avdelinga]. Det er så mange bra ting som kan brukast i alle fag. (...) Og når eg delte frå ein lærar som sa ja, ja då vart han [læraren] veldig stolt. Og så høyrer eg dei snakka om det matpausen, liksom.

«Tone» fortalde at det å gå skulevandring var både lærerikt og kjekt, og ho sa ho ønska å gå rundt enda meir. Det optimale ville vore om også lærarane gjekk inn til kvarandre og dreiv kollegarettleiing, sa ho. «Tenk kor mykje dei hadde lært av kvarandre!» At avdelingsleiarane gjekk skulevandring var ein start, sa ho, og ein måte å modellere for lærarar med tanke på å få dei med etter kvart. Nettopp det å dra i gang ulike tiltak, trakk «Trude» fram som ei viktig rolle. Ho hadde tru på å utfordre lærarane til å dele meir og lære av kvarandre: «Målet er jo at dei [lærarane] skal forstå gevinstane av det, ikkje at dei berre gjer det fordi eg har lyst til at dei skal gjere det. For då bommar eg jo». Dette var ein balansegang, sa ho, å modellere, utfordre og

ønske at ting skal skje, og få til at ønske kom «nedanfrå». «Petter» kom også inn på dette, og sa: «Dersom ting berre blir trett nedover haudet på mine lærarar, då blir det opprør! Det må vere noko dei eig sjølv.» Ein måte å unngå ei «ovanfrå-og-ned» oppleving, kan vere å utfordre gjennom å stille spørsmål til refleksjon, sa «Trine». Eg kan til dømes spørje: «Er dette er den klokaste måten å gjere det på?» sa ho.

Samtidig med at lærarane ikkje ønsker å få noko trett nedover, har «Kari» opplevd å få spørsmål om kva *leiinga* vil at lærarane skal gjere. «Då svarer eg at det er de [lærarar] som kan faget. Kva ønsker de? Så kan eg reflektere i lag med dei», sa ho. Dette var noko ho ønska at dei gjorde i mykje større grad, og at ho fekk tryggleiken på plass slik at det var rom for å vere både einige og ueinige.

«Kari» og «Trine» reflekterte over at det også må vere rom for å seie i frå meir direkte. Alle er avhengige av å få tilbakemelding for å kunne endre seg, sa dei:

«Kari»: Av og til må ein kunne seie i frå! På yrkesfag ønsker vi å få faga praktisk retta, så når eg opplevde at eine faget vart for teoritungt, måtte eg seie i frå. «No er det stopp. Slik får dokke [lærarar] ikkje lov å gjere det lenger». Då blanda eg meg! Det er kanskje den gangen, av alle åra eg har vore leiar, at eg har vore så tydeleg. Ikkje så mykje for innhaldet, men for metoden.

«Trine»: Ja, det må vere ein viss fridom, men samtidig tenker eg at det du gjorde der, var rett. Det er viktig med tilbakemeldingar, og at ein kan justere seg etter tilbakemeldingane. Får eg ikkje tilbakemeldingar, kan eg ikkje forandre meg. Da handlar eg i god tru vidare. Slik er det med lærarane også.

Er tryggleiken der, er mykje gjort, sa «Trine». Så gjeld det å finne balansen mellom å vise interesse, vere nysgjerrig, ta initiativ og samtidig vise handlekraft, poengterte ho.

4.2.2 Legge til rette for møteplassar og fasilitere

I følge fleire av informantane var det å legge til rette for møteplassar, både formelle og uformelle, heilt sentralt for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. «Ola» fortalde at han prøvde å utfordre, motivere og inspirere medarbeidarar både ein-til-ein og i fellesskap. På skulen hans hadde dei fellesmøte for heile personalet, i tillegg til avdelingsmøter. Han slo eit slag for avdelingsmøta:

Eg har trua på at vi tek opp saker avdelingsvis. Eg trur det er lett å gøyme seg på fellesmøte. Ein bør ta seg tid på dei forskjellige avdelingane, for etter kvart så lærar ein seg personane å kjenne og veit kva ein skal legge trykk på. (...) Kanskje ein kan ta noko felles, så litt avdelingsvis, og der må leiaren ha ein aktiv del. Og sjå kvar ein treng å sette trykket.

Det kom fram at det er ulikt på dei ulike skulane korleis møtetid og samarbeid er organisert. På skulen til «Kari» hadde dei gått bort frå lange møter, og hadde fagmøte med små drypp innimellom. Ideelt sett såg ho for seg klasselærarmøte eller fagmøte som gode møter for deling:

Disse klasselærarmøta, eller «laget rundt» klassa. Det å kunne tørre å diskutere disse tinga her: Kva gjer du? Kvifor er det slik at i dine timar er det faktisk så pass ro at vi kan undervise, mens i mine timar er det ikkje det. Kva er det du gjer? (...) Det er litt blottstillande, ikkje sant, å tørre å stille disse spørsmåla. Men det er utroleg lærerikt visst ein tørr det. (Kari)

I tillegg til ulik organisering av møtetid skulane i mellom, var det også skilnad på strukturerte og ustrukturerte møteplassar. «Tor» såg for seg at mykje bra kunne skje utan for mykjer styring:

Eg trur at det er veldig mykje som skjer, heldigvis, på det uformelle. (...) Så det er heile tida dette her å prøve og, alstå, klare å ha eit fokus som samordnar litt utan å bli for styrande, da. Sånn at du *ikkje kveler gode initiativ*.

Kor mykje avdelingsleiaren skulle samordne eller styre, var eit dilemma fleire informantar var opptatt av. Dei uformelle møteplassane, der avdelingsleiaren ikkje har kalla inn eller har ei aktiv rolle, vart trekt fram som viktige. På «Petter» si avdeling sat veldig mange lærarar i lag på eit lite kontorareal. Her var det mykje uformelle diskusjonar og samtalar mellom kollegaer, som ofte handla om den oppdragande biten, fortalde han.

Og så har vi dei formelle samlingspunkta, der vi møtest med rein møtestruktur og med saksagenda og alt det. Men då er det ofte at det blir mindre rom for at folk tørr å utlevere seg og sei kva dei meiner og så vidare, i ein sånn struktur, da. Så eg er veldig glad i når du får til desse her arenaene, der folk kan tørre å snakke litt fritt om kva dei syns og meiner. Det som er litt skummelt med det er jo at då er det jo litt utanfor leiar sin kontroll. Så då er eg i alle fall avhengig av å vere tett på (...) For visst eit profesjonsfellesskap blir eit slags maskineri som berre er plansyrt, då mister du det uformelle. Eg trur at vi må ha ein god miks. (Petter)

Eg stilte «Petter» eit oppfølgingsspørsmål om kva han tenkte skulle til for at fleire skulle tore å sei kva dei meinte og ta ordet også i formelle fora, og då delte han nokre erfaringar og tankar:

Eg har prøvd å ha ulike tilnærmingar i høve møteleiing eller å leie prosessar i avdelinga. Ikkje berre ha ein sånn ordinær møteleiing med å stå framme, så sit alle lærarane i «buss» og svarer. Eg har prøvd litt meir sånn «prosessleiing». Og det har eg faktisk fått veldig god tilbakemelding på. Eg ser at når eg gjer det slik, så kjem det veldig mykje fleire idear og stemmer på bana. (...) Så det gjeld å finne dei rette arbeidsmetodane. (Petter)

I ei ideell verd ville «Petter» lagt opp til fleire møteplassar med prosessleiing, men slike møter tek tid, poengterte han.

At det skjer mykje verdifullt på arbeidsromma, var også «Astrid» oppmerksam på. Som avdelingsleiar er eg veldig opptatt av å ikkje legge ein «dempar» på dette, sa ho:

Det er gjerne når ein sit og drådler på arbeidsrommet at kreativiteten blomstrar og ein kjem på nye ting i lag. Då kjem dei gode ideane og samarbeidsvilja, eller kva eg skal sei. Motivasjonen og drivkrafta bak samarbeid og utviklingsprosjekt, det skjer ofte på «bakrommet».

«Astrid» hadde dårlege erfaringar med at ho som leiar skulle gå inn og ta styring med tidsfrist og klare målsetjingar. «Eg trur vi må prøve noko anna, vere nysgjerrige, motivere og bidra til at ting blir mogleg gjennom tilrettelegging og fasitliting», sa ho, og heldt fram:

Dei beste tinga eg har sett opp igjennom, det har oppstått med litt fasilitering. (...) Når vi som leiarar ikkje legg for mange føringar, oppstår det gjerne gode, kreative prosessar. Vi må tilrettelegge slik at det er rom i timeplanen for dette, at det er tid til å møtes og så styre det litt. (...) Skal du vere kreativ og komme på gode læringsmetodar og løysingar for å lære, så må det vere fridom. Det må fasilitrast, rett og slett.

Det å fasilitere for læring og utvikling vart tatt opp av fleire informantar. Å utnytte den møtetida ein har, både den formelle og den uformelle, vart understreka, og då vart det å legge til rette for og sørgje for framdrift i prosessar viktig. Tilrettelegging handlar om å finne tid til at lærarane kan samarbeide, fasilitering handlar om å få i gang samarbeid og refleksjon, og sikre gode medverknadsprosessar. «Trude» sa det slik:

Mi rolle må vere å legge til rette og oppmuntre til fagleg utvikling. Eg må sørge for at det er tid for samarbeid, at dei som for eksempel jobbar på vg1 får samarbeidstid. (...) Eg opplever at det er nødvendig å få i gang samarbeidet, men målet må vere at lærarane skal ha eigarforholdet.

For å få til dette eigarforholdet, må ein ha gode prosessar der flest mogleg deltek i samtalar og refleksjon, heldt «Trude» fram. Gruppesamansetjing vart også trekt fram som ein viktig del av fasiliteringa i denne samanhengen. For som både «Ola» og «Petter» har vore inne på, var det viktig å få alle stemmene fram når ein møtast. «Kari» hadde blitt meir bevisst på korleis ho sat i hop grupper når det var samarbeid, sa ho, og hadde gode erfaringar:

Alt etter kva tema det blir jobba med, så ville eg tenkt gjennom gruppesamansetjinga. (...) I eit kollegium er der alltid nokon som sei myke og nokon som sei lite. Så av og til kan ein vere litt bevisst på å samle dei som sei mykje i lag, og samle dei andre slik at dei er nøydde til å sei noko.

Alle informantane påpeika det å legge til rette for møteplassar som ein av dei viktigaste føresetnadane for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. På slutten av intervjuet spurde eg alle kva råd dei ville gitt andre avdelingsleiarar som skal utvikle profesjonelle læringsfellesskap. «Petter» sitt råd kom spontant: «Skap møteplassar, rett og slett! Både formelle og uformelle».

4.2.3 Sikre kompetansen

Når eg i innleiinga i intervjuet stilte spørsmål om kva som gjer eit profesjonelt læringsfellesskap *profesjonelt*, var det å ha *fagkompetanse* noko alle informantane trakk fram. I tillegg var det viktig å passe på at lærarane heldt seg oppdatert innanfor denne fagkompetansen. «Spesielt innanfor den yrkesfagleg opplæringa er det viktig å halde seg ajour på faga som ligg til grunn», s «Tor». Dette var det fleire som var opptatt av. «Tone» og «Trude» framheva dette ei viktig leiarrolle:

Det er jo heile tida viktig for ein leiar å vere sikker på at dei [lærarane] følgjer opp faget sitt, at dei kan faget sitt i «botnen». Og korleis eg som leiar kan sikre at dei følgjer opp i høve hospitering og trygge at dei får utvikling i fagområdet sitt. (...) Du må vere sikker på at yrkesfaglærarane følgjer med i det som skjer ute i bedriftene. (...) Det burde ikkje berre vore eit ønske om hospitering, men ei plikt.. For å sikre fag. (Tone)

Optimalt ligg det å halde seg fagleg oppdatert i ryggmargen til den enkelte. Og det er mange måtar å drive med fagleg utvikling på. Det at nokon tek utdanning utanfor organisasjonen, men også gjennom internt samarbeid, det å jobbe med noko i fellesskap. Å dele kompetansen ein har. Mi rolle er å sjå behov for fagleg kompetanse eller fagleg utvikling, og i lag med medarbeidarane finne ut korleis vi skal legge til rette for å auke den interne kompetansen. (Trude)

Ein av grunnane til at dette vart heldt fram som viktig, er at utviklinga skjer fort innanfor yrkesfaga, sa «Astrid». Skal ein henge med, må ein halde seg oppdatert, sa ho. «Astrid» trakk spesielt fram utviklinga på helse- og oppvekstfag:

På helse- og oppvekstfag, så skjer det ei rivande utvikling med helseteknologi. Vi skal fylle sko som ikkje er mogleg å fylle – å levere fort nok og kvalitetsmessig godt nok til samfunnet. Vi må lære elevane ein grunnkompetanse, og samtidig lære dei og stå i utvikling og endring. Ein lærar må vere ein *pedagogisk entreprenør*.

Å vere ein pedagogisk entreprenør er ei stor og krevjande oppgåve, så her må avdelingsleiaren vere på i lag med faglærarane, presiserte ho.

Korleis ein gjekk fram for å sikre denne kompetansen, var eit oppfølgingsspørsmål eg stilte til fleire. Hospitering ute i bedrifter blei trekt fram av mellom anna «Tone». Ho skulle ønske at lærarane på hennar avdelingar var meir ute i bedrifter på hospitering:

Lærarane oppdaterer seg når elevane er i praksis og dei er på praksisbesøk. Men egentleg burde det vore meir hospitering. I ei ideell verd burde det ikkje berre vere eit ønske om hospitering, men det skulle vore hospitering til dømes kvart 3.år eller noko slikt. For å sikre fag. (...) Eg seier ja til alt, så lenge dei [lærarane] vil ha hospitering.

I tillegg til hospitering er ein god måte å sikre kompetanse innan yrkesfagleg opplæring å få inn nyttilsette med «fersk» og oppdatert kompetanse knytt til det som skjer ute i bedriftene, sa «Petter», som var spesielt opptatt av dette:

Det er viktig å heie fram dei som kjem med nye idear. Eg prøver bevisst å løfte det fram og vise at det faktisk går an å gjere ting på andre måtar. Særleg prøver eg å løfte fram yngre lærarar som kjem inn. (...) For det er veldig lett for at dei blir «knebla» av meir erfarne lærarar.

Her snakka «Petter» ut i frå egne erfaringar då han sjølv kom inn i skulen som lærar, rett frå industrien. Han hadde mange tankar om korleis han kunne gjere ting, men ein eldre, erfaren kollega fekk alltid siste ordet med å seie: «ja, men det er berre det at...». Så å heie fram folk som har lyst og som vil, og la dei få blomstre, var viktig for «Petter». «*Hei fram nye stemmer!*» var «Petter» sitt klare råd.

Lærarar som viser initiativ og vil prøve noko nytt, må også heiast fram, sa «Tor». Han trakk fram ein lærar som underviste i matematikk på elektrofag. I fagfornyinga LK20, er både matematikk og naturfag blitt meir yrkesretta, noko som gjer at ein må endre måten å undervise i faga på, forklarte han:

Ein av mattelærarane her seier at ho vil skrive ein eigen lærebok i matematikk på elektro. For ho er ikkje fornøgd med den som er. Ho ser at ho må jobbe tettare på dei to elektrolærarane som har vg1 klassa. For at der er så mange kryssingspunkt, da. Og det viser jo at den forståinga, sant, for relevansen til elevane, er der.

«Tor» understreka at relevans og elevfokus var viktig, og det var fleire informantar som snakka om oppdatering også på andre område enn fag. Det doble samfunnsmandatet som ligg i opplæringslova gjer at ein må ha meir enn berre fagkompetanse, noko «Kari» og «Ola» var tydleg på:

Det er ikkje nok å ha fagkunnskapen. Du må også ha ein del personlege eigenskapar. Du kan vere kjempegod teoretisk, men du må ha dei personlege eigenskapane som gjer at du klarer å formidle det, og at du klarer å danne ein relasjon. (Kari)

Når ein har tatt den praktisk pedagogiske utdanninga som yrkeslærar (...) Så skal ein vite at det ikkje er berre fagperson i det faget ein underviser i, som er viktig. Her er det personbehandlingane også da, som er viktige. (Ola)

«Trude» var også opptatt av at ho måtte hjelpe lærarane å sjå si profesjonelle rolle i saker som gjaldt den «oppdragande» delen. «Vi må stikke hol på dei putene», sa ho, og la til at jobben til lærarane er å gjere elevane klare til vegen vidare inn i yrkeslivet. Det er ein positiv eigenskap at lærarane bryr seg, men ein kan ikkje tilrettelegge alt: «Kunsten er å sette ein strek», sa ho, «og så må vi jobbe i fellesskapet for å finne ut kvar grensene går for tilrettelegging».

4.3 Kontrolløren

Kontrolløren vart nemninga (Braun & Clarke, 2006) for rollepreferansar som å utarbeide system, organisere rammefaktorarar og ivareta administrative oppgåver, rutinar og dagleg drift. «*Det må vere passeleg mykje leiing og styring*», sa «Tor». Kontrolløren skal sikre kvaliteten og oppretthalde orden og sikkerheit, og er nøyaktig, påliteleg, arbeider systematisk og strukturert og er ein effektiv problemløysar.

4.3.1 Utarbeide system

Det å ha gode system for kompetanse og utviklingsbehov, var eit ønske fleire av informantane kom inn på. Nokre informantar fortalde at skulen dei jobba på hadde ein kompetanseutviklingsplan, hos andre var det litt meir tilfeldig. Tone» var veldig opptatt av gode relasjonar og humor på jobb, og det å skape trygge rammer. Men ho sa også:

Det er ikkje berre for ein leiar å gå rundt og flire. Dei [lærarane] må vere trygge på at eg har gjort jobben min. At timeplanen er i orden, at der er vikarar og at eg har bestilt inn det dei varene eg skal. For da bruker ikkje dei [lærarane] energi på det der systemet rundt (...) dei har tryggheta til å bruke tida til profesjonsutvikling.

På «Tone» sin skule hadde dei jobba mykje dei siste åra med å sette ting i system, og ho opplevde at det bidrog til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Spesielt nemnde ho at dei hadde fått betre system på organisering av, innhaldet i og gjennomføring av møte og på å gå skulevandring:

Vi har møte i fagseksjonar kvar veke, der vi avdelingsleiarar følgjer opp våre. Og så har vi mandagsmøte. Vi har møte kvar måndag, to timar, for heile kollegiet. Desse møta er blitt sett meir i system, så det er blitt meir profesjonelt. I tillegg har vi skulevandring. Alle avdelingsleiarane går skulevandring. Og vi er ei veldig god mellomleiargruppe som deler mykje. (Tone)

At dette var sett i system og vart gjort likt på alle avdelingar, var positivt, sa ho. Det å ha system på skulevandring hevda «Tone» at skapte ein systematikk som ga rammer og føresetnader for å ta opp vanskelege spørsmål og bringe inn nye perspektiv i refleksjonane. Men det var likevel rom for forbetring, heldt ho fram. For sjølv om systema ligg godt til rette for at ein skal få

profesjonsutvikling, så er ikkje systema nok, påpeika ho. Og det var ei utfordring ho kjente på som avdelingsleiar: lærarane må også ha eit *ønske* om å endre seg:

Det ligg utruleg mykje bra på udir og alt vi kan bruke. Vi på skulen har blitt veldig flinke til å sette det i system. Men *ønske* om utvikling er ein annan ting. Korleis skal du sikre den endringa? Ein ting er at vi har det i system, vi gjer det, men faktisk få endringa til slutt... Ein lærar *må* liksom ikkje endre seg. Som sjukepleiar, for eksempel, så må du gjere det. Skal du henge opp eit drypp, så *må* du kunne det. Som lærar er du veldig kunnskapsrik. Du har din eigen kunnskap som du har lært over lang tid. Du kan halde på veldig lenge. Du er aleine inne i klasserommet. Du kan fortsette å drive likeeins... Du må eigentleg ikkje... Same kor mange gode system vi har, så *må* du ikkje gjere ei endring.

Det er fleire enn «Tone» som trakk fram denne utfordringa. Å ha systema på plass var til hjelp, sa fleire, men det var ingen garanti. Ønske må kome nedanfrå, og det må vere ein kultur for å dele, reflektere og øve om skal det skje læring og endring, var utsegn som gjekk igjen.

«Astrid» jobba på ein stor skule. Når ho kom inn på det å jobbe med system, såg ho på skulestorleik som både ein styrke og ei svakheit. Spesielt i høve den praktiske organiseringa, meinte ho at størrelsen var ei svakheit. For det ideelle ville ha vore å plassere fellesfaglærarar i lag med yrkesfaglærarane, sa ho. Slik det var no, var avstanden mellom avdelingane for stor. Når fellesfaglærarane var ferdige med undervisninga si, går dei tilbake til si avdeling.

Vi må tilrettelegge timeplanen, da. (...) Eg ønsker meg meir stabilitet rundt fellesfaglærarane, slik at dei samarbeida som er påbegynt, kan fortsette å bli utvikla. Tverrfaglege prosjekt, yrkesretting. (...) *Stabilitet* er nøkkelordet.

Timeplanlegging, som «Astrid» nemnde her, var noko alle informantane var opptatt av. Skulane har ein skuleadministrativ plattform, Visma In School (VIS), der timeplanlegginga skjer. Å få utarbeidd gode system på å legge timeplan, slik at omsyn til samarbeid både internt og på tvers av fag blir ivaretatt, kan opplevast som utfordrande, påpeikte fleire av informantane.

Mange lærarar opplever nok at det at vi har eit dataprogram som skal styre, gjer at dei [lærarane] har mista ein del av fridom si. (...) I ei ideell verd hadde vi ikkje trengt å forhalda oss til økonomi og VIS [Visma in School]. (Trine)

Samtidig meinte «Trine» at opplevinga av å miste fridomen sin ikkje var reell. Utfordringa er at programmet krev planlegging fram i tid, og det er dette vi må få sett i system og jobbe meir med i profesjonsfellesskapet vårt, sa ho.

Det var også ein annan faktor som gjekk igjen hos alle informantane – tid. «Vi må organisere timeplanen slik at det blir tid til samarbeid», sa «Ola». «Det optimale ville vore at lærarane er her 37,5 timar. Og at vi har nok utstyr», la han til.

4.3.2 Organisere rammefaktorar

Sjølv om intervjuguiden var lagt opp til at vi skulle halde oss i ei ideell verd, var det lett å falle tilbake til kvardagen, spesielt når vi kom inn på rammefaktorane tid, økonomi og utstyr. «Kari» sa: «*Tid er ei utfordring i verkelegheita*». Det same sa «Ola»: «Det er vanskeleg å få tid til å utvikle dette her [profesjonsfellesskapet] i verkelegheita. *Tid er ein veldig øydeleggende faktor, den strekker aldri til*».

«Astrid» skulle ønske seg både meir tid og meir utstyr. «Vi treng tid til å skape gode yrkesutøvarar, og få investert i det utstyret som trengs». Eg stilte eit oppfølgingsspørsmål, om ho såg på tid som den største utfordringa i høve profesjonssamarbeid:

Det er jo pengar også. Alt er ikkje mogleg å gjennomføre gratis. Og så er det jo tid i VIS [Visma In School] også, ikkje sant, at ein setter av tid til samarbeid i timeplanen. Det kostar tid og ressursar visst vi skal få ein aktivitet til å skje.

Også «Trude» sakna meir tid:

Det er jo tid som eg merkar er ei mangelvare. Eg har hatt hovudbry med å finne samlingstid. Vi har hatt ein halvtime i veka til avdelingsmøte siste året. Det innbyr ikkje til utviklingsarbeid!

«Trude» trakk fram arbeidstidsavtalen til lærarane (SFS2213) og ga uttrykk for at ho ikkje er fan av planfesta arbeidstid. «Eg syns det er noko tull, for å vere heilt ærleg. Det berre vanskeleggjer jobben som skal gjerast. Å forvente at leiinga skal tilrettelegge.... det er vanskeleg», sa ho.

Alle informantane sakna tid til å samle avdelinga. «Tor» hadde avdelingsmøte med sine lærarar ein gang i månaden. «Petter», som ville prøve ut prosessleiing og nye arbeidsmetodar i dei

formelle møta, trakk også inn tid som den største utfordringa. «Problemet er at det er veldig..., det tek mykje tid. Det er litt arbeidsamt, det er ikkje alltid vi rekk det», sa han.

4.3.3 Prioritere

Då eg førebudde intervjuguiden, rekna eg med at tid kom til å bli trekt fram som ei utfordring. Eg ønskte ikkje å legge opp til mange oppfølgingsspørsmål og utdjuping rundt mangel på tid. Eg var meir interessert i å finne ut av kva tankar avdelingsleiarar har om rolla si knytt til det å prioritere den tida ein har. «Vi må prioritere kva vi skal jobbe med. *Visst du prioriterer alt, så prioriterer du ingenting*», sa «Tor», og heldt fram:

Ein må prioritere, og legge til rette for prosessar. Det krev...ja, det er vanskeleg (...) Det kan fort bli sånn «Kenguru-skule» som Tom Tiller snakka om ein gang. At vi hoppar litt her og litt der. Og så er det litt fort at du ikkje karer å ha den, den tråden da, i et som skjer. Det er vanskeleg, men viktig, for å utvikle profesjonsfelleskap, tenker eg. Men viktig for oss leiarar, da.

Vi har tidlegare i kapitelet sett at fleire av informantane var inne på at lærarar ikkje likar å få ting trett nedover. Dette kom også «Trude» inn på når det gjaldt prioritering. Ho sa det slik: «Vi må avgrense oss, for det er så utruleg mykje spennande vi kan ta tak i. Eg tenker at det er viktig å få innspel frå avdelinga om kva vi skal prioritere, og at vi i lag kan lage ein årsplan», sa ho. «Noko som føreset at vi har tid til å gjere dette, da», la ho til.

At der er nok å ta tak i og mange som vil ha agendaen sin inn i skulen, kom «Petter» også inn på:

Vi har skuleeigar som ligg og trykker heile tida, og så kjem Udir og skal trykke ned sine ting. Og plutselig kjem noko som heiter kunstig intelligens (...) Sånn er det heile tida, det er alltid eit eller anna som er «hot og in», da. Så eg trur at jobben for oss som er i leiinga, er at vi er nøydde til å sortere og filtrere, på ein måte.

Nokre av informantane understreka at det er viktig å reflektere over *kva* ein set fokus på og prioritetar. I styringsdokumenta ligg kompetansemål og faglege krav, men her ligg også felles grunnleggjande verdiar og prinsipp. Dette løfta fleire av informantane fram, og dei reflekterte over kva som blir målt i skulen. «Tor» og «Petter» sa det slik:

På skulen er vi opptatt av å måle. Til slutt så skal vi måle. Og vege opp mot, og på ein måte, rangere. Og då ligg faren i at vi luker vekk det som er vanskeleg. (Tor)

Det er skummelt visst vi plutsleg skulle begynne å sjå på skulen som ein fabrikk med kun mål, forbetring og produkt. (...) Viss du kun målstyrer, så mister du jo noko som du ikkje kan måle, da. Og der er det veldig mange gode verdiar som er kjempeviktige. For alle partar i organisasjonen. (...) At folk har det bra, rett og slett. (Petter)

Skulen sitt doble samfunnsmandat har blitt nemnt tidlegare i kapitelet, og det er viktig å halde fokus på verdiar og normer når ein prioriterer fokusområde, som «Tor» og «Petter» var inne på. Fleire av dei andre informantane er også opptatt av dette, og nokre hevda at den oppdragande delen ofte var den som tok mest plass. «Danningsbiten kan ta litt for stort fokus, kontra det med utdanning», sa «Trine». Det var fleire som påpeika at på yrkesfag så er ein opptatt av gjennomføring, og at danning her blir kopla opp mot yrkeslivet. «Vi jobbar veldig bevisst med at dei [elevane] skal bli arbeidstakarar», sa «Tone». Så vi er nøydde til å prioritere å jobbe med forhold som ikkje direkte blir målt med karaktersnitt og gjennomføringstal, sa ho.

I jobben med å prioritere og utvikle profesjonelle læringsfellesskap, trakk fleire av informantane fram eit ønske om og behov for eit profesjonelt læringsfellesskap også i leiargruppene. «Tone» fortalde tidlegare om ei veldig god mellomleiargruppe på hennar skule.

Vi er ulike, og vi deler veldig mykje. Det er eit profesjonsfellesskap for å sikre at når vi kjem opp i vanskelege saker, så sit vi ilag og, ja, snakkar saman. (...) Vi er veldig avhengige av at vi saman fungerer godt med mange saker, så vi slepp å stå aleine. Så det er veldig viktig. (Tone)

Også «Tor» understreka verdien av leiargruppa:

Vi må jobbe med at ting heng i hop. At det er samanheng mellom det vi jobbar med på avdelingsnivå og det som på ein måte er felles for heile skulen, da. (...) Den koordineringa treng at vi er samkøyrte, altså, det å jobbe som eit godt leiarteam, det er kjempeviktig. (Tor)

«Trude» trakk fram nettverk, det å kunne drøfte og reflektere i lag med avdelingsleiarar også utanfor eigen skule. «Det å skape rom for at vi kan snakke med kvarandre og diskutere. (...) For eg vil jo tru at alle skular har sine ting dei er gode på, og sine utfordringar».

I det følgjande kapitelet, skal vi drøfte funna som er presentert i dette kapitlet, opp mot tidlegare forskning og den teoretiske forforståinga som er presentert i kapittel 2.

5.0 Diskusjon

I kapittel 4 presenterte eg funn frå den tematiske analysen av dei sju intervjua. I dette kapitlet skal eg drøfte funna meir inngåande ut frå tidelgare forskning og mi teoretiske forforståing, for å svare på problemstillinga: *Kva roller meiner avdelingsleiarar i yrkesfagleg vidaregåande opplæring at dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?*

I analysen identifiserte eg tre tema med tilhøyrande underkategoriar: *navigatøren*, *sparringpartnaren* og *kontrolløren*, som til saman står som rollepreferansar for informantane sine meiningar om kva roller dei bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

Tabell 5.1 på neste side gir ei framstilling av korleis eg identifiserte samanhengar mellom funn i datamaterialet og teorien som utgjorde forforsåinga for studien. Titlane i første kolonne i tabellen er identiske med overskriftene i teorikapittel 2, og parenteser viser til kva underkapittel det er henta frå.

Tabell 5.1 *Samanhengar mellom informantane sine leiarrollepreferansar (kapittel 4) og profesjonsteori (kapittel 2)*

Profesjonsteori		Avdelingsleiar sine roller		
		Navigatøren	Sparring-partnaren	Kontrolløren
Profesjonsutøvarer og det profesjonelle skjønn (2.1)	Profesjonsbevisstheit	✓	✓	✓
	Autonomi	✓	✓	
	Handlingsrom	✓	✓	
Profesjon som fellesskap (2.2)	Profesjonelle organisasjonar	✓	✓	✓
	Tankefellesskap	✓		
Profesjon og tillit (2.3)	Psykologisk trygghet	✓	✓	✓
	Tillit	✓	✓	✓
Profesjonsmoral (2.4)	Etikk	✓	✓	✓
	Profesjonsmoralske normer og reglar	✓	✓	✓
Leiing av profesjonsutøvarar (2.5)	Handlingsteori		✓	✓
	Engasjementstilnærming		✓	✓
Myndiggjerande leiing (2.6)	Dele makt og gi autonomi	✓		✓
	Motivasjonsstøtte		✓	
	Utviklingsstøtte		✓	

5.1 Navigatøren

Som vi såg i kapittel 4 sto det fram som rimeleg å bruke nemninga *navigatøren* som rollepreferanse for ein del av det avdelingsleiarane såg på som sine roller i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Fleire av informantane hevda at *å gi retning for kvar ein skal* var ei viktig leiarrolle, og dei understreka at styringsdokumenta med opplæringslova og læreplanverket var det som forankra retninga og måla som vart sett. Alle informantane uttrykte stor tillit til at lærarane som profesjon var kjende med læreplanverket. «Ola» uttrykte det slik: «Eg føler at dei [lærarane] har kontroll på kva læreplanen seier».

Nokre av informantane reflekterte over eiga rolle i forhold til det å gi retning: «Skal du få til profesjonell utvikling, må du ligge litt framom», sa «Tone». «Astrid» snakka om å «vere ei slags ledestjerne». Desse utsegna er i tråd med prinsippa for skulen sin praksis i Overordna del av læreplanen der det blir framheva skulen si leiing skal gi retning for og tilrettlegge for elevane si læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5, 5. avsnitt). I Northouse (2021) sin definisjon på leiing som blir nytta i denne studien, er det å ha merksemda mot *å nå felles mål* er sentralt. Der ligg også ei gjensidig forplikting for å jobbe mot å nå dei måla ein er blitt einige om (Northouse, 2021, s. 7), noko som gjenspeglar seg i forventningane ein har til kvarandre.

Fleire av informantane var tydelege på forventningane dei hadde til lærarane sine både som fagpersonar og som pedagogar, «Trine» sa det slik: «Der er nokre forventningar. Du [lærar] er tilsette i faget, og det kan du». Ho fortalde vidare at ho stolte på at læraren ga elevane det dei skulle ha ut frå fagplanen. «Så må det leggest opp til at den enkelte lærar kan sette sin personlege vri på måten dei gjer det på», sa ho. Fleire var inne på det same, og presiserte at den fridomen lærarane har til å setje sitt personlege preg, ligg innanfor lærarane sitt handlingsrom. Som vi såg i kapittel 2 er ein *profesjon* ei yrkesgruppe som utfører tenester basert på kunnskap dei har fått gjennom ein spesialisert utdanning, og som har kontroll over arbeidsoppgåvene sine (Molander & Terum, 2008, s. 13;18). Autonomi handlar om at profesjonen har intern kontroll og sjølve definerer standarden for korleis arbeidet skal utførast. Standarden er basert på kunnskapen profesjonen forvaltar (Molander & Terum, 2008, s. 18). I følgje Grimen (2008a, s. 153) er det profesjonen sjølv som har det moralske ansvaret, og som har oppgåva med å halde orden i eige hus for å ivareta samfunnsoppdraget som ligg til profesjonen. Dette ansvaret blir

tatt på alvor og kjem tydeleg fram i lærarprofesjonen sin etiske plattform: «*Etisk medvit og fagleg dugleik er kjernen i lærarprofesjonen sin integritet (...) Kollegiet er lojale andsynes målet og retningslinjene til eigen institusjon (...) Vi er forplikta av verdiane i samfunnsmandatet for (barnehagen og) skulen (...) [og] målber tydeleg samfunnsmandatet*» (Utdanningsforbundet, 2012).

Utsegna «Eg stolar på at du [lærar] gir elevane det dei skal ha, ut frå fagplanen» (Trine), uttrykker stor tillit til lærarane. «Tor» var inne på det same når han sa: «Det gjelder å formidle ei forventning om solid fagleg forankring (...) og at ein held denne ved like og vidareutviklar den». Desse utsegna speglar også ei tydeleg forventning om at lærarane forvaltar ansvaret med integritet, at det er samsvar mellom det dei seier og det dei gjer (Irgens, 2021, s. 233). Som vi såg i kapittel 2 hevdar Irgens (2021, s. 232) at tillit er eit avgjerande bindemiddel i ein organisasjon, og Grimen (2008b, s. 198) hevdar at det som først og fremst kjenneteiknar tillit er mangel på førehandsgitte reglar. Nordahl (2015, s. 63) stiller derimot spørsmål rundt læraren sin integritet. Det handlar ikkje om mangel på kunnskap, men i kva grad lærarane tek denne i bruk, hevdar han, og viser til at det kan sjå ut som om læraren sin autonomi og metodefridom er viktigare.

Fleire av informantane påpeika at autonomi og metodefridom var viktig, og var opptatt av lærarane sitt handlingsrom. «Trude» snakka om at «alle treng ikkje å gjere alt likt», men at ein må ha same mål i andre enden. «Kari» var opptatt av at ein ikkje må bli så strupt i profesjonsfellesskapet at ein mister moglegheita til å vere kreativ å prøve ut nye ting: «For eg syns det er heilt nydeleg når eg ser kva dei [lærarane] finner på av og til», sa ho. I følgje Amundsen (2019, s. 141–142) representerer handlingsrom moglegheitsrommet for autonomi. Han understrekar at det er viktig med jamlege samtalar mellom leiaren og medarbeidarar om oppdraget og dei felles faglege oppgåvene, for å klargjere mål og retning for arbeidet. På denne måten sikrar ein både den individuelle autonomien, at alle ikkje treng å gjere alt likt, samtidig som ein sikrar at ein har same mål i andre enden. Dette kan vi og sjå i lys av tidlegare forskning, som viser at støtte i leiinga betyr mykje for at lærarane får tatt i bruk og utnytta handlingsrommet sitt (Helleve et al., 2018, s. 19;22).

Som vi såg i kapittel 2, skil Irgens mellom *tolkingsfellesskap* (Irgens, 2021, s. 50) og *individnivå* (Irgens, 2021, s. 51) når han omtalar det profesjonelle handlingsrommet. Individnivået rommar

den individuelle sin autonomi, og ligg ytst i figur 2.2. Individnivået skal romme stor grad av fridom, så lenge det er i tråd med føringane i den felles kjernen og forpliktingane i tolkingsfellesskapet (Irgens, 2021, s. 50–51). Å ivareta den individuelle autonomien og metodefridom vart uttrykt som viktig for alle informantane, kombinert med tillit til at jobben vart utført i tråd med læreplanverket. «Tor» uttrykte det slik: «Det er ikkje fridom for fridomen si skuld, men fridom for at ein som lærar skal ha eit handlingsrom for å gjere dei beste vala *ut frå sin profesjonelle kompetanse*».

Fleire av informantane var også opptatt av å skape trygge rammer og bygge relasjonar til medarbeidarane. «Tone» var spesielt opptatt av tryggleik i relasjonen leiar-tilsett. Ho sa at «om du har ein trygg, tillitsbasert leiar-tilsett relasjon, så sikrar du mykje i forhold til utvikling». «Tone» trakk også fram humor, som ho fortalde at ho brukte mykje av på jobben: «Tryggleik og latter, då trur eg du kjem langt og kan få til ganske mykje», sa ho. Psykologisk tryggleik er i kapittel 2 definert som «a climate in which people are comfortable in expressing and being themselves» (Edmondson, 2018, s. 1). I eit psykologisk trygt miljø handlar det ikkje om å vere einige med kvarandre berre for å vere hyggelege, presiserer Edmondson (2018, s. 1), det handlar om eit miljø der ein ope og fritt kan utveksle idear.

Edmondson (2018) hevdar at det er leiarar som *kan og må* ta ansvar for å skape psykologisk tryggleik. Mykje av det Edmondson (2018) viser til, var det fleire av informantane som kom inn på. *Å vere tilgjengeleg* var ein av desse faktorane, noko «Kari» la stor vekt på: «På mitt kontor er det lov til å både banne og be. Lærarane kan få kome til meg å få ut frustrasjonen sin», sa ho, og heldt fram at om ein kjem dit som leiar at lærarane tør å kome inn, «er det kjempebra». «Trine» brukte uttrykket *bossbøtteprat* når lærarar kom inn til ho med frustrasjon: «Då er eg tydeleg på at dette er bossbøtteprat», sa ho, «og at etterpå må dei nullstille seg og gå vidare. (...) Lærarane veit at det som blir sagt i bossbøttepraten, det blir ikkje brukt mot dei». *Å vere tilgjengeleg* for ein *bossbøtteprat* medverkar til psykologisk tryggleik, gjennom å vise at ein kan ta mellommenneskelege risikoar som å be om hjelp og uttrykke frustrasjonar, utan frykt for formelle eller uformelle konsekvensar (Edmondson, 2018, s. 1). For å bli opplevd om verdig tillitsmottakar, er ei oppleving av velvilje, stole på at den andre vil meg vel, ein viktig dimensjon, i følgje Irgens (2021, s. 232–233). «Trine» og «Kari» viste gode døme på dette.

«Tone» fortalde at ho sat med opa dør, og trakk fram det å by på seg sjølv gjennom mellom anna bruk av humor som ei kjelde for å skape trygge rammer. Gjennom å by på seg sjølv viser ein sårbarheit og evne til å vere open om eigne feil og manglar, noko som skapar tryggleik for at også medarbeidarane tør å rapportere feil, bli med i diskusjonar og utveksle tankar og idear, hevdar Edmondson (2018, s. 2).

Å skape kultur for samarbeid og deling var ei leiarrolle fleire informantar la vekt på som avgjerande for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. «Trude» fortalde at ho hadde tatt tak i kulturen på avdelinga, med mål om å få til meir samarbeid. «Eg ser at den enkelte lærar har så kjempemykje bra for seg, og så kjenner eg berre på at *vi må dele det*. Vi må liksom få litt inspirasjon av kvarandre», sa ho. Fleire av informantane framsnakka lærarane sine: «Astrid» omtalte dei som *pedagogiske entreprenørar*, «Trine» kalla dei *tusenkunstnarar*. Desse informantane såg kompetansen til den enkelte lærar på avdelinga si, og ønska seg ein kultur der dei kunne samarbeide og dele med kvarandre i større grad. For å lære og få inspirasjon av kvarandre, som dei sa. I kapittel 1 såg vi nokre karakteristiske trekk som går igjen når ein skal definere profesjonelle læringsfellesskap, mellom anna kollektivt fokus på elevane si læring, samarbeid og av-privatisert praksis i støttande omgjevnader (Paulsen, 2021, s. 51). Av-privatisering av praksis skjer når den profesjonelle overlèt ein del av kontrollen over sine handlingar til organisasjonen, noko som vil røre ved den profesjonelle sin autonomi (Svensson, 2008, s. 131).

Læreryrket har tradisjonelt vore eit yrke med sterk individuell kultur (Abrahamsen, 2021, s. s.213; Dufour & Marzano, 2011, s. 50–51; Tronsmo, 2021), noko fleire av informantane også trakk fram i døma over. «Petter» viste til lagidretten der ein er avhengige av gode enkeltutøvarar. Men det er ikkje nok, sa han: «du er nøydt til å få dei til å vere på lag på eit eller anna vis. Gevinsten er då at du blir mykje betre». Svensson (2008, s. 131) hevdar at samarbeid skapar kollektive ressursar og gjer det mogleg å oppnå langt meir enn kva enkeltindivid kan oppnå kvar for seg. Irgens (2024, s. 41) er inne på det same når han påpeikar at profesjonell praksis ikkje kan utøvast isolert. Som profesjonell er ein alltid representant for noko meir enn seg sjølv, hevdar han. Dette kan vi og sjå i lys av tidlegare forskning, som viser til at eit av bidraga skuleleiinga kan gjere for å utvikle berekraftige praksisar for lærarane si profesjonelle utvikling er å skape samarbeidande læringskulturar (King, 2011).

«Kari» la vekt på at ein trygg og god samarbeidskultur var viktig, «men det kan også bli til hinder for utvikling», sa ho, «det kan bli litt for behageleg». I følgje Zerubavel (2000) skjer det ei optisk sosialisering innanfor bestemte tankefellesskap, som forklarar korleis ein oppfattar ting ikkje berre som individ, men som profesjon. Ein lærer å «sjå» verda ut frå profesjonens spesielle briller (Zerubavel, 2000, s. 45), og også kva ein overser. Det var ikkje hit informantane ville, dei ønska eit fellesskap der ein kunne utfordrar kvarandre i eit miljø prega av psykologisk tryggleik (Edmondson, 2018). «Trine» sa det slik:

Vi må prøve å legge til rette slik at dei [lærarane] ser kva det er dei kan tilføre. Korleis skal vi få det best mogleg i forhold til sluttsammen vi vil ha? Dei [lærarane] må stole på kvarandre, alle har sin styrke i det pedagogiske arbeidet (...) og så at ein lærer av kvarandre (...) at alle gjer det litt på forskjellige måter.

I følgje Dufour og Marzano (2011, s. 63) vil ikkje endringa frå ein individuell kultur til ein kultur med samarbeid skje utan effektiv leiing. Dette perspektivet blir også løfta fram i Overordna del av læreplanen: «Skuleleiinga skal leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane og bidra til å utvikle eit stabilt og positivt miljø *der alle har lyst til å yte sitt beste*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5, 5. avsnitt, mi utheving).

5.2 Sparringpartnaren

Sparringpartnaren sto fram som ei treffande nemning på dei leiarpreferansane som handla om å inspirere, motivere og utfordre til refleksjon for å sikre kompetansen. «Tor» underviste sjølv i eit av dei faga han har avdelingsleiaransvar for. Han fortalde at han prøvde ut nye undervisnings- og vurderingsmetodar i tråd med endringane i LK20, og delte erfaringane sine i profesjonsfellesskapet: «Det har kanskje ekstra stor kraft når det er eg som gjer det som leiar», sa han. I følgje Amundsen (2019, s. 155–156) handlar det å vere rollemodell om utviklingsstøtte for medarbeidarar som skal myndiggjerast til å ta i bruk handlingsrommet sitt. Ein kan også sjå det «Tor» gjer som kunnskapsmobilisering (Nordahl, 2015, s. 66). Han nyttar forskingsbasert kunnskap, og ved å prøve den ut og dele erfaringar, hjelper han til med å omsetje kunnskapen til eit språk som ligg tettare opp mot praksisfeltet.

«Tone» fortalde om sine erfaringar med å gå skulevandring. «Kvar gong eg går skulevandring, så blir eg så stolt. Kor flinke dei [lærarane] er», sa ho. Når ho deler praksisforteljingar ho har observert i skulevandringa, opplever «Tone» at det bidreg til auka motivasjon: «...eg høyrer at dei snakkar om det i matpausen». *Motivasjonsstøtte* handlar i følgje Amundsen (2019, s. 145) om at avdelingsleiarar må bli kjent med medarbeidarane og deira sterke sider, for så å motivere dei til å vidareutvikle desse. Noko «Tone» skildrar på ein god måte her.

Når «Tone» går på skulevandring, observerer ho lærarar sin undervisning i klasserommet eller på verkstaden. «Tor» skildra sin eigen undervisning som han delte med medarbeidarane. Begge illustrerer korleis dei aktivt medverkar til erfaringsutveksling og av-privatisering av praksis (Louis, 2015, sitert i Paulsen, 2021, s. 51). Tidlegare forskning viser at det er nettopp gjennom *handling* at skuleleiinga viser kva dei er mest opptekne av (Leithwood et al., 1999; Aas, 2011, i Aas & Vennebo, 2021, s. 23), noko «Tone» og «Tor» viste gode døme på.

I kapittel 2 såg vi at ein handlingsteori består av tre komponentar (Robinson, 2018, s. 36). Når «Tone» og «Tor» tok sine observasjonar og erfaringar frå praksis inn i profesjonsfellesskapet, opna dei opp for å utforske dei ulike komponentane (*kva er gjort, kvifor og kva vart resultatet*, figur 2.5). Gjennom refleksjon undersøker ein kva oppfatningar og verdiar som ligg til grunn for handlingane og kva for konsekvensar handlingane får for elevane si læring (Robinson, 2018, s. 37). Å stille spørsmål og leite etter svar i eit profesjonsfellesskap som er opptatt av korleis praksisen bidreg til elevane si læring og utvikling, blir også understreka i Overordna del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5, 6. avsnitt).

Samtidig var der informantar i studien som var forsiktige med å blande seg inn i lærarane si undervisning. Dei var opptatt av at initiativet og motivasjonen til utforsking og endring måtte kome nedanfrå. «Trude» fortalde at ho hadde tru på å utfordre lærarane til å lære meir av kvarandre, men målet måtte vere at dei sjølve forstod gevinstane av det, «...at dei ikkje berre gjer det fordi eg har lyst til at dei skal gjere det», sa ho. «Petter» var inne på det same og sa at: «dersom ting berre blir trett nedover hovudet på mine lærarar, blir det opprør». Som vi såg i kapittel 2, skil Robinson (2018, s. 48) mellom *omgåingstilnærming* og *engasjementstilnærming*. Endring involverer alltid to handlingsteoriar, hevdar Robinson (2018, s. 47). Leiaren sin som er ein uttrykt teori om visjonen bak ønska endring, og lærarane sine som forklarar og skildrar det dei gjer (Robinson, 2018, s. 47). Gjennom å nytte omgåingstilnærming

omgår eller ignorerer leiarane at handlingane dei ønsker å endre er det synlege uttrykket av ein eksisterande handlingsteori (Robinson, 2014, s. 111, 2018, s. 49). Lærarane kan då sitte igjen med opplevinga av at ting berre blir «trett nedover hovudet». Utfallet blir at dei enten tilpassar seg leiar sine idear ved å justere litt på det ein allereie gjer gjennom enkeltkretslæring (Argyris, 2000, s. 248; Irgens, 2024, s. 272), figur 2.6, eller set seg imot endringa og held fram som før (Robinson, 2018, s. 49).

Engasjementstilnærming har derimot fokus på å utforske dei eksisterande handlingsteoriane. «Kari» fortalde om ein gang ho måtte gripe inn i eit fag og fortelje lærarane at ho ønska endring på metoden lærarane nytta i undervisninga. «No er det stopp. Slik får dokke [lærarar] ikkje lov til å gjere det lenger», sa ho. Det handla ikkje om innhaldet, men om metoden, sa ho. Det ho fortalde vidare, er eit godt døme på engasjementstilnærming. «Kari» starta med å uttrykke sin handlingsteori (Robinson, 2018, s. 36), og sin visjon om endring (Robinson, 2018, s. 47). Ho opplevde metoden som vart nytta i opplæringa som teoritung, ho hadde forventingar om meir praktisk opplæring på yrkesfag. Deretter opna ho opp for ein refleksjon rundt handlingsteoriane som låg bak lærarane sin praksis (handlingar). På bakgrunn av desse refleksjonane kunne dei i lag utarbeide ein felles handlingsteori. Ut frå denne kunne dei avgjere om dei skulle halde fram slik dei gjorde, eller endre praksis (Robinson, 2018, s. 48–49). Ei endring ville då skje gjennom dobbelkretslæring (Argyris, 2000, s. 248; Irgens, 2024, s. 172). Utan overtydande svar på kva som er galt med det ein gjer og kvifor ein må utvikle seg, vil ikkje lærarane forplikte seg til forbetningsarbeid, hevdar Robinson (2018, s. 60). Ein kan og tolke det «Kari» gjorde her i lys av Nordahl (2015, s. 63), som hevdar at lærarane si undervisning må utfordrast om ein ønsker at alle elevar skal få realisert sitt potensiale for læring. For alt er ikkje like bra, seier han, og viser til Hattie (2012) som hevdar at elevane sitt læringsutbytte er eit svar på lærarane sin undervisning: det er *kva lærarane gjer og ikkje gjer* som er mest avgjerande (Nordahl, 2015, s. 63).

Informantane i studien hadde ulike meiningar når det gjaldt i kva grad det profesjonelle læringsfellesskapet skulle vere styrt eller ikkje, og vekslinga mellom formelle og uformelle møteplassar. Det som gjekk igjen hos alle, var at om ikkje lærarane sjølv tok eigarskap i dei profesjonelle læringsfellesskapa, kunne avdelingsleiarane styre og legge til rette så mykje dei ville. «Dei [lærarane] må ønske det, ville det, bruke tid på det og engasjere seg», sa «Astrid».

Ho meinte det måtte vere ein balanse mellom formelle møteplassar som er styrt av leiinga, og uformelle møteplassar. Hennar oppleving var at mykje av kreativiteten og «drådlinga» skjedde på bakrommet: «her ligg mykje av motivasjonen og drivkrafta bak samarbeid og utviklingsprosjekt», sa ho. «Tor» hevda også at mykje bra kan skje utan for mykje styring, og som leiar må han «...klare å ha eit fokus som samordnar litt, utan å blir for styrande», slik at han ikkje «kveler gode initiativ». «Trude» fortalde at hennar rolle var å legge til rette og oppmuntre til fagleg utvikling, men målet hennar var at lærarane skulle ha eigarforholdet i det. Dette handlar om i kva grad lærarane tek i bruk det profesjonelle handlingsrommet sitt, og tek rolla som internkontrollørar for å ivareta profesjonen sin integritet (Grimen, 2008a). Vi såg i kapittel 2 at fagorganisasjonen i ein profesjon har i oppgåve å handheve vilkåra for samarbeid (Grimen, 2008a, s. 149). Dei profesjonsetiske retningslinjene skal bidra til å ivareta dette. Her står det mellom anna at kollegiet sjølv skal ta initiativ til refleksjon og dialog med alle tilsette på arbeidsplassen, og at ein «... *skapar og tek del i ein positiv samhandlingskultur der ein lyttar til og tek på alvor synspunkta til alle i kollegiet*» (Utdanningsforbundet, 2012). Tidlegare forskning viser at eit av bidraga skuleleiinga kan gjere for å utvikle berekraftige praksisar for lærarane si profesjonelle utvikling, er å sikre samsvar mellom lærarar og skuleleiinga sine verdiar (King, 2011). Både «Astrid», «Trude» og «Tor» viser til situasjonar der nettopp ei avklaring av verdiar var sentralt for å ivareta lærarane sin profesjonelle autonomi og samtidig gi støtte for å utnytte handlingsrommet.

Tidlegare forskning viser at lærarar opplever støtte frå leiinga som avgjerande for å kunne utnytte handlingsrommet sitt (Helleve et al., 2018). Dette støttast av Robinson (2018, s. 32), som hevdar at den leiardimensjonen som har størst effekt på elevane sitt læringsutbytte er å leie og delta i lærarane sin profesjonelle læring og utvikling. Desse perspektiva underbygger informantane sine innspel om ei leiarrolle som finn balansen mellom å styre og leie formelle møteplassar, og samtidig viser respekt for dei uformelle profesjonsfellesskapa for å ivareta gode og kreative initiativ der.

Alle informantane var opptatt av at å sikre kompetanse er ei viktig rolle for avdelingsleiar for å kunne utvikle profesjonelle læringsfellesskap. «Optimalt ligg det å halde seg fagleg oppdatert i ryggmargen på den enkelte», sa «Trude». Fleire av informantane var opptatt av kor viktig det er for lærarar på yrkesfag å halde seg fagleg oppdatert, til dømes gjennom hospitering. «Tone»

gjekk så langt som å seie at det ikkje burde vere eit ønske om hospitering, men ei plikt. Dette finn ein støtte for i Overordna del av læreplanen, der det står at fagleg dømmekraft føreset jamleg oppdatering (Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen, 2017, kap 3.5, fjerde avsnitt). I følgje (Nordahl, 2015, s. 65) er det ein del forskning som har basert seg på oppfatningar av at kompetansen til lærarane *er* der, det er motivasjon og intensiver som manglar. Dette kan betraktast som ein grunnleggjande feil oppfatning, hevdar han, då fleire forskarar seier at den store utfordringa i skulen er knytt til det å tileigne seg og ta i bruk kunnskap eller kompetanse (Fullan 2008;Hattie 2012, sitert i Nordahl, 2015, s. 66). Eit relevant perspektiv som utfyller Nordahl (2015) sitt syn, kjem frå Etzioni (1969, s. xiii) som hevdar at grunnlaget for profesjonell autoritet er kunnskap. Medan Etzioni (1969) hevdar at semiprofesjonar er mindre opptatt av å bruke kunnskap i profesjonsutøvinga si enn profesjonar, hevdar Nordahl, (2015) at det i større grad ser ut til å eksistere ein viss motstand eller manglande vilje til *å ta i bruk* denne typen kunnskap i pedagogisk praksis. Til det er lærarane sin autonomi og metodefridom viktigare, hevdar han (Nordahl, 2015, s. 63). Det er eit gap mellom denne påstanden og lærarprofesjonen sine etiske retningslinjer som slår fast at *kollegiet samarbeider om å vidareutvikle kunnskapar både internt og i samspel med utdannings- og forskingsmiljø* (Utdanningsforbundet, 2012). Så lenge det ikkje er ei plikt å hospitere, slik «Tone» hadde eit ønske om, må ein støtte og oppmode til at profesjonen sjølv tek ansvar for å sikre kompetansen og «held orden i eige hus» (Grimen, 2008a, s. 153).

Samtidig viser tidlegare forskning at ansvaret for å ta i bruk kunnskapen ikkje berre litt til lærarane. I følgje Morud og Rokkones (2020) si forskning sa fleire av yrkesfaglærarar at dei opplevde svake forventningar om deling, og at kompetansen dei hadde opparbeida seg ikkje vart etterspurt. Studien viste at skuleleiinga si rolle er avgjerande. Å legge til rette for og ha forventningar om lærarane som aktive deltakarar i profesjonsfellesskapet, er avgjerande for utvikling av skulen som eit profesjonelt læringsfellesskap, påpeika Morud & Rokkones (2020, s. 139). Nokre av informantane trakk fram akkurat dette, spesielt det å heie fram og lytte til dei som kom med nye idear og innspel. «Petter» var spesielt opptatt av å «heie fram nye stemmer», og viste til nyttilsette som kjem frå arbeid i industrien. Desse er kanskje ferske som lærarar, men dei er oppdatert på kompetansen næringslivet treng, sa han. Av erfaring såg han at dei lett kan bli «knebla» i den eksisterande kulturen. «Tor» løfta fram ein lærar som ville skrive ny lærebok

i matematikk i samarbeid med programfaglærarane på elektrofag, for å møte krava frå fagfornyninga (LK20) om yrkesretting. Motivasjonsstøtte handlar i følgje Amundsen (2019, s. 144–145) om å oppmode til initiativ og ha merksemda på medarbeidarane sine sterke sider. Leiaren må prøve å finne ein balanse mellom nye initiativ og det etablerte, og unngå at nyttilsette eller dei som ønsker å prøve noko nytt blir stoppa av ein endrings skeptisk kultur slik «Petter» hadde erfart tidlegare.

Som vi såg i kapittel 4 handla ikkje det å sikre kompetansen berre om fagkunnskap. “Det er ikkje nok å ha fagkunnskapen. Du må også ha ein del personlege eigenskapar”, sa «Kari». “Ola” sa at: “...det er ikkje berre fagperson i det faget ein underviser i, som er viktig. Her er det personbehandlingane også da, som er viktig”. Fleire av informantane sa at dei brukte mykje tid på å støtte lærarane når det kom til oppfølging av enkeltelevar og utfordrande elevgrupper. Mange informantar opplevde at danningbiten tok stort fokus. Dei opplevde også at dette temaet var vanskelegare å ta opp enn fagrelaterte spørsmål, då dette ofte handla om den enkelte lærar sine personlege eigenskapar. Denne utfordringa blir trekt fram i Overordna del av læreplanen, der det står at alle elevar er ulike, og kva som er eleven sitt beste er eit kjernes spørsmål i all opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5, 7. avsnitt). Samtidig står det at kompliserte spørsmål sjeldan har sikre svar, og at dei tilsette i skulen må ha aksept og rom for å nytte si vurderingsevne i yrkesutøvinga (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5, 4 avsnitt). Å sikre at personalet er i stand til å meistre oppgåvene sine er ei viktig leiaroppgåve som medverkar til psykologisk trygghet (Edmondson, 2018), noko som blir spesielt viktig når det handlar om medarbeidarane sine personlege eigenskapar.

I undersøkinga til Aamodt et al. (2016, s. 51) blir det hevda at evne til å takle krevjande enkeltelevar er ei utfordring mange yrkesfaglærarar trekker fram når behovet for kompetanseutvikling skal kartleggast. Fleire av informantane la vekt på å støtte lærarane i utfordrande situasjonar. «Tor» sa at kjernen i hans jobb var å «jobbe i lag med lærarane for å finne desse tinga vi ikkje står aleine om». Dette blir også forankra i lærarprofesjonen sin etiske plattform, som seier at: «*Kollegiet støttar og tek medansvar når kollegaer møter særlege utfordringar i arbeidet*» (Utdanningsforbundet, 2012). Ein treng eit felles kompass å styre etter i slike saker, der ein tek utgangspunkt i den kollektive autonomien som er utvikla i *tolkingsfellesskapet* (Irgens, 2021, s. 50), figur 2.2. Her reflekterer ein i lag over utfordringar

og situasjonar ein står i, og tolkar dette med utgangspunkt i den felles kjernen (lovar, reglar og styringsdokument). Med eit slik kompass blir det lettare for den enkelte å stå i utfordringane aleine på individnivået (Irgens, 2021, s. 51), figur 2.2. Vi treng kvarandre, noko lagmetaforen til «Petter» så treffande understrekar: «Gevinsten er då at du blir mykje betre».

5.3 Kontrolløren

Kontrolløren sto fram som ei treffande nemning for rollepreferansar som vart identifisert i den tematiske analysen knytt å utarbeide system, organisere rammefaktorar og gjere prioriteringar. Det å utøve kontroll kan opplevast som ei form for maktutøving, så det er viktig å vere bevisst på at det er eit spenningsforhold mellom tillit og maktbruk (Irgens, 2021, s. 236). Fleire informantar trakk fram ansvaret dei hadde for å organisere og legge til rette for å kunne utvikle profesjonelle læringsfellesskap. «*Det er ikkje berre for ein leiar å gå rundt og flire*», sa «Tone», og i dette låg ei erkjenning av forventningar til eiga leiarrolle. Forventningar til leiarrolla er forankra i Overordna del av læreplanen, der det står at det er skuleleiinga si oppgåve å leie slik at alle får brukt dei sterke sidene sine, opplever meistring og utviklar seg (Kunnskapsdepartementet, 2017. kapittel 3.5, 5.avsnitt).

Ei av leiarrollene fleire informantar påpeika var å sikre at det finst gode system for kompetanseheving og fagleg utvikling, noko som var ulikt på dei ulike skulane. «Tone» fortalte at på hennar skule hadde dei jobba mykje med systemarbeid siste åra. Mellom anna i forhold til felles møter og i forhold til skulevandring. Med dette opplevde ho at ho hadde fått betre rammer for å ta opp utfordrande spørsmål og bringe inn nye perspektiv, utan at det vart opplevd truande. Men der er også nokre utfordringar, sa ho, «for sjølv om systema ligg til rette for profesjonsutvikling, så *er ikkje systema nok*. Lærarane må også ha eit *ønske* om å endre seg». «Tone» viste til sjukepleiarprofesjonen, og sa at «ein sjukepleiar som skal henge opp drypp, *må* kunne det. Ein lærar er veldig kunnskapsrik, men ein *må* ikkje endre seg». Som vi såg i kapittel 2 skil Etzioni (1969) mellom profesjonar og semi-profesjonar, og han hevdar at ein i semiprofesjonar er meir opptatt av kommunikasjon og mindre av å bruke kunnskap i profesjonsutøvinga. Arbeidet er mindre direkte knytt til spørsmål om liv og død (Etzioni, 1969), noko som samsvarar med «Tone» sine erfaringar. Skal ein kunne argumentere for å vere ein profesjon, må ein ta i større grad ta i bruk kunnskap i profesjonsutøvinga, i følge Etzioni (1969).

Alle informantane snakka om kor viktig det var å ha gode system for rammefaktorane, mellom anna organisering av timeplan for å finne rom for samarbeid. Fleire informantar kom inn på det skuleadministrative systemet Visma In School (VIS). «Mange lærarar opplever nok VIS som veldig styrande, og at dei har mista ein del av fridom si», sa «Trine». Sjølv meinte ho at dette ikkje var tilfelle. Det handla om at programmet krev planlegging fram i tid, noko dei på hennar skule måtte få sett i system og jobba meir med, sa ho. I myndiggjerande leining (Amundsen, 2019, s. 139) er hovudmålet å skape gode vilkår for autonomt arbeid, gjennom mellom anna å gi medarbeidarane større rom til sjølv å planlegge arbeidet (Amundsen, 2019, s. 137). Her går leiarrolla ut på å støtte medarbeidarane gjennom å tydeleggjere rammer (Amundsen, 2019, s. 138), så dei blir sett i stand til å ivareta ansvaret sitt. Å få tilstrekkeleg innsikt i og forståing for korleis VIS fungerer, er i denne samanheng nødvendig for at lærarane skal kunne ivareta autonomien og utnytte handlingsrommet sitt.

Opplevinga av å ha mista ein del av fridomen sin etter innføring av VIS som «Trine» snakka om, kan vi sjå i lys oppfatningar medarbeidarane tek med seg inn i situasjonen (Robinson, 2018, s. 111). Når desse oppfatningane vert ståande i konflikt med «Trine» si oppfatning om at VIS er eit godt verktøy berre ein planlegg fram i tid, er engasjementstilnærming beste måten å møte utfordringa på, i følge Robinson (2018, s. 112). Robinson (2018, s. 69) hevdar at mange leiarar meiner dei ikkje har tid til denne type tilnærming. Og *tid* var noko alle informantane i denne studien trakk fram som ei utfordring. Robinson (2018) viser til at om ein har *system og gode rutinar* for korleis ein utforskar ein handlingsteori, kan det ta leiar 3 minutt å identifisere dei tre komponentane ved å nytte spørsmåla *korleis, kvifor og kva for konsekvens* (Robinson 2018, s. 72), figur 2.5.

Mangel på tid var som tidlegare nemnt noko som gjekk igjen hos alle informantane: «Tid er ein veldig øydeleggjande faktor, den strekker aldri til», sa «Ola». «Trude» sa «Det er jo tid eg merkar som er ei mangelvare». «Trude» hadde ein halv time i veka til avdelingsmøte, og det innbyr ikkje til utviklingsarbeid, sa ho. Tidlegare forskning viser at det å setje av tid til jamlege møter der personalet kan diskutere, er ein kritisk faktor for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap (Stoll et al., 2003, sitert i Aas & Vennebo, 2021, s. 23). Fleire av informantane trakk fram lærarane sin arbeidsavtale SFS221 (KS & Utdanningsforbundet, 2023), og praktisering av denne som ei utfordring for organisering av tid. «Trude» er ikkje fan av planfesta

arbeidstid. «Det vanskeleggjer jobben som skal gjerast. Dei [lærarane] forventar at leiinga skal tilrettelegge....det er vanskeleg», sa ho. I arbeidstidsavtalen står det at *kvar og kva tid* lærarane gjer sitt arbeid utanom undervisninga, er avhengig av arbeidsoppgåva og kva som er mest hensiktsmessig for å løyse skulen sitt oppdrag. Utfordringa «Trude» og andre informantar trakk fram, var i forhold til denne avklaringa. Skal ein utvikle profesjonelle læringsfellesskap treng ein tid til å møtast, noko som vart påpeika av alle informantane. Arbeidstidsavtalen viser til «eit godt og tillitsfullt partssamarbeid» (KS & Utdanningsforbundet, 2023). Fagorganisasjonen er ein part i dette samarbeidet, og skal i lag med leiinga medverke til å sikre og oppretthalde tillit og profesjonen sin integritet (Grimen, 2008a, s. 151). Felles forståing for å sikre tid til samarbeid er også forankra i Overordna del av læreplanen, som seier at alle tilsette i skulen skal ta aktivt del i den profesjonelle læringsfellesskapen for å vidareutvikle skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap 3.5, 6.avsnitt).

Å prioritere den tida ein har var også noko fleire av informantane var inne på. «Visst vi prioritetar alt, prioritetar vi ingenting», sa «Tor». Fleire informantar nemnde også at det kom mange krav og forventningar både utanfrå, frå skuleeigar og internt i den enkelte skule. «Det er mange som vil ha agendaen sin inn i skulen», sa «Petter». «Trude» sa ho syns det var viktig å få innspel frå avdelingane om kva ein bør prioritere, og lage ein årsplan i lag. Amundsen (2019, s. 144) hevdar at gjennom å ta medarbeidarane med i desse vurderingane og vise at deira meiningar vert verdsett, gir ein anerkjenning som kan verke styrkande for motivasjonen. I tillegg sikrar det eit felles eigarskap for tiltaka ein prioritetar. Welsh og Pringle påpeikar dette veldig treffande: «Dei som veit kvar skoen trykker, er dei som kan avgjere kva utbetringar skoen treng for at han skal trykke mindre» (sitert i Grimen, 2008a, s. 155).

Prioritering handlar også om kva ein har fokus på, noko informantane «Tor», «Petter» og «Tone» trakk fram. Dei reflekterte alle rundt kva vi måler i skulen, og korleis dette påverkar kva vi prioritetar. «Visst du kunn målstyrer, så mister du jo noko du ikkje kan måle, da», sa «Petter». «Tor» var bekymra for kva vi vel bort i ein skulekvardag der vi er opptatt av å måle. «På yrkesfag jobbar vi veldig bevisst for at elevane skal bli arbeidstakarar», sa «Tone», «og då er vi nøydde til å prioritere å jobbe med forhold som ikkje direkte blir målt med karaktersnitt og gjennomføringstal». Leiing handlar om å påverke ei gruppe individ som har eit felles mål (Northouse, 2021, s. 7), og ei viktig rolle blir då å reflektere rundt og sikre felles forståing for

kva dette målet er. Ein må ha eit system som sikrar at mål er forankra i styringsdokumenta, og sikre ei gjensidig forplikting til å jobbe for å nå dei måla som er sett (Northouse, 2021, s. 7).

Mot slutten av intervjuet kom fleire informantar inn på at dei kjente eit behov for sjølve å vere del av eit profesjonelt læringsfellesskap i lag med andre leiarar, både internt på skulen og mellom skular. «Tone» sa at «vi [leiargruppa] er veldig avhengige av at vi saman fungerer godt i mange saker, så vi slepp å stå aleine». «Tor» presiserte at det var viktig at ting hang i hop, og at ein er samkøyrte som leiarteam. Rektor blir i Meld.St.21 (2016-2017) gjort ansvarleg for å endre den individretta kulturen som tradisjonelt har vore i skulen, til ein meir kollektiv kultur, og sørge for at lærarar arbeider saman om betre undervisningspraksis. Det er presisert at rektor ikkje er aleine om å utøve leiing i skulen, men skal i lag med avdelingsleiarane sørge for at det skjer profesjonsutvikling (Meld.St.21, 2016, s. 37). Også Dufour og Marzano (2011, s. 63;57) ansvarleggjer rektor når dei seier at endringa frå ein individuell kultur til ein samarbeidande kultur ikkje vil skje utan effektivt leiarskap frå rektor og rektor si leiargruppe. Dette støttar opp under at også leiarane treng eit felles kompass å styre etter i viktige saker, noko eit tolkingsfellesskap for leiarar kan medverke til (Irgens, 2021). Abrahamsen og Aas (2019) (siter i Aas & Vennebo, 2021, s. 21–22) snakkar om profesjonelle læringsfellesskap på to nivå, leiargruppa som blir leia av rektor, og lærargrupper som blir leia av mellomleiar. I leiarmøta er rektor tett på leiarane, på same måte som leiarane er tett på lærarane på sine møter. Om dette blir sett i system, vil rektor leie lærarane via dei profesjonelle læringsprosessane i leiarmøta, noko som igjen vil påverke elevane sitt læringsutbytte (Dufour & Marzano, 2011, s. 52).

Det er ei stor og omfattande oppgåve å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, men etter det som er gjort av funn og drøfting i denne studiet sluttar vi oss til Dufour og Marzano (2011, s. 69) som hevdar oppgåva er vanskeleg, men den let seg gjere.

6.0 Konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke kva roller avdelingsleiar i vidaregåande yrkesfagleg opplæring meiner dei bør ha for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Omgrepet *profesjonelle* var sentralt i denne samanheng, og profesjonsfellesskapet var avgrensa til å gjelde lærarar på yrkesfag. Motivasjonen for prosjektet var eit spørsmål om det profesjonelle læringsfellesskapet i skulen er profesjonelt, og om det burde stillast større krav til profesjonalitet i skulen for å ivareta skulen sitt doble samfunnsmandat (Børven, 2023).

Eg valde eit kvalitativt forskingsdesign og ei fenomenologisk tilnærming, og gjennomførte semistrukturerte intervju. Eg brukte induktiv metode, og intervjuet vart analyserte ved å nytte tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Alle informantane var avdelingsleiarar i vidaregåande skular med yrkesfagleg opplæring.

Forskingsspørsmåla i dette masterprosjektet var retta mot kva roller avdelingsleiarar meinte dei burde ha for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap når det gjaldt læraren som *fagperson*, som *pedagog* og som *oppseidar*; og intervjuguiden (vedlegg 3) var bygd opp rundt desse spørsmåla.

Fleire informantar understreka at dei hadde stor tillit til lærarane sin *fagkompetanse*. Dei hadde høge forventningar til at lærarane brukte fagkompetansen sin og gav elevane det dei skulle med utgangspunkt i læreplanen. Nokre av informantane poengterte at det var viktig å sikre at lærarane heldt seg oppdatert i faget, og understreka at utviklinga innanfor dei ulike fagområda skjer raskt. Hospitering ute i bedrifter vart av fleire nemnd som ein viktig arena for fagleg oppdatering.

Samtidig som informantane understreka tillit til lærarane sin fagkompetanse, vart også lærarane sin *pedagogiske kompetanse* løfta fram. Alle informantane la stor vekt på lærarane sin autonomi, og at lærarar skal ha stort fridom i måten dei formidlar faget på. Lærarane vart omtalt som *pedagogiske entreprenørar* og *tusenkunstnarar*, og informantane såg potensialet i at dei delte kompetanse og erfaringar med kvarandre. Ein av informantane nytta lagmetaforen for å understreke dette: «individualistar er kjekt å ha», sa han, «men ein må få dei til å spele på lag. Gevinsten er då at ein blir mykje betre».

Fleire av informantane hevda at mykje av tida gjekk til å støtte lærarar i rolla som *oppsedar*. Mange opplevde at danningsbiten tok stor plass i skulekvardagen. Samtidig sa nokre av informantane at dette var eit tema det var utfordrande å jobbe med i profesjonsfellesskapet, då det ofte handla om læraren sine personlege eigenskapar. Likevel vart det poengtert at profesjonsfellesskapet er viktig for å støtte kvarandre når ein står i vanskelege saker, å jobbe i fellesskapet for å finne ut kvar grensene går for tilrettelegging. Vi må «stikke hol på putene», sa «Trude», og gjere elevane klare til vegen vidare inn i yrkeslivet.

Studien har gjennom ei induktiv, tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) identifisert tre hovudtema: *navigatøren*, *sparringpartnaren* og *kontrolløren*. Desse står som rollepreferansar for rollene avdelingsleiarane i studien meiner dei bør ha når dei skal utvikle profesjonelle læringsfellesskap i vidaregåande yrkesfagleg opplæring.

Navigatøren sto for roller som satt mål og viste veg, og fleire informantar understreka stor tillit til lærarane sin autonomi og at dei kjende til opplæringslova og læreplanverket som forankrar måla som vert sett. Gjennom tillit til lærarane sin autonomi, uttrykte fleire av informantane høge forventningar til at lærarane ga elevane det dei skulle ut frå læreplanverket. Mange av informantane framheva lærarane sin metodefridom, og at deira rolle som leiarar var å lage rammer for lærarane sitt handlingsrom. Det var nokre informantar som trakk fram at leiar må ligge litt frampå med kunnskap og vere ei slags *ledestjerne* (Astrid). Å skape tryggleik og bygge relasjonar var det fleire av informantane som la vekt på. Mange informantar påpeika kor viktig det var å bygge kultur for deling og samarbeid, og fortalde om dyktige enkeltlærarar og potensialet som låg i å kunne dele og lære meir av kvarandre.

Sparringpartnaren var det andre tema som vart identifisert i den tematiske analysen. Fleire informantar fortalde om korleis dei ga inspirasjon og motiverte medarbeidarane både gjennom å vere rollemodellar og å trekke fram praksisforteljingar frå skulevandring (Tone). Nokre av informantane peika på at det måtte gå an å seie i frå om ein oppdaga noko som ikkje var bra, og reflektere i lag om det var andre måtar å gjere det på. Å legge til rette for møteplassar var noko mange av informantane kom inn på, der alle nemnde tid sto som ei stor utfordring. Det var ulike meiningar knytt til fasilitering og balansen mellom formelle og uformelle møteplassar. Vi må ha ein god miks, hevda «Petter». Alle informantane understreka kor viktig det var å sikre

kompetansen til faglærarane, spesielt på yrkesfag. Utviklinga ute i bedriftene skjer fort, og hospitering vart trekt fram av fleire som ein god arena for fagleg utvikling.

Kontrolløren var det tredje temaet som vart identifisert, og mange av informantane fortalde om utfordringar knytt til det skuleadministrative systemet Visma In School (VIS), der dei la timeplanar. «Det er ikkje berre for ein leiar å gå og flire», sa «Tone». Tid vart trekt fram som den største utfordringa for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap, og fleire reflekterte over prioritering av tida ein har til disposisjon der også arbeidstidsavtalen til lærarane vart trekt inn (KS & Utdanningsforbundet, 2023). I tillegg til tid var det å utarbeide gode system tatt opp av fleire informantar. Det kom fram at det var variasjon skulane imellom i kva grad dei hadde system for det faglege arbeidet og for kompetanseutvikling.

I kapittel 1 definerte eg kva vi legg i omgrepet *roller* i denne studien. Mintzberg (2009) viser til eit sett av roller som ligg til det å vere leiar, og seier: «Take away any one of these roles, and you do not have the full job managing» (Mintzberg, 2009, s. 44). Ut frå mine analysar av intervjuar sto *navigatøren*, *sparringpartnaren* og *kontrolløren* fram som treffande nemningar for dei rollepreferansane informantane i studien meinte dei burde ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Rollene utfyller kvarandre, og må sjåast i samanheng. Gjennom at navigatøren sette kursen og sikra eit trygt miljø og gode relasjonar, låg føresetnadane til stades for at sparringpartnaren kunne utfordre og motivere til refleksjon. For å få til møteplassar, måtte kontrolløren sikre at rammefaktorane var ivaretatt gjennom organisering og gode system.

Denne studien er meint både som eit bidrag og supplement til eksisterande forskning om avdelingsleiarar sine roller i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. For vidare forskning ville det vere interessant å følgje opp «Tone» si utsegn om at «det ikkje er nok med system, lærarane må *ønske* å endre seg». Med dette meinte ho at forholda låg til rette for kompetanseheving, men at dette ikkje var tilstrekkeleg så lenge lærarane ikkje *må* endre seg. Ser ein dette i lys av forskning, viser også den at kunnskapen er der, men lærarane må velje å ta den i bruk (Nordahl, 2015). Det ville vere interessant å undersøke kva tilnærmingar som er mest tenlege for å *støtte* lærarprofesjonen sitt eige initiativ til refleksjon og kompetanseheving. I tillegg ville det vere interessant å undersøke *kvar* og *kva tid* dette skal skje. Arbeidstidsavtalen SFS2213 regulerer arbeidstida til lærarane. I denne blir det presisert at hovudoppgåva til skulen og lærarane er å gje elevane god undervisning (KS & Utdanningsforbundet, 2023). Det ville

derfor vere interessant å følgje opp «Trude» si utsegn om at ho ikkje var «fan av planfesta arbeidstid». Kva tilnærming bør ein ha for å *sikre felles forståing* for kvar og kva tid det er mest tenleg å løyse skulen sitt oppdrag knytt til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap? Begge områda kan knytast til lærarprofesjonen sitt ansvar for å «halde orden i eige hus» (Grimen, 2008a) for å sikre integriteten knytt til samfunnsoppdraget, og kva roller avdelingsleiarane skal ha i denne prosessen.

Litteraturliste:

- Abrahamsen, H. N. (2021). Skolens ledergruppe—Informasjonsarena eller refleksjons- og diskusjonsarena? I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 211–231). Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. N. (2022). Mellomleder i skolen—Nøkkel for lærende profesjonsfelleskap? I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utgave, s. 185–201). Fagbokforlaget.
- Alvinus, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys. Din handbok til fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur AB.
- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring—Single- og Double-loop. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 247–253). Roskilde Universitetsforlag.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utgåve). Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Børven, Ø. (2023, januar 18). *Et bedre Skole-Norge* (18. januar 2023) [Kringkasting]. <https://open.spotify.com/episode/7fa00o35vy6NoSzwcFW9X1>
- Calderhead, J. (1981). A Psychological Approach to Research on Teachers' Classroom Decision-Making. *British Educational Research Journal*, 7(1), 51–57.

- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of Learning. How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.
- Edmondson, A. C. (2018). The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation and growth. *John Wiley and sons*.
- Etzioni, A. (1969). Preface. I A. Etzioni (Red.), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Sosial Workers* (s. v–xvii). The Free Press.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax Forlag AS.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–160). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I A. Moldander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form»—Læreres profesjonelle handlingsrom—Hvordan det blir forstått og utnyttet. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-bli-forstatt-og-utnyttet/>
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. (2.utgåve). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2024). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* (2.utgåve). Fagbokforlaget.
- 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., & Ottesen, E. (2020). *Fornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Rapport nr. 1; EVA2020). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/>
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustain teachers` professional learning. *Management in Education*, 25(4), 149–155. [https://doi.org/DOI: 10.1177/0892020611409791](https://doi.org/DOI:10.1177/0892020611409791)
- Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse* (2.utgave). Universitetsforlaget.
- KS, & Utdanningsforbundet. (2023). *SFS2213 Arbeidstid Skole*.
- <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1-ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/sfs-2213-01012024-31122025.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* [Plan/strategi]. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld.St.21. (2016). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Meld.St.28. (2015). *Fag—Fordypning—Forståelse -En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koechler Publishers, Inc.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier—En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Morud, E. B., & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 129–144. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>
- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og fobedringsarbeid i utdanningssystemet. *PAIDEIA*, 9, 61–69.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership. Theory & Practice*. (9th edition). SAGE Publishing.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm AS.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer—Mer utvikling*. Cappelen Damm AS.
- Stokken, R., Andenes, E., Båtevik, F. O., & Folkestad, B. (2022). *Handbok for førstegongsforskaren. Den gode empiriske oppgåva i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130–143). Universitetsforlaget.
- Svensson, L. G., & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261–275). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021a). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tjora, A. (2021b). Tematisk analyse. Bruk av data fra observasjoner, dybdeintervjuer og fokusgrupper. I I. Stuvøy, G. Tøndel, & A. Tjora (Red.), *En smak av forskning. Bacheloroppgaven som prosjekt, prosess og produkt* (s. 241–250). Cappelen Damm AS.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tronsmo, E. (2021). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/lareplanen-og-profesjonsfellesskapet/#:~:text=L%C3%A6replanen%20og%20profesjonsfellesskapet%201%20En%20lang%20reise%20%C2%ABDersom,Resultater%20av%20v%C3%A5re%20funn%20...%207%20Implikasjoner%20>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonen si etiske plattform*.
<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Zerubavel, E. (2000). *Sinnets sosiale landskap. En invitasjon til kognitiv sosiologi* (1.utgave). Gyldendal Akademisk.
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B., & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (2016:6). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kompetanseutvikling-blant-yrkesfaglarere/>
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap—En litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning frå Sikt



Norsk ▾ Anne-Marit Bae ▾

[Meldeskjema](#) / ["Korleis bygge det gode laget?"](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

15.03.2024 ▾

Referansenummer

983866

Vurderingstype

Automatisk

Dato

15.03.2024

Tittel

"Korleis bygge det gode laget?"

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

Prosjektansvarlig

Ådne Meling

Student

Anne-Marit Bae

Prosjektperiode

02.04.2024 - 30.06.2025

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 30.06.2025.

[Meldeskjema](#)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Korleis bygge det gode laget”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få meir kunnskap om rolla til avdelingsleiaren knytt til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i vidaregåande, yrkesfaglege skular. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Dette forskingsprosjektet er ein del av ei masteroppgåve i studiet Samfunnsplanlegging og leiing ved Høgskulen i Volda. Formålet med studien er å undersøke kva refleksjonar avdelingsleiarar i vidaregåande, yrkesfaglege skular har om deira rolle i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skulen.

Problemstillinga er: *«Kva roller meiner avdelingsleiarar i vidaregåande skular, yrkesfag, at avdelingsleiar bør ha i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap?»*

Studien tek utgangspunkt i Overordna del av læreplanen, kapittel 3.5 om profesjonelle læringsfellesskap, og ser dette opp mot «den ideelle verden». Det er lagt opp til kvalitativ tilnærming som metode, med semi-strukturerte intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalet av informantar er avdelingsleiarar ved yrkesfaglege, vidaregåande skular i Møre og Romsdal.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Dine tankar, refleksjonar og erfaringar er viktige for å kunne belyse problemstillinga og gi studien verdifull kunnskap, basert på di stilling som avdelingsleiar på ein yrkesfagleg skule.

Studien legg vekt på ei breidde av programområde og erfaringsbakgrunn, og å få med representantar frå 2-3 ulike skular.

Kva inneber det for deg å delta?

Det vil bli brukt individuelle djupneintervju som metode. Intervjuet inneheld spørsmål om mellom anna informasjon om skulen du arbeider på (organisering, programområde m.m.), kva programområde du er leiar for, kor mange tilsette du har personalansvar for og kor lenge du har vore avdelingsleiar. Så kjem det spørsmål knytt til di rolle som avdelingsleiar for lærar som fagperson, pedagog og oppsedarar. Spørsmåla handlar ikkje om kva du gjer eller kva som er rett og gale. Det som er interessant å finne ut av er dine refleksjonar om korleis profesjonelle læringsfellesskap kan utviklast med utgangspunkt i det som står i overordna del av læreplanen. Alle person-identifiserbare opplysningar vil bli behandla konfidensielt. Intervjuet er forventa å vare ein klokke time (60 min), og samla tid som går med kjem til å vere maksimalt 90 minutt. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som blir oppbevart sikkert bak autentisering via FEIDE, med omsyn til datasikkerheit. Lydopptaka vil bli transkribert i ettertid. Vi avtaler tid og stad for intervjuet. Om ønskeleg, kan vi ta det digitalt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Undervegs i prosessen er det berre vi, underteikna og rettleiar, som har tilgang til datamaterialet. Namn vil aldri bli nytta, og vil i lag med kontaktopplysningar lagrast med kodar atskild frå øvrige data, på ei datamaskin med brukarnamn og passord for pålogging. Det skal nyttast ein privat mobiltelefon for lydopptak, og denne har også eit eige passord. I tillegg vil data overførast til to-trinnsverifisert område på datamaskin rett etter opptak og slettast frå telefonen. Bruken er godkjent av IT-avdelinga ved Høgskulen i Volda. Vi kan derfor forsikre om at anonymiteten din blir ivaretatt,

og det skal ikkje vere mogleg å gjenkjenne enkeltpersonar i presentasjonen av funn i oppgåva. Her er det berre anonymiserte sitat som brukast for å illustrere og diskutere funn. Informasjonen som blir innhenta vil ikkje nyttast i andre prosjekt. Det er mogleg at oppgåva blir publisert på Høgskulen i Volda sine databasar for masteroppgåver.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er desember 2024. Datamaterialet med dine personopplysningar vil bli sletta seinast juni 2025.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Høgskulen i Volda har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda

Student: Anne-Marit Bae anne-mas@stud.hivolda.no tlf. 48126285

Rettleiar: Ådne Meling adne.meling@hivolda.no

Personvernombud: Cecilie Røeggen cecilie.roeggen@hivolda.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Ådne Marius Meling

Anne-Marit Bae

Prosjektansvarleg
(Førsteamanuensis/rettleiar)

Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Korleis bygge det gode laget?» og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til: ♦ å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Starte med å presentere meg og intensjonen med dette intervjuet.

Vise til tidlegare utsendt informasjon med samtykke-erklæring.

Seie litt om oppgåva så langt, og kort om teorien studien baserer seg på.

Presisere:

- intervjuet vil bli anonymisert.
- Opptaket vil bli sletta etter transkripsjon.
- Intervjuobjekt kan når som helst trekke seg frå studien, sjølv etter å ha levert samtykke
- Intervjuobjekt og intervjuar kan begge ta kontakt i ettertid, om ein kjem på ting ein ikkje fekk sagt, om det er noko ein vil endre eller om ein har oppklarande informasjon / oppklarande spørsmål
- Dersom ein kjem inn på vanskelege tema, eller det oppstår situasjonar under intervjuet som opplevast som utfordrande eller ubehageleg, kan ein når som helst avbryte eller ta pause. Om det er behov for det, vil det bli lagt til rette for ein metasamtale om intervjuet etter at opptakar er slått av.

Innleiing:

Vise til kap. 3.5 i overordna del av læreplanen. Om profesjonelle læringsfellesskap og leiar si rolle/ansvar i utviklinga av desse. (Ha denne med og liggande på bordet mellom oss, og sikre felles forståing av kva vi legg i omgrepet «Profesjonelle læringsfellesskap»). Eg er ikkje ute etter å finne ut kva du, eller din skule, gjer, men dine tankar/refleksjonar om kva roller du meiner er sentrale for å utvikle desse profesjonelle læringsfellesskapa som det står om her. Dette intervjuet tek utgangspunkt i «den ideelle» verden.

Avklaring: Det profesjonelle læringsfellesskapet i dette intervjuet er tenkt lærarkollegiet på di avdeling / i faga du er avdelingsleiar for.

Skru på opptakaren.

Innleiande spørsmål:

- 1) Kan du seie litt om skulen din, korleis den er organisert, programområde osv.?
- 2) Kva programområde/er du avdelingsleiar for?
- 3) Kor mange tilsette du har personalansvar for?
- 4) Kor lenge har du vore avdelingsleiar?
- 5) Kva assosiasjonar får du til ordet «profesjonell»?
- 6) Korleis vil du beskrive «Den gode profesjonsutøvar

«Oppvarmingsøving»

Ut frå det vi har snakka om no, tenk i 30 sekund og noter på ein lapp: «Kva gjer eit profesjonelt læringsfellesskap profesjonelt?

Du skal få lese opp det du skriv mot slutten av intervjuet.

Innleiing til hovudspørsmåla: Lærar sin arbeidskvardag kan opplevast som både omfattande og krevjande. Eg vil i forsettelsen ha fokus på ein tre-deling:

- lærar som fagperson
- lærar som pedagog
- lærarar som oppsedar

Påminning: i dei følgjande spørsmåla er det ikkje fokus på det du gjer, eller kva som er rett/gale. Vi tenker oss at vi er avdelingsleiarar i den «ideelle» verden, slik den ser ut for deg/oss.

1. Lærar som fagperson:

Kva rolle tenker du er viktig når du skal leie lærarar som fagperson?

- Kor stor grad av autonomi tenker du at den enkelte faglærar har når det gjeld utøving av faget sitt på di avdeling? Grunngi svaret.
- Ut frå intensjonane i overordna del, 3.5, korleis tenker du forholdet mellom læraren sin autonomi som fagperson og det kollektive, profesjonelle samarbeidet vere?

Om du skulle trekt fram eit døme frå «ei ideell verd», korleis ville det vore?

2. Lærer som pedagog:

Kva rolle tenker du er viktig når du skal leie lærar som pedagog?

- Kva tankar har du om omgrepet «metodefriheit»?
- Kva tankar har du om omgrepet «metodeansvar»? Og korleis kan eit profesjonsfelleskap bidra til å forvalte dette ansvaret, tenker du?

Om du skulle trekt fram eit døme frå «ei ideell verd», korleis ville det vore?

3. Lærer som oppsedar:

Kva rolle tenker du er viktig når du skal leie lærar som oppsedarar?

- Korleis ser du på samanhengen mellom sosial læring og læring i fag?
- Kva tenker du om det profesjonelle læringsfelleskapet si rolle i høve den sosiale læringa og danning-mandatet i opplæringa?

Om du skulle trekt fram eit døme frå «ei ideell verd», korleis ville det vore?

Avrunding:

Vi har no vore i “den ideelle” verden ei stund. Om du no skulle gått tilbake og jobba med utvikling av profesjonelle læringsfelleskap på di avdeling, kva ville du tatt tak i, innanfor dei rammene du har?

* Kva ser du på som moglegheiter?

* Kva ser du på som utfordringar?

Vil du lese det du skreiv på lappen din om kva som gjer eit profesjonelt læringsfelleskap profesjonelt?

Noko du ville tilført / endra etter det vi har snakka om no=

Oppsummering til slutt:

- 1) Er det noko du vil tilføre, som du tenker du ikkje har fått fram allereie?
- 2) Tenk deg at ein kollega kom til deg og trengte råd for å kome i gang med å utvikle eit

profesjonelt læringsfellesskap på si avdeling. Kva råd ville du gitt?

3) Korleis har det vore å vere med på dette intervjuet?